

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

**AS AULAS RÉGIAS NA CAPITANIA DA BAHIA (1759-1827): PENSAMENTO, VIDA
E TRABALHO DE “NOBRES” PROFESSORES**

NATAL

2006

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

**AS AULAS RÉGIAS NA CAPITANIA DA BAHIA (1759-1827): PENSAMENTO, VIDA
E TRABALHO DE “NOBRES” PROFESSORES**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Maria de Araújo

NATAL

2006

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Silva, José Carlos de Araújo.

As aulas régias da Capitania da Bahia (1759 – 1827): pensamento, vida e trabalho de “nobres” professores / José Carlos de Araújo Silva. — Natal, 2006.

228 f.

Orientadora: Profª. Drª. Marta Maria de Araújo.

Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. História da educação - Tese. 3. Magistério baiano – Tese. 4. Professores – Tese. I. Araújo, Marta Maria de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.2)

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

**AS AULAS RÉGIAS NA CAPITANIA DA BAHIA (1759-1827): PENSAMENTO, VIDA
E TRABALHO DE “NOBRES” PROFESSORES**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 21 de dezembro de 2006

Prof^ª. Dr^ª. Marta Maria de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande Norte - UFRN

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof^ª. Dr^ª. Jaci Maria Ferraz de Menezes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^ª. Dr^ª. Marlúcia Menezes de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof^ª. Dr.: Vicente Vitoriano Marques de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dedicatória

À pequena família Araujo Silva: Everaldo, Elvira, Dinho (in memoriam) e que neste plano espiritual só resta a mim (Lito), sentindo a falta da referência do que sempre foram e que muitas vezes não soube entender.

Aos colega Everaldo Barbosa, (in memoriam) que muito contribuiu e alegrou a disciplina Cultura e Política e que a intolerância dos homens não permitiu estar mais entre nós.

Aos amigos de muitos risos e almoços Alvacir e Correia (in memoriam), jamais esquecidos.

Agradecimentos

Á DEUS que tem sido meu refúgio e minha força ao longo dos anos apesar de, muitas vezes, eu não ser digno da sua misericórdia. Mas que com ela, tem preenchido minha história com pessoas que tem tornado meu viver mais aprazível e que durante esses pouco mais de três anos tornaram a produção desse trabalho mais agradável.

Agradeço a Soraya Mendes Rodrigues Adorno, que tem sido um apoio, uma escuta e um objetivo.

Agradeço a Carlos José de Almeida Santana que de colega de graduação e companheiro de futebol, converteu-se em mais que um irmão.

Agradeço a Francisco José Lima Sales, colega de curso, amigo, irmão e companheiro.

Agradeço a Adelaide Coutinho que completava o trio no “muquifinho”, local que ela preenchia de amor, carinho e solidariedade.

Agradeço a Ilma Maria Soares, minha companha: aproximação e amizade seladas pelos “desacertos dos casamentos”.

Agradeço a Ana Patrícia Dias que fez a cidade de Natal se tornar mais agradável e que não resisti: importei para a Bahia.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dra. Marta Maria de Araújo pelo compromisso, rigor e seriedade com que sempre se dedicou ao meu trabalho através da sua afirmação de que “podemos ser os melhores pesquisadores do mundo”.

Agradeço ao Professor Rogério Fernandes pela generosidade ímpar de me escutar, propor, indicar e fornecer bibliografia adequada para a realização dessa tese.

Agradeço aos meus filhos Caio e Kadidja que continuam sendo meus maiores bens.

Agradeço à coordenação do PPGED, Prof^{as}. Dr^{as}. Márcia Gurgel e Magna França que sempre demonstraram uma grande boa vontade em resolver as demandas cotidianas.

Agradeço aos funcionários do PPPGED: Christiany, Edenise, Letíssandra, Milton, Radí e Raquel, que sempre me receberam com sorrisos e cafezinho.

Agradeço a Albanita, sempre solícita e acolhedora.

Agradeço às “meninas” da iniciação científica nas pessoas de Thaís Mendes e Andréia Kelly, cujos belos sorrisos foram uma compensação nas manhãs de segunda-feira.

Agradeço ao apreço, ao afeto e as piadas do pessoal da cooperativa: Cláudio, “Seu” Luís e “don’t play” que sempre deram um jeito para me conseguir um desconto.

Agradeço a “colônia unebiana” de Natal: Glória, Jandiroba, Josenilton, Rogério, Sacramento, Valdecí e Zoraya, na esperança que possamos reforçar os alicerces da nossa instituição.

Agradeço aqueles que foi impossível não citar: Fânia, Viviane, Zé Augusto, Francisco Vitoriano, as “Conceições”, D. Margarida, Jalmira, Rossana Kess, Prof^a. Ms. Gorete, Prof^a. Dr^a. Marlúcia Paiva, Prof^a. Dr^a. Rosália Silva, Prof^a. Dr^a. Marlí Geralda Teixeira, Prof^a. Dr^a. Antonietta D’Aguíar Nunes, Prof. Dr. Walter Júnior e o Prof. Dr. Luís Henrique Dias Tavares, todos amigos que fazem a vida valer a pena!

Resumo

Concomitante com a expulsão dos jesuítas do controle da educação formal no reino português, o Alvará de 28 de junho de 1759 decretou uma reforma geral nos estudos, parte de um conjunto de medidas modernizadoras estabelecidas no Reino e em seus domínios no período compreendido entre 1750 e 1777, durante o reinado de D. José I e sob a orientação do seu principal ministro, Sebastião José Carvalho e Melo, mais conhecido pelo título nobiliárquico de Marquês de Pombal. Nossa tese, circunscrita espacialmente a Capitania da Bahia entre os anos de 1759 a 1827, tem como objeto de estudo as singularidades do magistério baiano e objetiva, a partir do referencial teórico da história social das idéias, compreender como os membros dessa nova categoria profissional, criada para preparar quadros mais bem qualificados para exercerem os cargos da burocracia estatal, tomaram contato com o pensamento reformista-ilustrado português do século XVIII, tanto o veiculado pelos *estrangeirados*, como pela legislação pombalina e como este ideário esteve relacionado com o pensamento, a vida e o trabalho docente desses primeiros representantes do magistério público baiano. A análise da documentação (cartas e ordens régias, termos de posse e juramento de professores régios para as várias vilas da capitania; registros de correspondências recebidas e expedidas pelas câmaras das vilas; registros de correspondência expedida e recebida por autoridades diversas; provisões; alvarás; registros; petições; nomeações; licenças; testamentos e inventários) revela que os professores régios, apesar do reduzido número de membros, foram sumamente ativos nas decisões mais importantes do período da chamada *crise do sistema colonial*, que, na Bahia, teve desdobramentos peculiares num movimento de emancipação política apenas culminado em julho de 1823. Por fim, pretende-se, nesta tese de doutorado, propiciar um conhecimento sobre a história da educação brasileira e baiana que, apesar da recente produção historiográfica, ainda se encontra envolta em dúvidas, preconceitos e chavões derivados de interpretações que insistem em analisar o Brasil sob o estigma do atraso do reino português.

Palavras-chave: Professores régios. Aulas régias. Estrangeirados. Reformismo ilustrado. Período pombalino.

Resume

Simultanément à l'expulsion des jésuites du contrôle de l'éducation formelle du royaume portugais, l'Ordre du 28 juin 1759 a décrété une réforme générale aux études, comme une des parties d'un ensemble de mesures modernisatrices qui ont été établies dans le Royaume et dans ses domaines à la période comprise entre 1750 et 1777, pendant le règne de D. José I et sous la direction de son principal ministre, Sebastião José Carvalho e Melo, plus connu par le titre de noblesse de Marquis de Pombal. Notre thèse, localisée notamment à la Capitainerie de Bahia (Capitainerie - division politique administrative du Brésil Colonie) entre les années de 1759 à 1827, a comme objet d'étude les singularités du magistère bahianais et comme objectif, à partir de la référence théorique de l'histoire sociale des idées, comprendre comment les membres de cette nouvelle catégorie professionnelle, créée pour préparer des cadres professionnels mais bien qualifiés pour exercer leurs fonctions de bureaucratie de l'État, ont pris contact avec la pensée réformatrice illustrée portugaise du XVIII^e siècle, ont été véhiculés autant par des *étrangérés*, comme par la législation pombaline (du Marquis de Pombal) et comme cet ensemble théorique rapporté à la pensée, la vie et le travail d'enseignant de ces premiers représentants du magistère bahianais. L'analyse de la documentation (des lettres, et des ordres royaux, des licences officielles pour exercer la fonction, et des serments des professeurs royaux pour les plusieurs villages et capitaineries; registres de correspondance reçues et envoyées par les chambres des villages; registres et correspondances expédiées par plusieurs autorités; provisions; tous les types de licences et autorisations; désignation; testament et inventaires) montre que les professeurs royaux, malgré la quantité pas très nombreuses de membres, ont été extrêmement actifs sur les décisions les plus importantes de la période de celle qui est connue comme *la crise du système colonial*, qui, en Bahia, a eu ses particularités dans un mouvement d'émancipation politique seulement au mois de juillet 1823. Finalement, on a le but, dans le contenu de cette thèse de doctorat, d'offrir une connaissance sur l'histoire de l'éducation brésilienne et bahianaise qu'on retrouve encore entouré de doutes, préjugés et interprétations équivoques qui insistent d'analyser le Brésil sous un stigmate du retard du royaume portugais, malgré sa production récente dans l'historiographie.

Sumário

Capítulo I	
SUBSÍDIOS PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS AULAS RÉGIAS NA BAHIA	11
Capítulo II	
O PENSAMENTO REFORMISTA-PEDAGÓGICO NO IMPÉRIO PORTUGUÊS.....	34
1 – Padre Manoel de Andrade de Figueiredo	35
2 – Martinho de Mendonça de Pina e de Proença	42
3 – Luis Antonio Verney	53
4 – Antonio Nunes Ribeiro Sanches	64
Capítulo III	
A ILUSTRAÇÃO DOS BAIANOS, ALGUMAS POSSIBILIDADES	78
1 – Os antecedentes: a legislação educacional pombalina e a expulsão dos jesuítas	78
2 – O estabelecimento das aulas régias e a colônia	87
3 – 1798: um ano, seis <i>philosophes</i>, três professores régios	94
Capítulo IV	
NEM TÃO NOBRES ASSIM: PENSAR, VIVER E TRABALHAR NO MAGISTÉRIO RÉGIO BAIANO.....	132
1 – O magistério régio na Bahia: constituição, exames e provimentos.....	133
2 – O magistério régio na Bahia: os padres-mestres	144
3 – O magistério régio na Bahia: as vicissitudes do cotidiano.....	158
4 – O magistério régio na Bahia: os direitos dos docentes.....	174
5 – O magistério régio na Bahia: uma experiência de vida e trabalho.....	188
Considerações Finais.....	194
Referências.....	198
Anexos	209

Capítulo I

Subsídios para uma investigação sobre as aulas régias na Bahia

A minha formação de historiador sempre foi permeada pela experiência com a pesquisa documental, iniciada ainda no terceiro semestre do curso de graduação em História na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por ocasião de um estágio no Arquivo Municipal de Salvador.

Nesse estágio de dois anos (1983 a 1985), tive a incumbência de, no conjunto esparso da documentação, classificar aquela relativa a Crimes (ou Autos de Infração), cometidos em Salvador durante a primeira metade do século XIX. A classificação sob a minha responsabilidade destinou-se a organizar a notificação de crimes e outras infrações cometidas no cotidiano urbano relativas, na maioria dos casos, a fraudes nos pesos e medidas bem como ao comércio de produtos alimentícios estragados.

O cumprimento dessa tarefa me despertou o interesse pelas agruras da vida cotidiana dos soteropolitanos, notadamente os escravos e libertos, segmentos diretamente envolvidos com a atividade de pequeno comércio, motivando-me a conhecer os ardis de sobrevivência das camadas mais pobres da população na cidade de Salvador durante o período imperial.

Ao término do estágio no Arquivo Municipal de Salvador (1985), fui selecionado para uma nova experiência de caráter similar, agora no Arquivo Público do Estado da Bahia, encarregado de proceder à seriação da documentação judiciária, e, em especial, a de testamentos, datados da segunda metade do século XIX.

Em 1987, com a conclusão da licenciatura em História, o magistério foi o meu destino. No ano seguinte, fui contratado para lecionar na Escola Municipal Pe. Camilo Torrend, situada na cidade de Dias D'Ávila, região metropolitana de Salvador. Essa escola, mantida por empresas do pólo petroquímico de Camaçari, oferecia cursos relacionados às áreas tecnológicas, nos quais ministrei as disciplinas História Econômica Geral e História Econômica do Brasil.

Dois anos depois, obtive aprovação em concurso público para professor do ensino fundamental e médio da rede oficial do Estado da Bahia. Nesse mesmo ano, fui aprovado em outro concurso público de professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para lecionar a disciplina História Medieval (uma antiga paixão acadêmica), no *Campus* Universitário da cidade de Jacobina, distante 330 quilômetros de Salvador.

Entre 1991 e 1993, na condição de professor universitário, frequentei um curso de especialização em Teoria e Pesquisa em História, na Universidade do Estado do Ceará (UECE), onde apresentei a monografia final intitulada: *Felipe, o belo X os templários: duas faces de uma relação-problema* (SILVA, 1993). Nesse trabalho monográfico, procedi a uma análise das relações tempestuosas entre a Igreja Católica e o Estado francês durante a Baixa Idade Média, especificamente sobre os interesses do Rei francês Felipe, o belo, na supressão da Ordem dos Cavaleiros do Templo de Salomão, conhecidos como Templários.

A pesquisa pautada em fontes bibliográficas de língua portuguesa constatou que as interpretações sobre essa Ordem eram flagrantemente marcadas por explicações de caráter esotérico, especialmente as que relacionavam a origem da franco-maçonaria a uma reminiscência templária, criada por alguns dos membros que haviam conseguido fugir à perseguição da Igreja e do Estado francês.

Esse trabalho monográfico me aproximou de algumas idéias para as quais fui, gradativamente, atentando, a exemplo das querelas entre a Igreja Católica e o Estado francês, acerca da supremacia do poder, favorecendo uma rica discussão filosófico-política da parte de pensadores medievais como o francês, João Quidort; os italianos, Egídio Romano e Marsílio de Pádua e o inglês Guilherme de Ockham. Esse embate substanciou a própria teorização sobre o poder supremo do rei e formulou as bases para o futuro estabelecimento do absolutismo monárquico.

No *métier* de professor de História Medieval na UNEB, da cidade de Jacobina, comecei, preliminarmente, a investigar a história das instituições e ordens religiosas, em particular aquelas de caráter religioso-militar, buscando entender, no âmbito da religiosidade medieval, a articulação entre a aplicação da teoria das três ordens — os que oram, os que combatem e os que trabalham — bem como a fundamentação da imagem do soldado-monge.

Por um lado, essa investigação remeteu-me ao conhecimento sobre outras manifestações de vida regular (aquela submetida a uma regra religiosa), que eram os modelos de Ordens religiosas de caráter contemplativo dos séculos XI ao XVI. Essas Ordens tiveram, na prática educativa, um dos seus pilares básicos: servir a Deus senão pelo trabalho e pelo combate, mas, pela contemplação, na qual o estudo era exercício fundamental, levando esse momento histórico a ser definido pela historiadora inglesa Brenda Bolton (1985) como “A reforma do século XII.”

Por outro lado, essa investigação me aproximou de uma outra Ordem religiosa — a Companhia de Jesus — primordialmente pela reminiscência do caráter religioso-militar, sintetizado na própria história de vida do seu fundador, Inácio de Loyola.

O interesse pelo conhecimento dessa nova Ordem religiosa conduziu-me aos estudos e investigações em História da Educação no Brasil dos períodos colonial e imperial. Foi certamente, o lastro da História Medieval — ensino e pesquisa — o fator decisivo para o meu ingresso, no ano de 1997, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. A partir dessa convicção, defendi a dissertação de mestrado intitulada: *O Recôncavo Baiano e Suas Escolas de Primeiras Letras (1827-1852): um estudo do cotidiano escolar* (SILVA, 1999).

Nessa nova etapa da minha formação de historiador e pesquisador, debruicei-me, sobre fontes documentais até então inéditas, procurando analisar o estabelecimento das escolas de primeiras letras, criadas a partir da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 até o ano de 1852, três anos após a institucionalização do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública em 1849, na Bahia.

Esse estudo de mestrado enfocou o cotidiano das escolas de primeiras letras, seus agentes históricos, professores e alunos, disciplinamento, conteúdos, espaço físico e os métodos de ensino mútuo e simultâneo. O primeiro sistematizado pelos educadores ingleses Andrew Bell, sacerdote da Igreja Anglicana, e pelo quacker Joseph Lancaster. Sendo que, o segundo desses métodos de ensino tratou-se de uma adaptação simplificada do primeiro, dadas as particularidades regionais.

Destaquei que um dos fatores de extrema importância para as mudanças ocorridas na educação luso-brasileira teria sido a ascensão política de Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, como ministro de Dom José I em 1750, “[...] o que possibilitou o estabelecimento em Portugal de algumas idéias do Iluminismo, que tardia, e digamos, filtradamente chegavam a Portugal, via intelectuais residentes principalmente em Paris e Londres.” (SILVA, 1999, p. 39).

As reformas educacionais pombalinas efetivadas em duas etapas: 1759 e 1772, vinculadas à desestruturação do sistema educacional da Companhia de Jesus, suscitaram como mostramos em nossa dissertação de mestrado:

Uma série de mudanças na estrutura educacional de Portugal e de suas colônias, o que de certa forma seria o prenúncio de todas as transformações posteriores pelas quais viria passar toda a educação entre meados dos séculos XVIII e XIX. (SILVA, 1999, p. 39).

Em face desse tópico presente na nossa dissertação de mestrado me senti compelido a investigar neste trabalho de doutorado, a dinâmica cotidiana das aulas régias na Capitania da Bahia, a partir da promulgação do Alvará de 28 de junho de 1759 até a decretação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, estabelecendo o modelo de escolas nacionais e adotando oficialmente o método do ensino mútuo.

Partindo desse ponto, faz-se necessário proceder à revisão da literatura que aborda essa temporalidade denominada pela historiografia como período pombalino. Um primeiro dado bastante notável é que esse período tem sido estudado de maneira fragmentária e, por vezes, circunscrito a algumas das ações praticadas durante a sua vigência, ora ressaltando as reformas econômicas; ora, a influência do pensamento ilustrado; e ora centrado na expulsão dos jesuítas e nas reformas educacionais, decorrentes das medidas reformadoras do Marquês de Pombal.

Em vista disso, optamos por realizar uma revisão da literatura dividida em três partes. A primeira centra-se nos autores de caráter mais geral que abordam os aspectos ilustrados das reformas pombalinas que são Gauer (1996), Maxwell (1997), Falcon (2001) e Schwarcz (2002). A segunda parte volta-se para os autores que tratam mais especificamente das reformas pombalinas no âmbito educacional como Carvalho (2001), Fernandes (1994), Carvalho (1978), Andrade (1978) e Cardoso (2002). A terceira parte remete-se a autores que pesquisaram a Capitania da Bahia no século XVIII, especialmente a sua economia exportadora e suas sublevações. Nesse sentido, nos baseamos em Mota (s/d), Jancsó (1995), Matos (1973), Mattoso (1969 e 2004) e Tavares (1975 e 2003).

Ruth Gauer (1996) em *A modernidade portuguesa e a reforma pombalina de 1772*, ao abordar a concepção de modernidade em Portugal expressa na reforma do ensino universitário de 1772, afirma que ela introduziu novos métodos e uma estrutura administrativa sintonizada com as ciências empíricas, espécie de síntese da adequação do Estado lusitano às luzes. Portanto, a autora justifica que o “[...] interesse em estudar a Reforma de 1772 vinculou-se ao papel que a Universidade de Coimbra desempenhou na formação do corpo técnico brasileiro, principalmente após esse período.” (GAUER, 1996, p. 12).

Os pressupostos norteadores da reforma da Universidade de Coimbra nos oferecem a oportunidade do entendimento da constituição de um sistema de ensino superior, que “formou” muitos dos representantes das elites brasileira e baiana, que, ao retornarem às suas capitanias de origem, encontraram-se na condição de repensar as bases da condição colonial sob os ideais da ilustração. Na Bahia, por exemplo, intelectuais oriundos de Coimbra

estiveram envolvidos na criação de uma sociedade literária, de uma loja maçônica, e, ainda, no movimento de contestação ao domínio lusitano conhecido como Conjuração dos Alfaiates.

A obra do historiador norte-americano Kenneth Maxwell com o título *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo* (1997) tem, na figura do emblemático ministro de D. José I, o seu foco de análise, postulando entender as particularidades dos iluministas portugueses no processo mais amplo de reforma do Estado lusitano, em busca de competitividade para com as nações europeias mais desenvolvidas na época.

Um dos exemplos mais notáveis do poder acumulado pelo ministro de D. José I durante os 27 anos em que foi a personalidade política mais importante do reino português (1750–1777), ficou patente no conjunto reformista do Estado, implementado em várias frentes que incluíram a constituição de um modelo de instrução pública, além de um conjunto de reformas econômicas voltadas para a constituição de companhias de comércio inclusive em regiões coloniais, tendo para cada uma dessas iniciativas “[...] um grupo de leis públicas reformadas, codificadas e sistematizadas, onde o raciocínio estava claramente delineado, justificado, explicado.” (MAXWELL, 1997, p. 96).

Segundo Maxwell, as medidas educacionais reformistas consubstanciadas em legislação própria tiveram o objetivo utilitário de:

[...] produzir um novo corpo de funcionários ilustrados para fornecer pessoal à burocracia estatal e à hierarquia da igreja reformadas. Seria aqui, entre esses burocratas e clérigos recém forjados, que as reformas pombalinas encontrariam seus perpetuadores e defensores. (MAXWELL, 1977, p. 110).

A implementação de uma política de reformas era uma das maneiras de como o Estado poderia modernizar-se com a capacitação de uma burocracia mais bem qualificada e sintonizada com os novos interesses da política e da economia lusitanas. Para isso, as suas colônias deveriam também passar por alterações nas suas relações com a metrópole, — o que demonstrava o impasse dos limites desse processo modernizador — o de não abrir mão do sistema colonial que lhe dava sustentação.

Francisco Falcon (2001), no ensaio *Pombal e o Brasil*, explica antes de tudo, o que denomina por “época pombalina”:

Um certo recorte cronológico no interior de cujos limites se tenta identificar algumas manifestações mais ou menos específicas do ponto de vista do que elas significam efetivamente, em termos de continuidade ou ruptura, quer em relação ao que antecede a ‘data limite’ de 1750, quer ao que se passa após 1777. (FALCON, 2001, p. 227).

Quis Falcon proceder a uma investigação do reformismo ilustrado do ângulo brasileiro sob dois aspectos analíticos:

O freqüente desprezo pelas especificidades da colônia, a situação colonial, a pluralidade dos ‘espaços’ e a diversidade dos ‘tempos’; [...] O silêncio quase total e insistente, a respeito da “recuperação” das reformas no ambiente colonial, isto é, suas ‘leituras’ e as práticas daí decorrentes, quer dos próprios agentes da administração lusitana, quer dos grupos, ou segmentos sociais, que, na falta de um termo mais preciso, denominamos ‘as elites coloniais.’ (FALCON, 2001, p. 228, grifo nosso).

A preocupação manifestada com a pluralidade e a diversidade dos espaços e dos tempos coloniais dadas as grandes dimensões do território brasileiro, de pronto me despertaram um flagrante interesse, o de vislumbrar no âmbito da educação e nas condições da capitania da Bahia, a existência dessa diversidade espaço-temporal, muitas vezes, eclipsada pela historiografia tradicional.

Considero, igualmente ao autor que devam ser destacadas as diferenças existentes entre as reformas efetivadas em Portugal e como essas se processaram na sua colônia-Brasil em termos da recepção das “[...] propostas ‘ilustradas’ — idéias e práticas”, questionando acerca da natureza desse ideário, relacionado “[...] as alusões, freqüentes na historiografia, a presença/existência/influência da ‘idéias ilustradas’ na colônia referem-se afinal a quais idéias?” (FALCON, 2001, p. 236).

Para além da pluralidade dos espaços e a diversidade dos tempos, Falcon formula duas perguntas ratificando as preocupações que acredita ser possível nortear as investigações sobre o período pombalino: “[...] em que sentido, ou até que ponto, as reformas ‘ilustradas’ foram como tais percebidas pelo ‘colonos’? Em que medida muitas dessas reformas representavam apenas, para os colonos, mais exploração e ‘tirania’?” (FALCON, 2001, p. 238). É um dos aspectos que não podemos deixar de verificar neste estudo de doutorado.

No que se refere às reformas educacionais pombalinas, Falcon destaca a ruptura com a tradição da segunda escolástica e uma “guinada” para a moderna ciência empírica, o que confere sua importância e a procedente necessidade de mais estudos sobre elas. Para ele, “Do ponto de vista historiográfico, as reformas pedagógicas estão para a história cultural da colônia, assim como, as companhias de comércio estão para sua história econômica.” (FALCON, 2001, p. 235).

De acordo com esse argumento de que as reformas educacionais pombalinas estão intrinsecamente relacionadas com a história cultural da colônia brasileira, convém estudá-las no espaço e tempo específicos de cada capitania dentro das possibilidades permitidas dentro das vicissitudes coloniais.

No capítulo intitulado *Tempos de Pombal e os limites do iluminismo português*, do seu livro *A longa viagem dos reis*, Lília Moritz Schwarcz (2002) considera a administração do influente Ministro de D. José I elemento determinante para o reforço e conseqüente retomada do controle da administração portuguesa pela monarquia, em face de um processo de fragilização devido à quase autonomização do funcionamento de algumas instituições. A propósito do iluminismo português do século XVIII, chama atenção para as contradições e paradoxos que o permearam.

A situação só se altera mesmo com a administração do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. A domesticação da nobreza, a expulsão dos jesuítas, a transformação da Inquisição em instrumento do Estado, a repressão violenta a manifestações populares, puseram fim a antigos obstáculos ao poder absoluto dos monarcas portugueses. Como um bom paradoxo, a história da administração de Pombal serve como antídoto para um tipo de interpretação que entende o iluminismo do século XVIII apenas de forma linear. O exemplo português, em contrapartida, oferece um caso interessante para pensar numa versão estatizante dessa filosofia e para que se questionem vínculos por demais imediatos entre essa teoria e as visões de liberdade. Nesse caso, o Iluminismo aplicado à educação não implicou o final da Inquisição e a entrada de novas idéias não levou ao final da censura e do cerceamento das práticas individuais. (SCHWARCZ, 2002, p. 83).

Fica evidente a dificuldade do Estado português em sua fragilidade diante das outras economias européias, suas concorrentes. Isso reforçava a urgência de um programa de reformas que mais rapidamente acelerasse a saída dessa condição subordinada e desconfortável. O paradoxo é que se trata de um momento em que o grande afluxo de metais preciosos oriundos do Brasil para a metrópole, aumentando os recursos do erário lusitano, que, juntamente com o comércio do açúcar e de escravos, foi um dos fatores que atuaram como reforçadores da tese da postura acomodada de grande parte da elite econômica e da nobreza lusitana.

De acordo com Schwarcz, a política reformista estatal remete necessariamente às reformas da educação escolar, levando a autora a incorrer numa das teses mais tradicionais da historiografia brasileira sobre o período pombalino: a de que a expulsão dos jesuítas “[...] geraria um vácuo na estrutura educativa portuguesa. A partir de então, a palavra ordem — quer no ensino primário, quer no secundário — passava a se propugnar uma educação nacional que priorizasse a integração do indivíduo ao Estado.” (SCHWARCZ, 2000, p. 103-105). O alcance e os limites das reformas educacionais pombalinas são assim vistos pela autora.

Uma reforma por decreto não tinha como alterar os velhos lentes, imbuídos do antigo espírito docente. A profunda mudança nas estruturas educacionais não retirava os professores da sala de aula e, a despeito do importante papel que desempenhavam, seus limites ficavam um tanto abreviados. (SCHWARCZ, 2002, p. 106).

Na historiografia educacional, o movimento ilustrado português que singularizou o século XVIII, se apresenta como elemento mais relevante para se pensar o ideário modernizador e reformista pombalino. Desse modo, me baseei em historiadores da educação como Carvalho (2001), Fernandes (1994), Carvalho (1978), Andrade (1978) e Cardoso (2002).

Em princípio, tomarei, como referência, os autores portugueses cujas obras são bastante conhecidas e respeitadas na historiografia educacional. Com isso, pretendeu-se proporcionar o entendimento e do ideário das reformas educacionais pombalinas sob a ótica de um império do qual o Brasil era um extenso apêndice.

Rômulo de Carvalho (2001) em seu livro *História do ensino em Portugal*, fundamentado em uma riquíssima análise documental, avalia que, desde a primeira metade do século XVIII, havia a busca de parte da intelectualidade portuguesa por uma reforma educacional. Não deixando de ressaltar que o lastro pedagógico das atividades dos inicianos demonstrava uma nova preocupação metodológica expressada na *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, composta por Manuel Antonio de Figueiredo em 1722 e que foi continuada pelos reformadores pedagógicos posteriores.

Especificamente no que interessa ao nosso trabalho de doutorado, Carvalho destaca, como elemento de suma importância para o entendimento da dinâmica escolar no período estudado, a preocupação demonstrada na caracterização dos professores em suas vidas e nos seus problemas cotidianos, como elementos interferentes para o exercício do magistério. Aspecto esse que nos auxilia na clarificação quanto às dificuldades concretas da aplicação prática da reforma, expressa nos problemas encontrados para a contratação de mestres e no modo de como esses poderiam viver deste ofício na metrópole. É o que se percebe, em 1763, pelas palavras do Diretor dos Estudos D. Tomás de Almeida.

Custando-lhes muito conseguir que haja quem ensine: porque os lucros dos que pagam são tênues que não bastam para se sustentarem, pois sendo pobres os habitantes não tem como pagar os salários dos Mestres e não mandam os filhos aos Estudos pelo que se perdem muitos talentos que seriam úteis à Pátria se tivessem aplicação. E já de algumas terras soube que os Mestres desampararam os Discípulos por não poderem subsistir, e buscaram outros empregos mais úteis. (ALMEIDA apud CARVALHO, 2001, p. 436).

O problema salarial que flagrantemente assolava os professores evidenciava os problemas do erário, assim como de eficácia administrativa relativa à assunção dos custos oriundos da reforma. O historiador português exemplifica tal situação, citando o atraso salarial até do Diretor de Estudos D. Tomás de Almeida, em mais de seis anos.

A condição de vida cotidiana derivada de tal estado de coisas e motivada pelo aumento de custos com a educação escolar, agora ministrada, prioritariamente, por funcionários públicos, demonstra um claro descompasso entre o ideário reformista e a realidade opressiva das dificuldades diárias, exemplificada na concessão de alguns direitos para o conjunto dos professores públicos.

Tem interesse saber que Pombal procurou prestigiar os professores das Escolas Menores, pouco valorizados aos olhos do público, outorgando-lhes certo direito de nobreza (que aos nobres regateava) que era o de não poderem ser presos. (CARVALHO, 1986, p. 455).

Para uma melhor compreensão do cotidiano das escolas menores, destaca-se *Os caminhos do ABC* de Rogério Fernandes (1994), abarcando o período compreendido do pombalismo até o ano de 1820. A importância dessa obra se firma na disposição do autor em se “debruçar” sobre um dos graus escolares mais difíceis e mais abandonados nos estudos sobre as reformas pombalinas na educação: as escolas de ler, escrever e contar, com desdobramentos na escolarização destinada às mulheres, aos órfãos, aos deficientes e aos escravos. No entanto, realça que a extensão da atividade educacional primária para algumas categorias estava articulada com o exercício de ofícios básicos.

Os escravos e mulatos tinham, por vezes, destinos profissionais idênticos aos das crianças de classes populares. A aprendizagem dos ofícios era autorizada apenas em certos casos, e, quando tal permissão se verificava, não deparava qualquer esperança de promoção ou libertação sociais. (FERNANDES, 1994, p. 33).

Chamou-nos a atenção a preocupação do pesquisador português no sentido de acompanhar os destinos pessoais e profissionais daqueles indivíduos que tiveram acesso ao ensino de primeiras letras, permitindo vislumbrar posições passíveis de serem ocupadas por esses escolarizados, mesmo já depois de adultos. Sobre isso, diz Fernandes (1994, p. 44): “Em 1798, um indivíduo com 25 anos, sabendo ‘bem’ ler, escrever e contar oferecia o seu préstimo a qualquer advogado ou outra pessoa, disposto a aceitar o mais módico ordenado e a residir em casa de quem o empregasse”.

Entretanto, penso que o principal mérito dessa obra trata da exaustiva pesquisa documental empreendida pelo autor no que tange à descrição do magistério (responsável pelo ensino de ler, escrever e contar, durante todo o período estudado), às idades com que se

assumia o magistério público, do procedimento de ingresso via concurso ou não, à condição salarial e às irregularidades tão freqüentes no funcionamento das aulas. Fernandes relata, minuciosamente, certos expedientes adotados pelos professores para propiciar a satisfação de suas necessidades materiais cotidianas. Assim descreve:

Seguiam-se daí duas conseqüências igualmente negativas sob o ponto de vista educativo. Uma delas consistia em passarem os mestres ‘pelas tristes amarguras de suas necessidades’, o que conduzia a ‘muitas indecências na prática de maus exemplos’ de que toda a mocidade não deveria ter conhecimento. A outra, em se entregarem os professores régios ‘como bolforinheiros, com loja de canquilharia’ à angariação de remunerações subsidiárias, através da venda, aos discípulos, de ‘papel, tintas, pennas d’escrever e lapis, taboadas, pautas, regras e pastas’, lançando ‘imposições mensaes’, por exemplo, sobre a água (que era mais cara se vendida a copo!) ou para a higiene da escola. Outro expediente consistia em proporcionar condições especiais de aprendizagem a certos alunos, contra pagamentos suplementares que invalidavam o carácter gratuito do ensino. (FERNANDES, 1994, p. 136-137).

Esses expedientes em muito se aproxima do objetivo a que ora me proponho nesta tese, que é de conhecer e de analisar as condições concretas do trabalho pedagógico cotidiano do magistério régio na Capitania da Bahia e relacioná-lo com as vicissitudes da sua existência material.

Por sua vez, Laerte Ramos de Carvalho, no mais conhecido estudo sobre as reformas pombalinas na educação e intitulado *As reformas pombalinas na instrução pública*, (1978), examina-as como “[...] um denominador comum de opiniões do que a expressão de uma vontade única que se impusesse, de cima para baixo, intransigentemente, feita e acabada.” (CARVALHO, 1978, p. 2). A partir desse ponto de vista, esclarece que o seu objetivo consiste em “[...] compreender Pombal, e seus homens na ação comum que empreenderam, com as razões que invocaram, como justificação de seus planos e atos,” restringindo a pesquisa ao “[...] exame dos problemas relativos às reformas educacionais e na medida do possível [...] indicar as conexões que estas reformas têm com os problemas da cultura portuguesa no século XVIII.” (CARVALHO, 1978, p. 6).

Carvalho, partindo do ponto de vista de uma atmosfera favorável ao estabelecimento de um projeto reformista político, econômico, administrativo e educativo, articula o entendimento do pombalismo como um desdobramento de um ideário mais geral que seria o Iluminismo, analisando o conjunto das reformas em seus dois períodos demarcatórios: 1759 e 1772.

No primeiro momento das reformas pombalinas, por intervenção direta do Diretor Geral dos Estudos, Dom Tomás de Almeida, foram realizados na Capitania da Bahia “[...]”

concursos para provimento das cadeiras de latim e retórica, dos quais saíram-se satisfatoriamente dezenove opositores.” (CARVALHO, 1978, p. 129). Esses neófitos, assim como os mestres portugueses do reino, tiveram dificuldades para o estabelecimento físico e a aplicação metodológica dos saberes escolares em face dos novos tempos.

Também me interessou nessa análise de Carvalho, a importância atribuída aos professores régios enquanto típicos exemplos de veiculadores e divulgadores de um pensamento ilustrado, liberal e reformista no contexto de inquietação estrutural na colônia, levando inclusive à condição de Reino Unido, e, posteriormente à emancipação política.

Os professores régios, da terra ou do reino, que aqui exerciam o seu magistério, foram, sem dúvida, propulsores dos sentimentos liberais e incentivadores das idéias filosóficas que tão significativamente se fizeram atuantes nos últimos trinta anos que antecederam a independência do País. José Bonifácio, ligado à Universidade de Coimbra, Monte Alverne, Feijó, Martim Francisco, o professor régio de filosofia da Bahia, José da Silva Lisboa e Manuel Inácio da Silva Alvarenga, entre outros, contribuíram com idéias, às quais não era estranho o espírito da reforma pombalina, para preparar o advento da ordem constitucional que traria para o país a almejada libertação. (CARVALHO, 1978, p. 136, grifo nosso).

A obra de Antonio Alberto Banha de Andrade *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil* (1978) motivou-me a discutir sobre a nova metodologia como pressuposto para a implementação da política reformista educacional, especialmente quando da análise da *Breve Instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler, e escrever aos meninos e, ao mesmo tempo, os princípios da Língua Portuguesa e sua Orthografia*, publicada em 1759. Especialmente enfatiza a função dos mestres na tarefa de preparar os seus discípulos para a vida civil e o serviço do Estado.

Os Mestres destas escolas eram considerados detentores da ‘ocupação mais nobre e mais útil ao estado e à Igreja’, por infundirem ‘no espírito, as primeyras imagens e os primeyros pensamentos que devemos ter do sancto temor de Deus, da obediencia ao Rey e aos seus Ministros respectivos, do amor e respeyto aos nossos mayores, do affeto necessario à Patria e aos interesses da Monarchia’. Os princípios no novo Estado impregnavam, pois, os primeiros passos guiados da criança, na mais direta e generalizada intervenção do poder civil, até esse tempo, no setor da educação cívica. (ANDRADE, 1978, p. 13).

No que se refere às especificidades locais, aponta a dificuldade da aplicação de alguns pressupostos reformistas básicos, isso quando da implantação da reforma na Bahia, como a restrita circulação dos “novos” compêndios escolares. Daí, a autorização para o uso de livros pelo método antigo, mesmo que o atendimento dessas aulas ainda estivesse limitado territorialmente à cidade do Salvador e à Vila de Cachoeira.

Naquela importante Vila de Cachoeira do recôncavo baiano, um exemplo das muitas dificuldades encontradas foi expresso no descontentamento dos estudantes de Filosofia pela interrupção do funcionamento do seu curso, levando as autoridades a concederem uma liberação, para que o professor Pe. Manuel Maciel continuasse a ministrá-lo em casa particular não sem algumas alterações, como a de “[...] propor e ensinar os melhores descobrimentos da física moderna, apartando-se das antigas e impertinentes questões”. (BARRETO apud ANDRADE, 1978, p. 30-31). O que salienta o caráter não linear e transitório da reforma dos estudos secundários na Bahia, caminhando no fluxo e refluxo das problemáticas próprias de uma transição no contexto colonial.

O livro de Tereza Fachada Levy Cardoso *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro 1759-1834* (2002) evidencia o momento da instalação e vigência do modelo de aulas régias na Capitania do Rio de Janeiro, de 1759 a 1834.

O que me interessou mais de perto do estudo de Cardoso (2002) foi o cotidiano das Aulas Régias na cidade do Rio de Janeiro em termos de horários, calendário, tempo, medidas, regras, métodos de ensino, materiais didáticos, disciplinas e avaliação escolar. Essa pesquisa me trouxe a contribuição de um cuidado acurado com a revisão bibliográfica sobre as reformas pombalinas na educação colonial e, principalmente, na descrição do magistério público da Capitania do Rio de Janeiro, nas dificuldades inerentes ao exercício cotidiano do seu ofício.

Quanto à produção historiográfica sobre a Bahia do século XVIII, essa se singulariza pela incidência de dois assuntos principais. O primeiro trata da perda da proeminência política e econômica do recôncavo baiano (juntamente com a “Zona da Mata” pernambucana), para as Capitanias do Rio de Janeiro e Minas Gerais, motivada pela necessidade de proximidade espacial para o controle da produção mineral, que no século XVIII era a mais nova fonte de produção de riqueza na colônia.

O segundo diz respeito ao movimento conhecido como Conjuração dos Alfaiates, emblematicamente como a revolta de contestação ao domínio português de caráter mais avançado, devido à participação efetiva e majoritária de membros das camadas mais pobres da sociedade baiana da época, como soldados, artesãos e escravos que intentaram pelo estabelecimento do regime republicano e da liberdade comercial, bem como a supressão do trabalho escravo.

Dentre os mais conhecidos trabalhos de pesquisa que enfocam a Bahia durante o século XVIII, destacam-se o livro de Carlos Guilherme da Mota (s.d.) *Atitudes de inovação no Brasil*¹, o de Istvan Jancsó *Na Bahia contra o império: história da sedição de 1798* (1995) e o de Kátia Mattoso *Presença francesa no movimento democrático de 1798* (1969). Nesse último, a autora, tendo como base documental os autos da devassa daquele movimento, quantificou, enumerou e caracterizou os livros possuídos pelos sediciosos Cypriano Barata e Hermógenes Pantoja, articulando a posse deles e a provável leitura com as proibições da Real Mesa Censória, o ideário do movimento de conjura e o conteúdo dos boletins sediciosos espalhados pela cidade do São Salvador da Baía de todos os Santos.

Relativa ao movimento de 1798, a obra de Florisvaldo Matos, *A comunicação social na revolução dos alfaiates* (1973), analisa as instâncias de sociabilidade comunicativa entre os envolvidos na sedição desde os intelectuais até os escravos, assim como as leituras coletivas de obras proibidas. Contudo, as mais significativas pesquisas sobre a sedição da Bahia, sob a forma de livros são as de Luis Henrique Dias Tavares: *História da sedição intentada na Bahia em 1798* (1975) e o recente *Da sedição de 1798 à Revolta de 1824 na Bahia* (2003).

Nesses trabalhos, principalmente no segundo, Tavares demonstra a preocupação com o estudo da formação intelectual daqueles diretamente envolvidos na conjura a exemplo do bacharel em Filosofia e cirurgião prático Cypriano Barata, o soldado Luis Gonzaga das Virgens e outros personagens menos conhecidos, como o diácono Francisco Agostinho Gomes e o professor régio Francisco Moniz Barreto de Aragão.

Detenho-me, portanto, a título de exemplificação, no problema suscitado pela circulação de um poema sedicioso, que, ao sintetizar as intenções políticas desses homens quanto os anseios de liberdade, ao mesmo tempo inter-relaciona pelas suas trajetórias comunicativas, os participantes dessa sedição que foram indivíduos de segmentos sociais distintos como um requerente de causas, um ex-padre jesuíta, um professor régio e um soldado, permitindo-nos, à luz de uma história social das idéias, indagar como tais pensamentos e leituras penetraram e transitaram pelos vários segmentos da sociedade baiana de finais dos setecentos. Esse poema que se configurou em uma das principais provas materiais do envolvimento de boa parte dos conjurados afirmava, no seu início, os princípios

¹ Esse livro publicado em Portugal sob este título foi posteriormente lançado no mercado editorial brasileiro como *Idéia de revolução no Brasil (1789-1801). Estudo das formas de pensamento*.

básicos da Revolução Francesa, fonte de inspiração dos vários segmentos sociais envolvidos, senão vejamos:

Igualdade e liberdade,
 No sacrário da razão,
 Ao lado de sã justiça
 Preenchem meu coração.
 Quando os olhos dos baianos
 Estes quadros divizarem,
 E longe de si lançarem
 Mil despoticos tiranos,
 Quão felizes, e soberanos,
 Nas suas terras serão!
 Oh doce commoção
 Experimentão estas venturas,
 Se ellas, bem que futuras,
 Preenchem meo coração. (Autor desconhecido apud TAVARES, 2001, p. 188-189).

A dissertação de mestrado de Fabrício Lyrio intitulada *Te Deum Laudemus* (2002) é a mais recente produção acadêmica delimitada temporalmente ao século XVIII. Não se detendo especificamente às aulas régias, é significativa para a nossa tese por tratar da expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus da Bahia, do confisco dos seus bens e da posterior redistribuição deles para outras ordens religiosas e instituições públicas. O autor ainda apresenta o destino variado dos seus membros, que tiveram de optar entre serem expulsos da colônia ou abandonar a Ordem de Inácio de Loyola.

Para fins desse trabalho de tese, torna-se necessário analisar o mérito e a peculiaridade da Capitania da Bahia, durante esses sessenta e oito anos de investigação, que se apresentam balizados por particularidades e singularidades permitindo melhor entender as mudanças ocorridas nesse processo histórico.

A Capitania da Bahia, desde o começo da colonização no século XVI, era a propulsora e prestigiosa dessa parte do Império português no Atlântico, por sua condição de reunir muitos dos engenhos que exportavam o açúcar para a Europa. Foi, então, no recôncavo baiano onde os padres da Companhia de Jesus estabeleceram algumas de suas primeiras instituições de ensino, as casas de “bê-á-bá” e os colégios.

A cidade do Salvador, a sua capital, destacava-se como detentora de um dos portos mais movimentados do “novo mundo” e um dos principais corredores da economia brasileira, por onde entravam produtos vindos da metrópole e saíam o açúcar e o fumo produzidos no recôncavo. O vigor da Capitania e da cidade do São Salvador é assim descrito pelo historiador Luiz Henrique Dias Tavares:

Na sua condição de único porto para a exportação de produtos da Bahia, o da cidade do Salvador se desenvolveu com enorme vigor no século XVIII. Era então considerável o movimento de navios na Bahia de Todos os Santos, não obstante existir o mais rigoroso monopólio do comércio, Portugal proibindo a entrada de qualquer navio que não fosse português. (TAVARES 1987, p. 103).

São Salvador, após a perda da condição de capital da colônia, continuou até o final do século XVIII sendo a segunda maior cidade em população de todo o Reino português, atingindo cerca de 50.000 habitantes no final do século XVIII. (MATTOSO, 2004). Cotidianamente, convivia com a efervescência de idéias ilustradas em face do desembarque de estudantes e intelectuais em seu porto, vindos dos grandes centros europeus, mostrando-se indignados com a condição da perda do *status* de capital. De todo modo, a cidade de Salvador, entre fins do século XVIII e início do século XIX, manteve a sua importância cultural constituída desde os tempos do Colégio dos jesuítas e da sua biblioteca, da Academia dos Esquecidos (1729) e da Academia dos Renascidos (1759).

Por seu turno, a circulação de idéias ilustradas possibilitava um certo cosmopolitismo da cidade, relacionada com a existência de uma elite econômica que costumeiramente enviava seus filhos para a Europa, sobretudo, para Portugal, a fim de que recebessem uma formação acadêmica e intelectual universitária, preferencialmente o bacharelado em Leis. Essa qualificação constituía-se em uma condição de prestígio na colônia e utilmente necessária para a constituição dos quadros de uma burocracia dirigente neste momento de reforma do Estado português.

O historiador norte-americano Robert Darnton (1987), ao se referir aos principais centros de circulação de obras impressas durante o século XVIII, destaca a cidade de Lisboa como um dos mais conhecidos locais de comercialização de livros na Europa, sendo que boa parte desses eram proibidos pelas autoridades lusitanas. O que nos permite inferir que, para se conseguir uma dessas obras não seria tarefa das mais difíceis, principalmente se acomodada em meio às bagagens desses estudantes e jovens bacharéis.

Por outro lado, a cidade de São Salvador juntamente com a do Rio de Janeiro são apontadas por Abreu (2003) como aquelas para onde foram solicitadas a maior quantidade de licenças para remessa de livros. Mesmo assim, sabe-se o quão é difícil determinar as leituras dos baianos no período estudado, agravado pela dificuldade na localização das fontes que tratam do assunto.

A maioria das obras de que temos conhecimento (de acordo com as solicitações de liberação para entrada na colônia via alfândega) tratava-se de livros de medicina, cânones, coletâneas de leis, hagiografias, biografias, dentre outras relacionadas com a atividade profissional dos seus requerentes. De todo modo, pode-se indicar que algumas leituras feitas na colônia serviam como instrumentalizadoras de um sentimento de contestação vivificado, especialmente nos últimos anos do século XVIII. Um caso ilustrativo dessa possibilidade tratou-se do professor régio envolvido na sedição de 1798 na capitania baiana.

Preso em dezembro de 1798, o professor de Gramática Latina na vila de rio de Contas, Francisco Moniz Barreto de Aragão, reconheceu que voltara de Lisboa para a cidade de Salvador em 1792, trazendo em sua bagagem uma cópia do *Orador dos Estados Gerais em 1789*; que lera *As ruínas* em Lisboa. (TAVARES, 2001, p. 182).

O movimento baiano de 1798, considerado por alguns dos seus estudiosos como revolucionário (MATTOSO, 2004; MOTA, s.d.), descortina uma nova possibilidade de entendimento da dinâmica das aulas régias na Bahia seguramente por dois ângulos: o primeiro está relacionado com a circulação de idéias e de impressos de caráter sedicioso, intimamente vinculados com os ideais revolucionários em voga na Europa e efetivamente censurados pelo reformismo ilustrado português. Sobre esse assunto, Moraes (1979) descreve as categorias de obras censuráveis no Império português, na segunda metade do século XVIII, das quais destaco:

[...] as obras ‘dos perversos filósofos destes últimos tempos’ [...]; os livros publicados na Holanda e na Suíça² atribuídos a advogados do Parlamento da França e que tratam da separação entre o ‘Sacerdócio e o Império’ (MORAES, 1979, p. 53-54).

O segundo se relaciona à participação de letrados e intelectuais de cariz ilustrado e de indivíduos oriundos de classes sociais subalternas, a exemplo do alfaiate João de Deus que, apesar da confessada pobreza, mantinha um professor particular para seus filhos, além do professor régio Francisco Moniz Barreto de Aragão, divulgador de obras e papéis sediciosos.

Esse movimento revolucionário de 1798 inscreve-se no turbulento período que a historiografia convencionou denominar “crise do sistema colonial”. Tal crise correspondeu tanto às transformações econômicas e sociais que atingiam as grandes metrópoles europeias (Portugal e Espanha) quanto às dificuldades de manutenção dos seus territórios além-mar, provocando a ruptura dos “[...] laços de subordinação que vinculavam as colônias ultramarinas às metrópoles europeias.” (NOVAIS, 2001, p. 13).

² Sobre a importância das tipografias suíças na publicação de obras proibidas ver Robert Darnton (1989).

Em território brasileiro, essa crise do sistema colonial se apresentou mais flagrantemente com as tensões anticoloniais do final do século XVIII, nas Conjuras de Minas Gerais (1789), do Rio de Janeiro (1794) e da própria Bahia (1798). Na Capitania da Bahia, revoltas e levantes vinham acontecendo desde o início desse século, como o *Motim do Maneta* (1711), contra o aumento de preço dos gêneros alimentícios, e o *Levante do Terço Velho* (1728), em face das tensas relações derivadas do caráter heterogêneo da constituição das tropas durante o período colonial. Salienta-se que essas revoltas e levantes não pretenderam, em nenhum momento, questionar a ordem metropolitana.

Como antes registrado, encontrava-se entre os envolvidos desse movimento contestatório ou revolucionário, Francisco Moniz Barreto de Aragão, professor de Gramática Latina da Vila de Rio de Contas, leitor confesso de algumas das obras proibidas quando estudante em Portugal. Porém, pode-se distinguir, entre os conjurados, indivíduos integrantes de setores mais privilegiados como bacharéis, padres e militares de alta patente, muitos deles, proprietários de livros e socializadores dessas obras em seus jantares e outras reuniões de cunho político. Entretanto, destaca-se que em maior número achavam-se indivíduos oriundos das camadas mais pobres da população como soldados da tropa paga, artesãos e escravos, sendo que alguns desses dominavam os códigos de leitura e escrita.

Com o início do século XIX e a chegada da família real à colônia, acentuou-se a perda de prestígio político da Bahia para o Rio de Janeiro motivando, inclusive, a diferenciação da estrutura administrativa do reino, com a elevação do Brasil, em 1815, à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves. O conflito de interesses entre a elite nascida na antiga colônia, que, desde o século anterior, pontualmente se organizava em movimentos anticoloniais e os grupos que defendiam a manutenção do domínio português, inclusive celebrando o novo *status* de Reino Unido, acirraram um processo de distensão que chegou à tentativa de recolonização por parte das cortes portuguesas após o movimento constitucional de 1820, na cidade do Porto. Todo esse processo levou, em 1822, ao desfecho contrário, ou seja, à emancipação política do Brasil, mas mantendo, por algum tempo, as estruturas política, administrativa e econômica da ordem colonial no nascente Estado autônomo.

Por seu turno, dadas as particularidades de um momento em que o acesso e a dedicação às letras eram vistos com desconfiança pelas autoridades metropolitanas, a produção de um conhecimento no âmbito da história da educação, que açambarcasse a segunda metade do século XVIII e o primeiro quarto do século XIX na Bahia, exigiria, pela diversidade das fontes levantadas, que o tratamento metodológico a ser utilizado, nesse

mister, fosse de procedência de uma história social das idéias, sobretudo na perspectiva do historiador Robert Darnton, um dos mais importantes estudiosos da França setecentista no mundo de língua inglesa, principalmente da história do livro, das práticas de leitura e da sua difusão, mas também dos *libelles*, dos poemas e canções populares e das obras ditas pornográficas. Uma das primeiras análises realizadas por Darnton foi sobre a produção, a circulação, a difusão, a recepção e o alcance da Enciclopédia, a chamada “Bíblia” do Iluminismo, publicada em 1775.

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

Muito do meu trabalho tem sido não sobre filósofos e idéias rarefeitas, **mas sobre o modo como as idéias penetram na sociedade**. Não estou particularmente interessado em saber como os sistemas filosóficos são passados de um filósofo para outro. O que acho especialmente interessante é descobrir como as pessoas comuns entendem o mundo e desenvolvem estratégias para lidar com as dificuldades que as cercam. (DARNTON, 2000, p. 238-239, grifo nosso).

Como se vê, o historiador norte-americano postula uma história social das idéias que esteja atenta para as “pontes” com o cotidiano em que circulam as idéias por entre os vários segmentos que compõem o tecido social. Especialmente, neste nosso trabalho, a circulação das idéias servirá para iluminar elementos da tessitura do cotidiano (sociabilidades, conflitos) e a urdidura da dinâmica escolar. Nesse sentido, Darnton adverte:

Os historiadores sociais das idéias tentam acompanhar o pensamento entre todo o tecido da sociedade. Querem penetrar no mundo mental dos filósofos e das pessoas comuns, e no entanto continuam a se chocar contra o imenso silêncio em que submergiu a maior parte do pensamento da humanidade. (DARNTON, 1995, p. 92).

História social das idéias e cotidiano forma um procedimento que pode ser combinado no plano de um trabalho em que faça emergir a circulação de um ideário ilustrado ao lado dos níveis e graus de materialização no trabalho pedagógico de professores régios da

Bahia colonial. Darnton, com sua experiência de historiador do Iluminismo francês, orienta metodologicamente o trabalho nessa direção.

Para se compreender o século XVIII e o Iluminismo precisamos, portanto, das duas coisas: de um lado, entender os textos lendo-os cuidadosamente, não esquecendo de buscar o que está nas entrelinhas, e, de outro, compreender os interesses econômicos e sociais que os rodeavam. Se puderem juntar esses dois aspectos então pode-se criar o que chamamos de história social das idéias, pois nela as idéias não são tratadas como se vivessem na estratosfera, destacadas da realidade social. A vantagem desse tipo de história, no meu entender, é que pode provocar mudanças na história geral e não só na história do Iluminismo, na medida em que mostra como as idéias se tornam parte do mundo diário, incluindo o mundo dos interesses econômicos. (DARNTON, 2000, p. 257).

Nossa pesquisa busca interpretar o passado a partir da temática — o ideário ilustrado e as reformas educacionais pombalinas, — respaldado pelo referencial teórico-metodológico da história social das idéias, considerado o mais adequado para esse fim, cujo resultado estará proposto de maneira transitória dada à condição de provisoriedade, aspecto visto como o verdadeiro motivador do fazer história, determinada pelas minhas opções teóricas e limites. Então, fazer história é, antes de tudo, contar uma história que é a do pesquisador, aquela que, segundo ele, melhor possibilita a apreensão daquilo que aleatoriamente restringiu por “objeto de pesquisa”, que exige fontes, ou seja, indícios, evidências, sinais e pistas por onde envereda o historiador.

Segundo a orientação metodológica de uma história social das idéias, nosso trabalho que tem como objeto de estudo — as singularidades do magistério régio baiano — parte da necessidade de conhecer um período tradicionalmente considerado como “lacuna educacional” que ainda tem merecido poucos estudos de caráter mais efetivo sobre as aulas régias e os agentes históricos envolvidos no “fazer” escolar. O objetivo é o de compreender o alcance e possibilidades do ideário reformista-ilustrado e educacional português a partir da vida, pensamento e trabalho docente daqueles que tinham como principal tarefa, preparar os súditos para o exercício das funções úteis ao Estado português e não mais para as atividades religiosas.

Em outras palavras, o propósito aqui será o de, durante o período de 1759 a 1827, enfocar o estabelecimento desse novo sistema de ensino na Capitania — as aulas régias — e sua cotidianidade a partir das análises sobre o pensamento, a vida e o trabalho de seus professores: o acesso à profissão, as queixas, as necessidades, as relações deles com as

nuanças da sociedade, bem como os vínculos com os princípios preconizados pelo reformismo ilustrado português.

Assim, pelo referencial de uma história social das idéias, devo discutir o pensamento reformista ilustrado produzido pelos *estrangeirados* bem como buscar a identificação de como esse pensamento se instaurou no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores régios que viveram na Bahia colonial e tiveram contato — de múltiplas formas — com as idéias agora defendidas pelas autoridades portuguesas. Também pretendemos identificar a leitura — por parte dos professores — de obras proibidas pela ordem estabelecida, consideradas potencialmente sediciosas e que foram arroladas durante as devassas dos movimentos de contestação da ordem colonial de finais do século XVIII.

A título de inferência, podemos considerar que, se tratando dos professores régios da Capitania da Bahia de finais do século XVIII — os principais agentes históricos da pesquisa que ora empreendo — foram muito grandes as dificuldades da pesquisa documental, principalmente quanto à identificação das instâncias de sociabilidade acessadas pelos funcionários do magistério. Esses, muito provavelmente tiveram contato com o ideário reformista-pedagógico português do século XVIII, principalmente através do conjunto de instruções publicadas após o alvará de 28 de junho de 1759 e, em menor grau, por meio do fomento à circulação de obras como a de Antonio Nunes Ribeiro Sanches, que funcionou como uma espécie de “peça publicitária” do tipo de pensamento que se pretendia difundir entre os segmentos privilegiados da sociedade portuguesa. A esse respeito, afirma Rogério Fernandes:

E, embora as reformas de ensino promulgadas pelo Marquês não possam atribuir-se exclusivamente à influência do médico português, a verdade é que, sob alguns aspectos, encontramos ressonâncias das suas concepções. (FERNANDES, 1992, p. 85).

Assim, consideradas as dificuldades já assinaladas, pretendemos identificar os elementos relativos a esse ideário reformista notável nos pensamentos, opiniões, propostas e observações dos professores régios baianos dos setecentos, especialmente aqueles que melhor pudemos clarificar por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a saber: Luis dos Santos Vilhena nas suas *Cartas Soteropolitanas*; Francisco Moniz Barreto de Aragão, através dos depoimentos prestados e das acareações realizadas pela devassa do movimento baiano de 1798; e José da Silva Lisboa em sua vasta produção intelectual, especialmente na sua obra escrita de cunho mais nitidamente pedagógico, *Escola Brasileira: ou Instrução útil a todas as classes estrahida da Sagrada escritura para uso da mocidade*.

Posto isso, pretendemos estabelecer a relação entre eles — enquanto representantes de uma possibilidade de ilustração do magistério baiano — a produção reformista-pedagógica portuguesa e a legislação pertinente ao funcionamento das aulas régias. Assim, postulando realizar uma produção no âmbito teórico-metodológico de uma história social das idéias através da atuação pedagógica desses indivíduos singulares e que representam, apesar de terem sido professores régios simultaneamente, as distintas possibilidades de pensar a sociedade, e porque não, a educação.

Delimitando o estudo correspondente aos anos de 1759 e 1827 justificado pelo fato de o primeiro corresponder à promulgação do Alvará de 28 de junho de 1759 que considerou extintas todas as escolas da Companhia de Jesus e decretou no Reino e seus domínios uma reforma dos estudos secundários. Enquanto o limite da pesquisa, o ano de 1827, corresponde à promulgação da Lei Imperial de 15 de outubro, que institucionalizou o ensino mútuo nas Aulas Públicas ou Escolas nacionais. Essa delimitação temporal açambarca, em seu intervalo, um período extremamente rico para o entendimento da constituição do Brasil enquanto Estado politicamente autônomo, já que representa um volume de possibilidades, tentativas e realizações de profundo significado histórico. Em termos cronológicos, insere-se, nesse período, uma série de eventos que, de maneira mais ou menos efetiva, interferiram no funcionamento cotidiano das aulas régias, na mudança ou aplicação dos novos métodos e também na nova estrutura administrativo-educacional pública, como também na vida dos alunos e dos professores, que buscavam no trabalho docente o seu “ganha-pão”.

A princípio, a tese que me orientou, ao longo da investigação deste trabalho, é que durante o período aqui focado (1759 a 1827) pode-se seguramente evidenciar a presença do ideário reformista-ilustrado português na dinâmica do trabalho cotidiano dos professores régios da Capitania da Bahia, mesmo com a limitada circulação literária das suas obras balizadoras, que nos permite indagar sobre as várias modalidades de socialização leitora existentes. Com isso, buscamos na articulação entre o acesso dos professores a esse ideário que se deu em circunstâncias distintas: em menor grau, pelo contato aos textos dos estrangeirados e mesmo de outras leituras, e, em maior grau, pelo “filtro” do conjunto legal pombalino, compreender os elementos que permitem analisar a diversidade que, para nós, peculiariza esse incipiente corpo docente.

Cabe aqui explicitar que essa investigação se reverte dentro das especificidades dos espaços e tempos, objetivando estudar os múltiplos impactos do pensamento ilustrado, tanto em regiões centrais, como a Europa ocidental, quanto aqui relativo às regiões periférico-

coloniais e, dentro da especificidade brasileira desta minha pesquisa, a rica capitania da Bahia.

Assim, no que tange às fontes que fornecem os elementos pelos quais o historiador “tece” a sua produção, elas se apresentam, nessa pesquisa, sob duas formas básicas: as impressas e as manuscritas. As impressas correspondem às obras produzidas no próprio século XVIII e formam a base para a análise do pensamento reformista-ilustrado em Portugal, tratando-se de: *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, (1722), de Manuel de Andrade de Figueiredo; *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*, (1734), de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença; *O verdadeiro método de estudar*, (1746), de Luis Antonio Verney; *Testamento Político*, (1749), de D. Luis da Cunha; *Cartas sobre a educação da mocidade*, (1759), de Antonio Nunes Ribeiro Sanches.

As fontes manuscritas são oriundas de uma primeira seleção de ordem cronológica, de acordo com as séries e maços que possuíam documentos que nos forneceram os necessários indícios, tão imperativos para o ofício do historiador. Dessa forma, pesquisei, primordialmente, no Arquivo Público do Estado da Bahia, as cartas régias, os termos de posse e juramento de professores régios para as várias vilas da capitania; registros de correspondências recebidas e expedidas pelas câmaras das vilas; registros de correspondência expedida e recebida por autoridades diversas, provisões, alvarás, registros, petições, nomeações e licenças, *corpus* caracterizado por ser um conjunto documental sumamente eclético, que, a partir de uma prática de “garimpagem”, visou adensar informações acerca do funcionamento dessas aulas.

Ainda foram pesquisados os testamentos e inventários de professores régios, como possibilidade de conhecer mais sobre suas condições materiais de existência para, no conjunto desses bens, detectar se acumulavam com o magistério outras funções ou ofícios, identificar a existência ou não de livros nessa documentação judiciária; bem como os autos relativos à devassa da Conjuração Baiana, principalmente com a intenção de melhor identificar a atuação do professor régio Francisco Moniz Barreto de Aragão, indivíduo que se configurou como de extremo interesse no conjunto dessa pesquisa.

O segundo capítulo intitulado *O pensamento reformista-pedagógico no império português* tem o objetivo de analisar uma parte da produção intelectual dos reformadores ilustrados portugueses do século XVIII em suas obras relativas à reforma da educação como pré-condição para reforma do estado. Com isso, pretende-se relacionar as características

apontadas pelo ideário desses autores com as medidas práticas e/ou legais tomadas no conjunto reformista pombalino.

No terceiro capítulo, intitulado *A ilustração dos baianos, algumas possibilidades* objetiva estudar a difusão do pensamento ilustrado na Bahia setecentista, através da legislação pertinente, como o Alvará de 28 de junho de 1759, as *Instrucçoens para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica*, a *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler, escrever aos meninos, e ao mesmo tempo, os princípios da Lingoa Portugueza e sua Orthografia* e a *Memória de livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método*, além de na análise da entrada de obras legais e ilegais no reino, as instâncias de socialização de leituras e as apropriações, “filtros” possíveis dadas as condições peculiares da Bahia. Assim, neste capítulo, além de Cypriano Barata, Hermógenes Pantoja e Francisco Agostinho Gomes, arrolados na Conjuração Baiana, deter-me-ei principalmente em três indivíduos enfocados como exemplos típicos das possibilidades da ilustração na Bahia: os professores régios: Francisco Moniz Barreto de Aragão, Luis dos Santos Vilhena e José da Silva Lisboa — ou o sedicioso, o reformador e o conservador.

O quarto e último capítulo, denominado, *Nem tão nobres assim: pensar, viver e trabalhar no magistério régio baiano* pretende possibilitar o conhecimento da dinâmica do trabalho docente na capitania da Bahia através da caracterização dos membros menos conhecidos do seu magistério régio: Quem eram? Como viviam? Por que ser professor régio? O que era e quais as condições de vida e trabalho dos professores proprietários e substitutos? Como esses professores se situaram em face das mudanças da estrutura escolar ao longo desse recorte cronológico? Que mudanças foram sensíveis e detectáveis na categorização profissional do magistério régio? O que significava, na província da Bahia, ser um professor régio?

Todas as questões acima relacionadas com a vida cotidiana e o ser professor régio na Bahia se vinculam, necessariamente, ao estudo do “fazer” do seu trabalho, através da análise dos locais, das condições materiais de fixação e funcionamento dessas aulas régias, das preocupações expressas no âmbito da legislação, do provimento das cadeiras, das formas de ingresso na profissão, dos direitos profissionais, das vicissitudes do cotidiano, dos métodos de ensino e da adequação desses com o ideário reformador-pedagógico e educacional português com ênfase no racionalismo e no cientificismo.

Capítulo II

O pensamento reformista-pedagógico no império português

Uma incessante preocupação dos setecentos no ocidente europeu foi com a educação escolar, principalmente no que se referia à universalização e à adoção de métodos de ensino que abrangessem um maior número de alunos com menor dispêndio de tempo e custo.

No extenso reino português, durante o período de maior crescimento econômico motivado pelos lucros auferidos com o comércio de produtos coloniais, já se prenunciava a necessidade de uma reforma do Estado. Isso levou a mudanças na estrutura educacional para atender às novas demandas de um mundo em avassaladora transformação. Sob esse conjunto de mudanças é que se elabora o pensamento dos chamados *estrangeirados* que se “debruçaram” sobre o problema da educação. Esses ilustrados, muitas vezes, motivados por interesses pessoais, produziram obras que se singularizam por seus diferentes métodos de exposição e argumentação, mas que podem ser analisados conjuntamente, visando proporcionar um melhor entendimento das suas idéias que subsidiaram o pensamento pedagógico e as reformas pombalinas da instrução pública de 1759. Nesse sentido, consideramos essa diversidade como um dos produtos mais ricos e profícuos da ilustração lusitana.

A nossa posição se justifica no entendimento de que a referida produção ilustrada de cunho educacional e pedagógico é um típico exemplo da multiplicidade do pensamento no século XVIII. Essa, por sua vez, não obedecia a uma metodologia expositiva padronizada, sendo uma peculiaridade da produção intelectual do período, que se preocupava muito mais em disseminar do que convergir, conforme assinalado por Darnton:

Tomar o Iluminismo pela totalidade do pensamento ocidental no século XVIII é compreendê-lo muito mal. Ao vê-lo como uma campanha planejada por um grupo consciente de intelectuais, podemos reduzi-lo às devidas proporções. Essa perspectiva faz justiça a seu caráter, pois os *philosophes* se concentravam menos em desenvolver uma filosofia sistemática do que em dominar os meios de comunicação de sua época. (DARNTON, 2005, p. 21).

Essa posição defendida por Darnton em sua obra mais recente, ratifica a postura que o autor tem tomado desde os seus primeiros estudos sobre a produção literária dos setecentos francêss. Com isso, pretende circunscrever a produção e circulação dos textos ditos “ilustrados” a limites específicos, assim evitando atribuir-lhes uma dimensão e

abrangência que de fato não tiveram no amplo e diversificado tecido social gálico, europeu e de outras regiões periféricas.

Neste capítulo, pretende-se analisar os pressupostos do ideário reformista-pedagógico dos *estrangeirados* portugueses dos setecentos, segundo a concepção de educação, de trabalho docente, do tempo escolar e de procedimentos de ensino para o funcionamento cotidiano das escolas do reino português. Para isso, será considerado o critério cronológico da data de publicação das obras-fonte analisadas: *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar* (Manoel de Andrade de Figueiredo, 1722); *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre* (Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, 1734); *O verdadeiro método de estudar* (Luis Antonio Verney, 1746) e *Cartas sobre a educação da mocidade* (Antonio Nunes Ribeiro Sanches, 1759).

1 - Padre Manoel de Andrade de Figueiredo

O ideário reformista-pedagógico do padre Manoel de Andrade de Figueiredo, na história da ilustração portuguesa, é singular e inusitado. Nascido no Brasil em 1670, filho do Capitão-Mor do Espírito Santo, estudou Teologia na Universidade de Coimbra. Ordenado padre, Figueiredo notabilizou-se em Lisboa no início do século XVIII como pedagogo e como um dos principais mestres de leitura, de escrita e de aritmética. Para o historiador Rômulo de Carvalho Manoel de Andrade de Figueiredo foi:

[...] um mestre invulgar, competentíssimo mestre de mestres, calígrafo de suprema categoria, e o livro que publicou, esmeradamente composto e impresso, é ilustrado com admiráveis trabalhos caligráficos do autor, alguns de beleza excepcional. É uma obra máxima da pedagogia portuguesa. (CARVALHO, 2001, p. 405).

A obra máxima de pedagogia portuguesa a que se refere Carvalho é a sua cartilha, *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, publicada em 1722. Pertencente à Companhia de Jesus, inusitadamente essa sua obra foi indicada para uso nas aulas régias de primeiras letras do reino português, durante e após o período pombalino. Mesmo não sendo considerada uma obra de caráter reformista-ilustrado, apresenta-se como a “Primeira Escólla de ler, escrever, que em Portugal se faz publica.” (FIGUEIREDO, 1722, p. v).

A principal intenção do autor foi a de propor uma unidade metodológica para o ensino de leitura, escrita e aritmética nas escolas elementares, bem como uma uniformidade para o trabalho docente, já que uma das principais críticas formuladas por Manoel de Andrade de Figueiredo era contra o baixo nível de aprendizado dos alunos que

chegavam oriundos de outros mestres (possivelmente de estudos individuais). Com isso, a sua cartilha ratifica a necessidade de se ter um instrumento didático unificador das práticas dos professores tanto em relação aos conteúdos escolares como em relação aos métodos, recursos e meios de aprendizagem.

Essa cartilha que destinava sistematizar os procedimentos metodológicos indispensáveis à aprendizagem da leitura, da escrita e dos rudimentos da aritmética, fundamentava a aquisição do conhecimento com base na observação, na dedicação, na meticulosidade e no cumprimento das normas estabelecidas. Eram esses os pressupostos, claramente disciplinares, que sustentavam os pilares para atingir o principal objetivo de proporcionar que os vassallos do rei “[...] saibaõ todos com perfeição escrever as relevantes virtudes e heroicas acções de V. Magestade.” (FIGUEIREDO, 1722, p. vi). Por isso, ao dedicar sua cartilha ao Rei D. João V, afirmava que, por meio dela, pretendia fomentar nos súditos o amor à pátria,

[...] pois vejo que todas as outras nações tem publicado livros, que ensinaõ a escrever com regras muito conformes á Arte; e não sendo inferior a nossa nação Portugueza, nesta parte tem faltado os seus mestres em darem ao prelo as suas doutrinas, ou seja por se escusarem ao trabalho, ou por se não exporem a censura. (FIGUEIREDO, 1722, p. vii).

Desse excerto, podemos deprender duas considerações feitas pelo autor e dignas de análise. A primeira diz respeito ao conhecido atraso português na produção e circulação de obras escolares. Entretanto, Abreu (2003) notifica a cidade de Lisboa como um centro de razoável circulação de livros, dentre eles, as chamadas obras *ad usum*, aquelas adaptadas para estudos em geral. A segunda remete para a rigorosa censura que só permitia que um texto circulasse oficialmente após a obtenção de um grande número de licenças — emitidas por órgãos governamentais e pelo Tribunal do Santo Ofício — que deveriam ser impressas nos prólogos de cada obra. O cerceamento da livre expressão do pensamento incentivava, tal como em outros centros europeus do antigo regime, a busca de caminhos alternativos na clandestinidade.

A obra de Figueiredo, liberada para impressão e circulação por cumprir toda a tramitação censora vigente em Portugal, apresenta-se como de um escolástico que se fundamentava nos clássicos gregos e latinos para realçar a importância dos pais na escolha dos mestres, visando o desenvolvimento satisfatório dos filhos “[...] porque deste acerto da boa criação (como diz Aristoteles) pende todo o bem dos mininos.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 1).

Aos mestres pretendia chamar atenção para “[...] a dignidade do seu officio, com as obrigaçoens, e circumstancias que lhe incumbem, para com perfeição o exercitarem.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 1). A articulação entre a escolha e a qualidade do mestre demonstra uma preocupação de ordem utilitária para com os destinos sócio-profissionais dos súditos e para com a *res publica*. Assim, defendia uma educação que pudesse tornar aptos os filhos dos segmentos privilegiados da sociedade portuguesa, para ocupar postos na burocracia estatal.

Esse interesse com a educação escolar dos meninos de segmentos sociais privilegiados nos remete, necessariamente, aos clássicos do pensamento ocidental, os gregos em especial, que serviram para Figueiredo como um “suporte” argumentativo das suas posições acerca de uma educação que preparasse para o exercício das coisas do Estado, assim como, Aristóteles há mais de um milênio se posicionara:

Ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que a desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso, Com efeito, o sistema político deve ser adaptado a todos os governos, e costumes adequados a cada governo o conservam e mesmo o mantêm sob uma base sólida. Assim, os costumes democráticos ou aristocráticos são o mais seguro fundamento da democracia ou da aristocracia; e os costumes mais puros dão sempre o melhor governo. (ARISTÓTELES, 1988, p. 100).

No início do século XVIII, Aristóteles ainda era um referencial bastante utilizado pelos mestres europeus e portugueses. As suas concepções acerca do Estado, da política e do conhecimento balizava o pensamento de muitos teóricos, principalmente os escolásticos, e mesmo os adeptos da chamada *segunda escolástica*. Assim sendo, bem sintonizado com o pensamento confessional, Figueiredo manifestava-se contrariamente à extensão quantitativa do ensino formal, postura própria da ortodoxia católica da época, fundamentada nos postulados teológicos da alta Idade Média. Tais postulados consideravam os homens enquanto indivíduos natural e providencialmente diferentes, portadores de necessidades materiais e intelectuais desiguais. Baseando-se nesse pensamento teológico, o medievalista George DUBY afirma que:

Toda a hierarquia provém da desigual repartição, entre seres, do bem e do mal, da carne e do espírito, do terrestre do celeste. Porque todos os homens são por natureza mais ou menos inclinados para a falta, convém que os menos culposos garantam, atentos, afectuosos, obedecidos, a direcção do rebanho. (DUBY, 1982, p.86).

Vinculado a essa concepção de uma sociedade de ordens sobressaía um entendimento utilitarista da educação, segundo o qual a escolarização e o destino profissional do estudante estava assentado na sua origem social. A nosso ver, para

Figueiredo, a educação escolar tinha seus limites sociais na extensão quantitativa e popular, mesmo dos graus de formação mais elementares. Aos filhos dos súditos mais pobres não cabia outra formação senão aquela pelo e para o trabalho.

Quanto àqueles estudantes que estavam destinados a seguir nos estudos havia uma série de prescrições, sendo que a principal consistia nas determinações relativas ao trabalho docente. No seu magistério, o mestre que atenderia aos privilegiados deveria ser um sábio no conhecimento das coisas humanas e divinas, além de digno e honrado. Em face disso, Figueiredo (1772, p. 2) alertava aos pais para “[...] que não empreguem mal o seu dinheiro nem o tempo de seus filhos.” Assim pensando, manifestava uma concepção moderna de infância baseada na singularização da sua educação na qual o mestre e o seu trabalho docente adquiriam um novo grau de importância:

[...] os animos dos mininos saõ como o campo novo, onde o mestre como Agricultor lança as primeyras sementes da doutrina, conforme he a sua sciencia, assim he tambem o fruto, que colhem os meninos; pelo que conhecendo os pays o quanto neste acerto se cifraõ os de seus filhos, devem buscar-lhe para seu ensino mestres virtuosos, sabios, e honrados. Haõ de buscar mestres virtuosos, para que suas virtudes, e bom exemplo os edifiquem instruindo-os no verdadeyro principio da sabedoria, que he o temor de Deos. (FIGUEIREDO, 1722, p. 2).

Bem conjugado com o pensamento dos inicianos, Figueiredo manifestava a importância do mestre no ensino da educação religiosa, compreendida como agente eficaz para o refreio das más inclinações da natureza humana, vista, como no Pentateuco, enquanto volúvel e frágil às tentações mundanas “[...] porque a boa doutrina emenda a má natureza.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 2).

Conjugado com o pensamento medieval, Figueiredo defende uma postura misógina quando afirma que o trabalho docente deva ser exclusivo do sexo masculino: “He o exercicio de ensinar o mais nobre, e de que se devem só prezar os homens.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 3). No entanto, não qualquer homem, mas aqueles preparados para essa tarefa educativa, por isso era contrário que a educação dos meninos fosse ministrada pelo pai natural.

A concepção de educação em Figueiredo já continha o pressuposto da especialização do trabalho docente. Na função de docência, o mestre seria o guia responsável pela formação intelectual, moral, ética e religiosa dos meninos. Com isso, estabelecia a articulação entre o pensamento religioso e a concepção de “perfeito nobre” ou “do perfeito cidadão”, mas também de “perfeito súdito” e de “perfeito crente”. Assim, o mestre devia ser exemplo de correção e de virtude em toda a amplitude da vida privada e

social, e (exclusivamente) responsável de proceder tão digna tarefa “[...] porque quem não conhece os próprios erros, mal emendará os alheios.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 3). Acrescentando essa postura ética, como uma referência claramente escolástica em que articulava o pensamento de Sócrates com as formulações teológicas de Santo Agostinho, para assim justificar:

[...] comece-se a ensinar a si mesmo, primeyro que ele principie a ensinar a outrem; e depois que ele for bom discípulo de si próprio, ficará apto para ser Mestre de outrem, pois como diz Santo Agostinho: he miseravel aquelle que pymeiro se sogeyta a ensinar do que se sogeytasse a aprender. (FIGUEIREDO, 1722, p. 4).

Na relação educativa entre mestre e discípulo, a disciplina era procedimento fundamental para a prodigalidade dos fins. Partindo da máxima de que “[...] Deos aos que ama castiga” (FIGUEIREDO, 1722, p. 5), considerava que a punição era sumamente necessária, mas devia ser ponderada para não parecer desmedida ou imprópria. O mestre, ao manifestar tal discernimento, demonstraria sua parcimônia e moderação.

O Mestre que he rigoroso em extremo, mais escandaliza que ensina, pois como diz S. Jeronymo não ha cousa mais torpe que o Mestre furioso. O Mestre que he demasiadamente brando, mas lisongea que ensina, porque a vara, e correção, são a que dão sabedoria ao minino. (FIGUEIREDO, 1722, p. 5).

Dessa maneira, caberia ao mestre responsabilizar-se por todos os acertos e erros ocorridos, porventura, na instrução dos meninos, não devendo os pais e os aios terem quaisquer atribuições nesse mister. Para o pedagogo Manuel de Andrade de Figueiredo, o meio social e cultural não exercia nenhum tipo de influência que não pudesse ser aplacada e modificada pela ação “saneadora” ética, moral e religiosa do mestre. Por isso, restava à família apenas o custeio da instrução dos filhos, a assunção da responsabilidade pelo pagamento do professor e o provimento dos materiais necessários ao exercício das lições. Por sua vez, caberia à coroa:

[...] a conservação das Escolas, verdadeiros seminarios em que os mininos se instruem nas letras, e virtudes, e com que depois as haõ de acreditar, como bem a deu a entender o filosofo Socrates no conselho, que deu para a reforma da Republica de Athenas desfalecida do seu bom governo, mandando por summo cuidado na educação do mininos. (FIGUEIREDO, 1722, p. 6-7).

Entretanto, no seu ideário reformista, Figueiredo não esclareceu como o Estado poderia e deveria conservar essas escolas. Aparentemente, a responsabilidade pelo funcionamento delas recaía sobre os professores (quanto à formação) e aos pais (quanto ao custeio). Nessa divisão de responsabilidades, considerava, como atribuição do reino, o incentivo aos mestres através da concessão de alguns benefícios, dentre os quais a

publicação de obras didáticas e pedagógicas e a valorização dos ex-discípulos oriundos dessas escolas, para ocuparem cargos na burocracia estatal.

Mais especificamente quanto ao funcionamento cotidiano da escola, Manuel de Andrade de Figueiredo mantinha a proposição da prática tradicional dos inicianos, que consistia na utilização de alguns discípulos no controle da realização das tarefas escolares, mas apenas circunscrevia essa observação, para as escolas com maior número de alunos.

Na cotidianidade escolar, o tempo destinado às aulas era de duas horas e trinta minutos, incluindo as lições iniciadas pelo professor com a correção dos exercícios de leitura, obedecendo à seguinte ordem: primeiro, os iniciantes; depois, os decuriões. Essa mesma ordem era seguida para os exercícios de aritmética. Objetivamente, aconselhava aos professores que as atividades diárias fossem aplicadas de acordo com a capacidade de entendimento dos alunos, fator esse que, quando não observado, prejudicava a permanência dos discípulos nas escolas e demonstrava imperícia e imprudência do mestre.

Com base nas preocupações expressadas por Figueiredo, notamos que a principal função do mestre no cotidiano escolar era, além de bem ensinar, evitar as fugas e abandonos dos alunos de sua classe. Para isso, ele deveria moderar o tratamento disciplinar ministrado aos seus alunos, especialmente, no que se referia aos castigos físicos. Assim, Figueiredo evidenciava o imperativo da morigeração do mestre, vista como condição fundamental para o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas, com base na manutenção da disciplina e na permanência dos discípulos na escola. Nessa dimensão pedagógica, além dos exercícios de leitura e aritmética, enfatizava o controle cuidadoso do comportamento, das condutas e da aferição da presença dos alunos, para que aos faltosos mandasse

[...] saber delles, que he obrigaçaõ, porque o Mestre aceitando o minino desobriga ao pay para com Deos no ensino, e bons costumes, e muitas vezes nem só faltaõ por rebeldes, mas por cabeça de outros mal inclinados. (FIGUEIREDO, 1722, p. 8-9).

No século XVIII português, naquilo que se referia aos outros conteúdos de aprendizagem cotidiana nas escolas, o ensino da leitura ainda acontecia separadamente ao da escrita. E quanto a esse, Figueiredo, em primeiro lugar, advertia sobre a importância do controle no manejo da pena, tarefa para a qual prescrevia toda uma orientação postural e disciplinar. Nessa tarefa, encerrava uma série de comportamentos em uma prática, aparentemente simples, como notado nas suas considerações sobre os exercícios caligráficos, na qualidade dos papéis, das tintas e da sua produção, nos adereços, nos

canivetes, no bofete e na goma graxa, todos eles utilmente necessários para conseguir uma melhor forma para as letras. Teria sido por todos esses procedimentos condizentes com os métodos e técnicas de ensino que o celebrizaram como educador, pedagogo e calígrafo.

A facilitação, a brevidade, o domínio e utilização de um procedimento uniforme por parte dos professores levaram com que Figueiredo advogasse por uma escola cujo ensino fosse mais rápido e metodologicamente moderno. Reiteradamente, a preocupação com a otimização do tempo, das técnicas de ensino e com os recursos pecuniários dos pais aparecem com veemência na obra didática desse pensador reformista, o que se contrapõe às críticas tradicionalmente feitas aos inacianos, quanto ao desperdício do tempo e à ineficácia do método de ensino. Essa constatação fundamenta a tese de que, na Companhia de Jesus, já se imprimia uma educação, segundo procedimentos e modos de ensino modernos, conforme afirma Costa (2005), não sendo isso, apenas, uma característica de ordens religiosas como a dos oratorianos e a dos teatinos.

O caráter inusitado da obra de Figueiredo ganha notoriedade por ter sido produzida no seio de uma ordem religiosa que mantinha uma organização supranacional, mas que tinha como uma de suas motivações, a adaptação às mais variadas situações, localidades e culturas para onde destinava os seus padres. Essa estratégia era algo que remontava aos primeiros tempos dos inacianos, no qual a adversidade fora um dos estímulos para a realização do trabalho de evangelização. Por seu ideário pedagógico, a cartilha de Manoel de Andrade de Figueiredo ficou para a história da educação brasileira por seu realismo ilustrado no sentido de orientar o trabalho docente quanto aos seus procedimentos metodológicos e aos recursos didáticos indispensáveis ao ato de aprender leitura, escrita e rudimentos de aritmética, algo muito bem sintetizado nas palavras de Rogério Fernandes:

Manuel de Andrade de Figueiredo tinha, como se vê, uma percepção muito nítida das necessidades dos professores nas escolas elementares. A Nova Escola é, por isso mesmo, a obra pedagógica portuguesa do século XVIII que mais diligência inserir-se na realidade escolar, na medida em que pretende constituir um ponto de apoio para o docente. (FERNANDES, 1992, p. 46).

O ideário educacional de Figueiredo se situa numa posição de transição entre o pensamento confessional dos inacianos quanto à educação e às concepções de modernidade pedagógica, que atribuíam ao método uma condição de primazia na aprendizagem da mocidade. No âmbito da história social das idéias em que o pensamento está associado com a produção da existência e a cultura material, interessa-nos considerar

que a originalidade do ideário educacional desse jesuíta está estreitamente vinculada às condições concretas da sua origem colonial, da vida estudantil em Coimbra e da experiência acumulada no decorrer de anos de trabalho docente em Lisboa.

Desse modo, pôde produzir a sua obra máxima, baseada na observação como condição essencial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Considerando-se esses fatores intervenientes é que podemos entender essa cartilha, na qual a concepção de educação, de trabalho docente, de tempo escolar e procedimentos de ensino para o funcionamento cotidiano das escolas fornecem um “lastro pedagógico” para a constituição de um ideário pedagógico português setecentista.

2 – Martinho de Mendonça de Pina e de Proença

Em 1734, doze anos após a publicação da *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, começaram a circular em Portugal os primeiros exemplares dos *Apontamentos para a educação de hum menino nobre* escritos por Martinho de Mendonça de Pina e de Proença. Esse pensador ilustrado pretendia, com sua obra, demonstrar os princípios e práticas que deveriam nortear a educação dos seus filhos no caso de sua ausência, mas extrapolando essa vontade particular primária seus *Apontamentos...* converteram-se na mais popular obra didática portuguesa do século XVIII. A princípio, teve Proença o propósito de fazer uma tradução dos “[...] melhores Escritores, que trataraõ esta importante materia” (PROENÇA, 1734, p. vii), não sendo isto possível, resolveu então, escrever uma obra singular e que levou os historiadores Arno e Maria José Wehling a definirem “[...] Martinho de Mendonça, autor de um estudo revolucionário — para os padrões portugueses — sobre educação”. (WEHLING & WEHLING, 1999, p. 153).

Homem de reconhecido conhecimento e fidalgo respeitado na corte lusitana, Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, poucos anos após a edição dessa sua principal obra, foi nomeado, interinamente, para governador da Capitania das Minas Gerais (1736–1737). Durante esse breve período no Brasil, ficou notabilizado pelas constantes solicitações de livros aos seus amigos na metrópole, como “[...] as ‘obras de Mr. Rollin’ ou ‘alguma coisa de viagens da América, principalmente o Pe. Terillet, e o Pe. Labat às ilhas da América.’” (MORAES, 1979, p. 25). Assim, manifestando predileção por dois tipos de leituras: as de cunho pedagógico e os relatos de viagem — verdadeiros *best sellers* entre os parcos leitores do século XVIII.

A predileção de Proença por obras pedagógicas nos permite vislumbrar o fato dele conhecer as grandes dificuldades para a produção e circulação de livros dessa natureza em Portugal. Por isso, o autor afirmava sobre a necessidade de serem providenciados meios que pudessem “[...] servir para a instrucção dos meninos, cujos Pays, vivendo nas provincias, e desejando instruillos, ignoraõ o methodo, que devem seguir na educaçaõ.” (PROENÇA, 1734, p. viii).

Especificamente, Proença se voltava para aqueles que, em face de outros afazeres, tivessem de se ausentar das necessidades mais imediatas um típico *pater familias*, não devendo descuidar da educação daqueles que deveriam dar a sucessão imediata não só à própria família como também a “*res publica*”. Assim preconizava que a educação

[...] de hum moço nobre, que consiste em viver prudente e virtuosamente; saber governar a sua casa, e familia, e servir dignamente à Patria, e ao Soberano. Este deve ser o unico fim; e todo o estudo, e sciencia, que a elle senaõ dirige, he huma pompa vãa, e hum adorno inutil, que se naõ tira mais fructo, que occupar o tempo. (PROENÇA, 1734, p. 185).

Deve-se analisar o pensamento de Proença, salvaguardados os limites de um nobre que se posiciona, favoravelmente, por uma educação diferenciada para aqueles que deviam continuar a sucessão das famílias e constituírem uma nova burocracia estatal. Não esquecendo que, mesmo entre os que não foram brindados pela providência divina com uma origem nobre, caberia uma outra educação, destinada a melhor habilitá-los às outras funções subalternas, mas também necessárias ao estado. Posto isso, considerava que a educação até então ministrada aos filhos da nobreza padecia de algumas limitações: começando, desde os primeiros anos de vida, ainda no ambiente doméstico, onde primava o luxo, o regalo, a falta de controle sobre as más inclinações e de critério na aplicação dos castigos. Em síntese, havia uma educação doméstica que oscilava entre o rigor desmedido e o descaso completo.

Partindo de uma definição do homem como ser dotado de corpo e alma, a concepção de educação de Proença voltava-se para a preparação da criança tanto física como cognitiva e nutricional. Ao tratar do menino nobre, tal educação se manifestaria na aprendizagem das ciências, ou seja, o conhecimento relativo ao mundo natural. Posteriormente, quando adulto, estaria pronto para assumir as funções que o estado lhe reservara. Dessa maneira, afirmava esse *estrangeirado*:

[...] o principal fim da boa educação deve ser adornar de virtudes a alma, também deve attender a quanto póde adquirir para o corpo, disposição perfeita, robusta e capaz, naõ só do estudo mas de todos os laboriosos exercícios da vida activa, e militar, e naõ somente a saude, e

vigor do corpo, he meyo para os adiantamentos no estudo das Sciencias e nos empregos da republica, mas tambem parte, ou condição da perfeita felicidade humana na vida. (PROENÇA, 1734, p. 2, grifo nosso).

A educação do menino nobre deveria ser iniciada desde os primeiros anos de vida, no ambiente doméstico. Por isso, no seu ideário educacional, fundamentado no discurso então produzido pela ciência médica e baseado primordialmente em Lok, Proença advertia que o menino nobre fosse tratado sem melindres, de igual maneira aos filhos dos lavradores, fator que lhes conferiria, robustez. Assim pensando, propunha que a criança, após o período de amamentação, tivesse uma alimentação “[...] ordinaria, simples e de fácil digestaõ, fugindo de tudo o que capaz de accender os espíritos” (PROENÇA, 1734, p. 8). Nos primeiros anos de vida deviam ser evitados, o consumo de carne, as comidas muito condimentadas, e sim, ingeridos lacticínios, verduras e hortaliças, sempre sendo refreados quaisquer indícios de gula. Sobre isso, Antônio Gomes Ferreira, ao se reportar à utilização do discurso médico/científico sobre a infância no século XVIII e sua influência nas obras pedagógicas do período, destaca seu caráter de classe:

O discurso nelas vinculado pretendia intervir junto de um público leitor que se restringia a uma estreita faixa social. Escrevia-se fundamentalmente, para e sobre quem tinha possibilidade material e mental de alterar a sua forma de pensar e agir. Não eram as crianças das famílias populares que podiam se beneficiar com os argumentos a favor da amamentação materna, das roupas largas, da vida ao ar livre ou das advertências contra o luxo e a pouca frugalidade, assim como não eram elas que preocupavam os autores mais considerados quando se debruçavam sobre as escolhas das amas, a permissividade e a condescendência dos criados e a contratação dos mestres. (FERREIRA, 2002, p. 181).

Proença, ainda no âmbito da educação doméstica, considerava entre os erros mais comuns na educação dos meninos, a suposição de que uma criança de dois ou três anos não devia ser ensinada, mas que tal ensino devesse estar em acordo com a idade e a capacidade de entendimento dela. Assim, também reprovava o descaso com que era tratada a educação dos primogênitos, reiterando que, desde os primeiros anos de vida, houvesse essa preocupação fundada numa “pedagogia do exemplo”: “[...] sómente se abandonassem os primeiros annos da infancia à natureza, e não se lhe ensinasse não só com exemplos, mas ainda com conselhos”. (PROENÇA, 1734, p.22).

A sua concepção de educação e de educação doméstica da criança remetia para a relativização das lisonjas e cuidados excessivos que pudessem se tornar, mais tarde, posturas de tirania e soberba. Desse modo, para essa faixa etária, a educação doméstica seria inevitável para o aprendizado do conjunto de valores e comportamentos que balizariam a vida do menino nobre.

[...] persuadimos, que os de menor idade se lhe inculque a virtude, se lhe represente o vicio, com as idéas, que descubraõ a sua lealdade: o que recommendo, he, que se lhe offereçaõ exemplos de moderaçaõ, e de piedade, e que se pode succeder, que em sua presença se deixe alguém transportar de ira, conheaõ no semblante do seu pay, ou de sua ama, que se reprova aquella paixã. (PROENÇA, 1734, p. 28).

[...]

[...] Se logo na primeira infancia se costumarem as crianças a vencerem os appetites, cada vez ficará mais superior a razaõ, e na idade adulta, se acharã com perfeita disposiçaõ para vencer as paixoens mais fortes, e resistir aos combates dos vícios. (PROENÇA, 1734, p. 53).

Na sua concepção de educação doméstica, percebe-se aquilo que os gregos antigos chamavam *areté*, o cultivo dos valores, virtudes e de uma formação diferenciada para aqueles que deviam se tornar os dirigentes do Estado e zeladores dos destinos da “*Res publica*”. Com isso, clarifica-se mais um aspecto relevante da influência dos clássicos sobre o pensamento de Proença, pois, se não havia nenhuma novidade na utilização de apoio argumentativo baseado nos textos gregos e latinos, enxergamos no pensamento desse nobre a adaptação do modelo educativo espartano para a formação de um nobre virtuoso, valoroso, fiel, disciplinado e obediente, enfim, um *esparciata* lusitano.

Ao lado da educação cognitiva, os cuidados com o corpo apareciam no aconselhamento quanto ao controle do sono dos meninos, que entre os sete e os dez anos não deveria exceder as oito horas diárias e, que, à medida que fossem crescendo, a quantidade de horas fosse reduzida. O descanso do sono deveria ocorrer em uma cama pouco confortável para que o menino não se acostumasse com uma comodidade indisponível nas campanhas militares. Tal concepção em muito se assemelhava ao modelo educativo espartano, também dedicado em sua rigidez ao nobre ou eupátrida, cuja destinação era a vida militar. Podemos ilustrar essa posição quando tratava das questões relativas ao choro dos meninos, que deveria ser tolerado apenas quando motivado por males físicos. Para que se evitasse formar:

[...] um genio demasiadamente sensivel, e delicado, antes he justo, que logo se costumem ao sofrimento e ao trabalho; os varios accidentes a que estamos sogeitos saõ tantos, e taes, que he razaõ que a imaginaçaõ, ou costume naõ accrescente os pequenos males que, cada instante succedem; o melhor escudo, que se pode oppor aos que offendem o corpo, he huma heroica fortaleza, e virtuosa insensibilidade da alma, e para adquirilla conduz muito hum habito adquirido desde a mais tenra idade. (PROENÇA, 1734, p. 44).

Importa, também, a concepção de educação doméstica como primeiro suporte para a constituição da razão no menino, considerada como um processo iniciado desde os primeiros anos de vida, tal entendimento em muito se aproximando da concepção de “tábula rasa”, em que a criança necessitasse ser “burilada” a partir das próprias

características investigativas, típicas dos seres humanos. No caso do menino nobre, a prática das constantes perguntas — da fase pueril — encerra uma preocupação com as respostas que seriam dadas pelos pais e aios, no que Proença aconselhava se buscasse sempre a utilização de comparações simples, respeitando, logicamente, a capacidade de compreensão da criança em acordo com a sua idade. Peremptoriamente afirmava: “Basta nesta idade seguir, e ajudar os passos com que a natureza vay descobrindo as luzes da razão.” (PROENÇA, 1734, p. 33). Em outras palavras:

O verdadeiro modo de ensinar aos meninos, he fomentalhe a natural curiosidade de aprender, e inspirarlhe amor, e enclinaçãõ ao que lhes ensina e a quem os ensine. (PROENÇA, 1734, p. 145 grifo nosso).

[...]

As razoes porém, que se lhe propoem, devem ser sensiveis claras, breves e proporcionadas á sua capacidade, evitando argumentos largos, e discursos abstratos, e procurando, que conheçaõ, que o ensino, advertencias, e castigo se derigem unicamente à sua utilidade. (PROENÇA, 1734, p. 167).

Nessas considerações sobre a curiosidade infantil, enquanto ponto de partida da inculcação de valores sólidos para a educação formal, destaca-se a preocupação com os outros componentes do meio doméstico, que, além dos pais e dos aios, a criança mantivesse contato diário. Com isso, pretendia criar um ambiente “controlado” e ideal que não transgredisse os objetivos propostos para a educação desse pequeno nobre, algo que não seria possível para os segmentos mais pobres da sociedade.

Ainda no que tange à educação do nobre, destaca-se uma assertiva de conteúdo social que aconselhava evitar que as crianças não tivessem contato com os lacaios “[...] assim ignorariaõ os termos grosseiros, injuriosos e pouco honestos com que semelhante gente se costuma tratar.” (PROENÇA, 1734, p. 132-133). Essa consideração nos pareceu antagônica, pois, em vários trechos da mesma obra, o autor manifestava-se por um bom tratamento a ser dispensado aos criados, inclusive advertindo aos pais que não os destratassem, principalmente na presença dos filhos. Por esse aspecto, inferimos que tal consideração tivesse um caráter exclusivamente lingüístico.

Toda essa discussão relativa ao ambiente familiar, com os sujeitos direta e indiretamente envolvidos na educação doméstica, revertia-se de claro sentido quando consideramos o propósito formativo de Proença destinado a um menino que, enquanto nobre, devia ser exemplo de comedimento, de abnegação e de controle das paixões, hábitos e comportamentos que o diferenciaria dos demais. Desse modo, podemos considerar a relevância da formação desse nobre a partir de um “novo” *codex* cortesão, constituído por uma identidade entre os seus pares supranacionais, aqueles que, como destacaram Darnton

(2005) e Elias (1994), no futuro tratariam dos destinos das nações. Na pretensão de formar novos costumes por meio da educação escolar, afirmava Proença:

Mais facil he absterse de pedir, do que sofrer a repulsa, e assim costumando as crianças a não pedirem, viraõ a não desejar o que não devem pedir; porque não chegar a declarar os effectos, he principio de os reprimir, e o **habito e costume de sugeitar os appetites, deve ser o fim ultimo da educação e a mayor felicidade, que ella póde produzir**: a ninguem pareça pouco importante, o que póde conduzir a hum costume louvavel, **porque na educação, só he importante o que póde produzir costume**. (PROENÇA, 1734, p. 51, grifo nosso).

Ensino para produzir costumes, possibilita que indaguemos com base em Thompson (2005), que, se a educação formal funcionou no século XVIII, como uma forma de cercear os costumes das classes mais pobres e condenados pela burguesia interessada em disciplinar pelo trabalho, ela deveria desenvolver comportamentos gerais e específicos adaptados aos novos interesses do estado e das camadas dirigentes.

Na condição portuguesa setecentista, nota-se a busca pela defesa da formação de novos costumes a partir de uma educação destinada à elite tradicional, nesse momento crucial, em face das mudanças que se processavam em toda a sociedade europeia. Assim, numa educação renovada, mesmo que ainda não efetivamente controlada pelo estado, — conforme o ideário de Proença — havia a necessidade de serem formados novos indivíduos, fossem eles “patricios” ou “plebeus”.

A imensa dificuldade em serem encontrados indivíduos com qualificações formais necessárias, ao que parece, fora da Companhia de Jesus, bem como, dispostos a colocar em prática outra concepção metodológica, permitiu que Proença contemplasse em seu ideário educacional uma formação básica para o professor.

Nesse propósito, defendia que, para a realização cotidiana do seu trabalho docente, o professor dispusesse de livros (apesar das dificuldades para isso em Portugal, devido aos rigores da censura e o alto preço dos impressos) e curiosidade, posição que soava para o autor como o ponto de partida de todas as descobertas e para a produção do conhecimento, tanto dos mestres como de seus discípulos. Se, por outro lado, fossem encontrados indivíduos comprovadamente aptos para de pronto assumirem obrigações no magistério, afirmava que os pais dessem “[...] por bem empregada toda a despeza que com elle fizer, e darlhe sallario competente, que faça gosto continuar a sua occupaõ.” (PROENÇA, 1734, p. 188).

Na concepção de suprema valorização do mestre para a formação intelectual ética e moral dos meninos, Proença estabelecia um conjunto de requisitos cuja observação era

necessária aos pais para realizarem contratação daqueles que deveriam se ocupar da educação dos seus filhos, afirmando que diante das dificuldades deveriam se contentar

[...] com o possível, e necessario. **Basta que o Mestre tenha bons costumes, sem a menor sombra de hypocresia, zelo e suavidade de genio, que tudo o mais póde adquirir com o tempo, e estudo se tiver curiosidade, e livros; porque devendo-se tomar Mestre, se há de servir de Ayo, ao menos, antes que o menino tenha quatro annos,** e sabendo commumente os que se offerecem para este emprego ler, e escrever, e Grammatica Latina, tem tempo, enquanto ensina estes principios, de adquirir a noticia da Geografia, e Historia e alguma da Mathematica. Bondade, zelo, applicação paciencia e suavidade são as qualidades de que mais necessita. (PROENÇA, 1734, p. 179, grifo nosso).

No trabalho docente cotidiano, haveria que se assegurar à obediência as peculiaridades das idades e capacidades de entendimento dos seus alunos. Por essa razão, por isso, Proença criticava veementemente o ensino dos inicianos, especialmente os conteúdos rigorosos relativos à gramática, que, segundo ele, afastava “[...] a mayor parte dos moços Nobres, e lhes faz aborrecer os livros” (PROENÇA, 1734, p. xii), atitude que reiterava uma preocupação metodológica que foi a tônica do pensamento de Proença, visando demonstrar o caráter inapropriado da educação portuguesa.

Não surpreende Proença conhecer a produção pedagógica moderna ao basear-se em Rollin³, para fundamentar suas posições acerca do ensino das letras, bem como, a defesa do ensino da gramática em vernáculo, e não em latim, criticando o longo e penoso ensino de línguas que apenas seriam necessárias para um menino nobre que pretendesse se tornar um gramático, já que considerava o latim uma língua doutrinal, Por isso afirmava: “Pobre da língua Latina que senão pode ensinar sem palmatória!” (PROENÇA, 1734, p. 268), pois se baseava em procedimentos de ensino inadequados, visto

[...] que o methodo, que se observa vulgarmente, he só proprio a extinguir-lhe a curiosidade, e motivar-lhe hum grande horror aos livros: estes lhe mete na mão ordinariamente hum velho melancolico, vestido de luto, que affecta huma authoridade dispotica, e dura, e os obriga a estarem em pé sizudos, e immoveis, em quanto daõ a lição; e em quanto esta dura, a qualquer inadvertencia, ou esquecimento segue um castigo aspero. [...] motivo porque muitos aborrecem os livros, e o estudo, em que deviaõ achar o melhor desenfado. (PROENÇA, 1734, p. 145-146 e 147).

Junto com a crítica aos procedimentos de ensino das escolas portuguesas, faz também uma descrição pejorativa da figura do professor, bem similar à apresentação física dos padres da Companhia de Jesus, descrito como “[...] um velho melancolico, vestido de luto.” (PROENÇA, 1734, p. 145-146). A sisuda e penosa educação jesuítica impossibilitava

³ Rollin, *Traité des études, ou De la manière d’etudier les belles lettres par rapport à l’esprit et au coeur* (1726-1728).

qualquer prazer para com o ensino dos meninos, conferindo aos alunos ao lado do desinteresse pelas letras, uma espécie de temor da própria pessoa do mestre. Dessa maneira, manifestava-se em favor de um novo método de ensino destinado a proporcionar uma satisfação opositora à educação oferecida pelos padres jesuítas.

O melhor modo de ensinar, he conduzir-se de sorte, que misturando a lição com desenfado, o espirito descance com exercicio, que fortifique o corpo, e o corpo socegue com applicação, que instrua o entendimento, procurando quanto pode ser, que huns, e outros exercícios fiquem agradaveis pela variedade, e interpolação. Ninguem duvidará que este methodo convenha a todos os meninos; mas eu receyo muito, que haja pays e Mestres capazes da industria, applicação, e trabalho que he necessario: pouco basta para huma lição formal em hora certa com gravidade de pedante, e ameaços de castigo, necessitando-se de grande capacidade, e prudencia para aproveitar as occasioens de instruir polida e agradavelmente em conversação familiar, inspirando amor das virtudes, e da sciencia, tomando o humor dos meninos, e concorrendo para o seu desenfado; de sorte que conheçaõ, que quem os ensina se interessa nos seus brincos, e lhe procura todo o divertimento conveniente, que he o meyo de amarem a maõ que os dirige, e os documentos, que se lhe offerecem. (PROENÇA, 1734, p. 148-149, grifo nosso).

Nesse extenso “manifesto”, além da incisiva crítica à severidade do método dos jesuítas (para os filhos dos nobres), destacam-se os pressupostos metodológicos norteadores do processo de ensino e aprendizagem: o florescimento das virtudes, a facultação do brinquedo, do prazer, da alegria e de um “novo” mestre, notadamente imbuído por uma moderna concepção de infância e educação.

Bem affortunado aquelle, cujo Mestre he taõ zeloso, que espreita os momentos favoraveis, que o dispoem para a lição, com a continuação dos desenfados e que sabe excitar idéas agradaveis do que pertende ensinar. (PROENÇA, 1734, p. 151-152).

[...]

[...] que o Mestre se fizesse criança, para que brincando com os discipulos ao meyo da lição, ter occasião de a repetir logo com maior gosto de quem a aprende, do que obrigar a um menino que seja velho antes do tempo, usando de huma gravidade, e hum respeito, mal proporcionado à sua idade. (PROENÇA, 1734, p. 152-153).

As lições deviam ser realizadas com freqüência constante e breve duração, levando-se em consideração a satisfação dos meninos, evitando o enfado e a fadiga. Pautar-se pelo respeito e amor do mestre que, por sua vez, ministraria castigos físicos em quantidade cada vez menor, optando por aqueles ditos moralizantes, maneira mais eficaz de infringir a punição e, assim, obter um resultado desejado. Dessa maneira, o castigo era considerado uma prática anormal, não devendo ser aplicado pelos pais, mestres ou aios, e

sim, por um doméstico e estando reservada para os primeiros apenas a função de juiz, jamais a de carrasco.

Apesar da entusiástica defesa da educação doméstica, Proença indagava sobre onde melhor seria ministrada a educação de um menino nobre, se em casa ou em um colégio. Tal dúvida encerra claramente uma das inquietações desse intelectual ilustrado. Ao defender uma educação desde tenra idade com todos os cuidados já apontados anteriormente, como se deveria processar educação em uma fase posterior? A título de resposta, Proença afirmava ser essa uma situação imprópria para Portugal, pela inexistência em seu país de um “[...] methodo de educação que praticaõ as Naçoens mais polidas”. (PROENÇA, 1734, p. 134) ou ainda uma instituição como o Real Colégio de Madri, que considerava um prêmio do rei espanhol para com a fidelidade dos seus súditos (nobres). Por tudo isso, solicitava ao rei de Portugal que reformasse as escolas e fundasse colégios “[...] em que a nobreza se instrua nos exercicios mais convenientes ao seu estado” (PROENÇA, 1734, p. 135), assim ratificando os limites quanto ao atendimento educacional.

Quanto ao funcionamento desses colégios, propunha que fossem administrados por pessoas religiosas e virtuosas, dando a entender que a sua posição se justificava pela incapacidade financeira dos pais custearem a consecução de mestres aptos para ministrar aos seus filhos os necessários conhecimentos em “[...] linguas, dança, espada e montar a cavallo, o que nas Provincias he quase impossivel conseguirse a custa da mayor despesa.” (PROENÇA, 1734, p. 136). Daí, somente o Estado poderia desonerar súditos tão fiéis, brindando-os com uma instituição que proporcionasse florescer as virtudes fomentadas desde a casa paterna.

O programa de ensino a ser seguido nessas escolas começaria com o ensino de leitura, para o qual Proença indicava a obra de João Paulo Bonet (*Reduccion de letras y arte para enseñar a hablar los mudos*), as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine. Em seguida, o ensino da escrita, indicando a obra de Manuel de Andrade — o padre jesuíta Manuel de Andrade de Figueiredo — posteriormente se ensinaria aos meninos: geometria, heráldica, história, língua inglesa e francesa. O ensino dessas línguas vivas justificava-se pela existência de uma produção editorial nesses idiomas, principalmente, em matemática, física experimental e história natural, cujos livros ainda não haviam sido publicadas em Portugal.

No tocante ao ensino dos meninos maiores, indicava os estudos de retórica, poesia (como exercício mnemônico) geografia, história da Antiguidade clássica, dos reinos

ibéricos e suas conquistas, sugerindo a utilização de recursos técnicos como mapas cartográficos e celestes, globos, cartas geográficas e uma tábua cronológica. O ensino de aritmética, considerado pelo autor como abstrato, seria ministrado após a leitura e a escrita, mas, auferia importância por habilitar o homem de estado para a realização de recenseamentos, cálculo de tropas e um maior controle sobre a circulação comercial de produtos, seguido, por alguns conhecimentos do campo da física. A ginástica (ou os exercícios do corpo) deveria ser adotada, por contribuir na formação de um corpo sadio e composta por exercícios de equitação, de noções de agrícolas, de dança, de esgrima, de caminhada, de corrida, do jogo e da péla e a da caça.

Essas matérias de ensino se coadunam com a projeção daquilo que se pretendia para o futuro nobre. Observa-se que, se em muitos pontos, o pensamento de Proença achasse articulado com toda a ebulição mental do movimento reformista-educacional europeu do século XVIII, mas, deve-se salientar, que os limites impostos por uma sociedade marcadamente cindida por diferenças seculares norteava o conteúdo do seu ideário educacional, aspecto que pode ser demonstrado na notável desconfiança com que se reportava às escolas públicas. Ora, por Proença desaconselhar o envio dos meninos durante a primeira idade para essas escolas, testificava o mérito da educação doméstica e evitava os riscos que pudessem ocorrer mediante o convívio com crianças de outros segmentos sociais, que, porventura, já tivessem sido corrompidas pelos vícios. Como as escolas portuguesas recebiam também os não-nobres, se bem que não necessariamente pobres, como, por exemplo, os filhos da pequena burguesia lusitana, podemos notar, no pensamento de Proença, uma espécie de “horror de classe”, evidenciado pelos riscos que via do contato mais próximo e em idade de tão suscetível de imitação, entre os nobres e outros indivíduos de origens tão diversas.

Propondo uma medida paliativa para esse iminente risco de “corrupção”, provocado pelos dissabores das escolas públicas, ao lado de uma concepção restritiva e caritativa da educação para com os mais pobres, buscava, enquanto solução para o impasse entre a educação em doméstica ou colegial, a proposição aos pais de famílias que

[...] para isso tiverem meyo, procurando, que em sua casa se instruaõ, e aprendaõ com seus filhos, hum ou muitos meninos bem educados, cuja emulaõ adiante aperfeico-e o estudo, e applicaõ de seus filhos; e se muitos seguirem este conselho alcançaraõ outra mayor utilidade para seus netos, a quem alguns destes meninos, assim instruidos, poderaõ servir de Mestres, e de ayos. (PROENÇA, 1734, p. 140).

[...]

Se os cavalheiros criarem na companhia de seus filhos a alguns pobres de pays limpos, serviraõ estes de divertimento a seus filhos, que na competencia, e desejo de se avantajarem, encontraraõ fortes impulsos, e naturaes incentivos para a applicaçã e estudo; e se usarem deste meyo juntamente com espirito de charidade christã, esta esmola, lhe póde alcançar de Deos o favor de allumiar seus filhos. (PROENÇA, 1734, p. 141).

Por tais meios, pretendia conseguir indivíduos “não-corrompidos” oriundos de outros segmentos sociais, para a “reprodução” dos mestres e aios e o futuro serviço nas casas dos nobres e mesmo nos colégios. Nisto, encerrava uma concepção sobre os não-nobres e também a dubiedade de posições acerca do trabalho docente.

Para a plena realização das modalidades de ensino previstas, Proença indicava que deveriam ser utilizadas adaptações *ad usum* de obras literárias, de hagiografias, de livros pios e da bíblia sagrada, dadas as dificuldades em serem conseguidas obras específicas para a educação doméstica e escolar das crianças, pois, as poucas existentes em território português eram, em sua maioria, escritas por jesuítas, sendo, portanto, desaconselhadas.

Educar bem, com satisfação e prazer, era fazer uso de métodos e procedimentos condizentes com a idade da criança, bem como de compêndios de história, artes e ciências, obras escritas por papas, fundamentos da religião revelada, filosofia moral, devendo, antes do uso de qualquer livro, ser contextualizados seu autor, e o período de produção da obra. Esse elemento nos pareceu como mais uma faceta da “pedagogia do exemplo” proposta pelo autor, que, além de ser praticada domesticamente, também se basearia na conduta de vida dos autores utilizados.

O ideário reformista-ilustrado de Martinho de Mendonça de Pina e Proença inaugura no Portugal setecentista uma produção pedagógica de sentido laico, se bem que ainda sintonizada com os interesses e deliberações das autoridades oficiais e/ou eclesiásticas. Esse pensador que pretendia, antes de tudo, reformar a educação da fidalguia, destaca-se, nessa sua obra, pelos aspectos abordados, apesar dos os limites impostos, considerando-se as particularidades do reino lusitano.

Daí advinha a sua defesa do absolutismo e à crítica velada das doutrinas políticas de ingleses, holandeses e franceses, que considerava radicais “[...] que pertendem estabelecer, e reduzem a total anarchia o governo politico, derribandolhe a cabeça e pondolhe de baixo dos pés.” (PROENÇA, 1734, p. 349). Levando-se em consideração o período de produção da obra em questão, postulamos tratar-se de uma por invalidar as teses defensoras da divisão de poderes e do controle das prerrogativas reais através da atuação parlamentar. O controle do monarca através da divisão dos poderes é considerado

pernicioso pelo nosso reformista-pedagogo, revelando um temor justificado (para a nobreza lusitana) do risco de sublevação, provocado pela fragilização da hierarquia. Com isso, — mais uma vez — demonstrava aquilo que anteriormente denominamos por “horror de classe”, que se disseminava por toda a constituição de uma sociedade fundada nas concepções de direito divino e de predeterminação.

Nesse temor da igualdade expresso no seu ideário reformista-ilustrado, consideramos mais um dos limites apontados. Ao propor uma educação fundamentada pelas contribuições (recentes à época) da ciência moderna, o processo de ensino e aprendizagem desde os primeiros anos de vida, a ênfase na educação doméstica, a utilidade prática dos conteúdos ensinados. Enfim, todas as postulações de Proença estavam destinadas à formação cognitiva, física e intelectual de um indivíduo em especial, o nobre, o homem de estado. As suas proposições teóricas não destinavam-se aos setores médios e pobres da população, por não vislumbrar quaisquer possibilidade de ascensão social através da educação.

Sob tal visão, concluímos, nas considerações sobre os *Apontamentos para educação de um menino nobre*, a delimitação sexual que está disposta em seu título e em todo o seu conteúdo, não manifestando qualquer esboço de preocupação com a educação feminina. Assim, permitindo-nos inferir que o autor também considerava a mulher, independente da condição social, como um ser subordinado ao homem, não devendo participar ativamente da sociedade e ser objeto de interesse estatal, ou até mesmo dos pais para com a sua educação, não cabendo a elas nem mesmo uma educação do tipo espartana, que, por sua vez, esse reformista *estrangeirado* adaptara para os meninos.

3 – Luis Antonio Verney

Dentre todos os *estrangeirados*, Luis António Verney é o mais conhecido e sua obra máxima, o *Verdadeiro método de estudar*, foi o texto pedagógico português mais citado do século XVIII. Esse lisboeta nascido, em 1713, teve a sua formação inicial no Colégio de Santo Antão dos Jesuítas, passando, mais tarde, pelos estudos de Filosofia na Congregação do Oratório e, após uma brevíssima incursão militar que o levou a buscar abrigo na costa brasileira, especificamente na Bahia, retornou a Portugal para continuar os seus estudos, obtendo o grau de licenciado em Filosofia pela Universidade de Évora.

O título completo da obra: *Verdadeiro metodo de estudar para ser útil à Republica, e a Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal exposto em varias cartas escritas, pelo R. P. +++ Barbadinho da Congregação da Itália ao R. R. P.+++ Doutor da Universidade de Coimbra*, se notabilizou pela proposição pormenorizada de uma reforma metodológica para os estudos no reino, fundamentada na crítica do modelo educacional até então vigente. Para isso, pretendeu Verney, apontar as medidas que deveriam ser urgentemente tomadas, para a implementação de uma nova forma de ensinar, da organização das matérias de ensino e dos conteúdos, enquanto pressupostos para a reversão do marasmo instaurado nos estudos do reino.

Atinente não somente em criticar o método aplicado nas escolas jesuíticas e postulando por um novo suporte metodológico, rompia com a arraigada pressuposição meritocrática que atribuía o sucesso nos estudos ao talento natural do aluno, evidenciando a plena urgência de um efetivo, verdadeiro e eficaz método de estudar. Lança-se, Luis Antonio Verney na tarefa de reforma pedagógica da educação para iluminar intelectualmente a nação portuguesa.

A intenção de Verney de «iluminar» pedagogicamente a nação portuguesa não podia, no entanto, satisfazer-se pelo que seria o processo mais simples: fazer divulgar em Portugal esses livros iluminadores. Esta solução era, segundo Verney, impraticável por dois motivos. O primeiro era a dificuldade de os difundir em Portugal — «ou porque muitos são proibidos por algumas razões, ou porque todos os livreiros sabem de certo que lá não se compram». O segundo era a inadaptação de muitos desses textos às condições concretas do público específico que lhe interessava iluminar — o público português, principalmente os jovens estudantes, como faz notar em importante carta dirigida ao marquês de Valença. Por isso se lança no que foi o grande objetivo de sua vida — trabalhar numa reforma pedagógica adequada à situação intelectual do país. É este o alvo visado pelo *Verdadeiro Método de Estudar*; e também complementarmente, pelas diversas obras que vai publicando ou que intentava publicar, de compêndios de gramática e tratados de Filosofia. (PIRES, 1991, p. 11).

Nesse tratado metodológico escrito sobre a forma de dezesseis cartas,⁴ cada uma destinada a um dos conteúdos das matérias de ensino, Verney pretendia apresentar, justificar e fundamentar a sua proposição para a reforma dos estudos. Essa postura nos permitiu considerá-lo sob um patamar diferenciado em relação aos outros *estrangeirados* do século XVIII, especificamente, por definir o seu propósito no âmbito do engajamento a uma causa: difundir as luzes do saber baseado na ciência moderna, contra a estagnação educacional do reino português. Por esse seu ideário reformista foi politicamente

perseguido, inclusive sendo o seu *Verdadeiro método de estudar* proibido de circular oficialmente em Portugal por não ter obtido às atestações necessárias, como explica-nos Rômulo de Carvalho:

Quando os primeiros exemplares do *Verdadeiro Método* chegaram a Lisboa, por mar, os funcionários do Santo Ofício, ao vistoriarem o barco, como era normal, retiveram os exemplares enviando-os aos respectivos censores para apreciarem a obra e lhe darem ou negarem a necessária licença de venda e circulação, tudo de acordo com as repressivas regras rotineiras e não por se tratar daquela obra em especial. O parecer foi negativo e os exemplares ficaram retidos no Santo Ofício. (CARVALHO, 2001, p. 411).

Pelo exposto, o *Verdadeiro método de estudar* somente pôde circular em Portugal nos primeiros anos após a sua publicação por meio daqueles mecanismos comuns e bem analisados por Robert Darnton: a clandestinidade, — condição que peculiariza a própria condição de Luiz António Verney, e sob a qual podemos considerá-lo como um daqueles indivíduos que o historiador norte-americano define como *philosophes*. Definido pelo:

Compromisso com uma causa. *Engagement*. O *Philosophe* era um novo tipo social, que hoje conhecemos como o intelectual. Ele pretendia colocar suas idéias em uso, persuadir, propagar e transformar o mundo ao redor. (DARNTON, 2005, p. 19).

O engajamento de Verney manifestava-se na reflexão reformista-ilustrada dirigida para a mudança dos conteúdos, métodos de ensino e do trabalho docente. A sua análise que segundo Salgado Júnior, trata-se da “primeira obra portuguesa ambicionando propor um sistema completo” (FERNANDES, 1992, p.58), pretendia ser um guia norteador para ensinar e aprender com método e “desdobrou-se” na produção de outros livros ao longo dos anos:

Aliás, Verney é o primeiro a procurar corresponder a esses desafios. Propostas pedagógicas novas exigem novos instrumentos diácticos. Por isso, ei-lo a elaborar e a publicar uma série de compêndios para as diversas disciplinas de acordo com as linhas pedagógicas que apontara. Contando apenas obras publicadas e não os múltiplos projectos a que faz referência, temos os seguintes: *De orthographia latina* (1747), *Gramática latina* (1758), *De re logica* (1751), *De re metaphysica* (1753), *Apparatus ad philosophiam et theologiam* (1751), *De re physica*, em três volumes (1769). Todas estas obras se destinavam, como explicita, no frontispício, «*ad usum lusitanorum adolescentium*». (PIRES, 1991, p. 33, destaque do autor).

No âmbito das preocupações cotidianas do que era, até então, ensinado à mocidade portuguesa, Verney evidenciava a importância do estudo da gramática, que, a princípio, visava reparar os problemas mais comuns ocasionados por um aprendizado de

⁴ Gramática e ortografia da língua portuguesa, Gramática latina, Latinidade, Grego e hebraico, Retórica (2 cartas), Poética, Filosofia e Lógica, Metafísica, Física, Ética, Medicina, Jurisprudência, Teologia, Direito Canônico e Observações sobre a organização prática dos estudos e a educação feminina.

âmbito doméstico, que, isento de método estava repleto de erros derivados de um magistério sem qualificação para o exercício da função de mestre. Por isso, dada à premissa de aprender com método, afirmava que o ensino da mocidade deveria começar pelo estudo gramatical da língua materna para que a ocorrência de tais erros fosse evitada.

Distanciando a sua concepção de educação daquela preconizada pela Companhia de Jesus, que enfatizava o estudo da língua e da gramática latina e à qual Verney atribuía um caráter exclusivamente doutrinal e indispensável apenas para os lingüistas e clérigos. Esse *estrangeirado* reafirmava textualmente a relevância da língua pátria, — compreendida como valorização do próprio Estado e afirmação da cidadania — deveria ser ela o início de todos os estudos destinados à mocidade portuguesa, a “mola propulsora” da reforma estatal a ser alavancada pela reforma dos estudos, pelo que afirmava:

Isto suposto, julgo que este deve ser, o primeiro estudo da Mocidade, e que a primeira coiza que se lhe deve apresentar é uma Gramatica da-sua lingua, curta e clara: porque neste particular, a voz do-Mestre, faz mais que os preceitos. E nam se-devem intimidar os rapazes, com mau modo, ou com pancadas, como todos os dias sucede: mas com grande paciencia, explicar-lhe as regras: e, sobre tudo, mostrar-lhe nos-seus mesmos discursos ou em algum livro vulgar, e carta bem escrita, e facil o exercicio e a razam de todos eses preceitos. (VERNEY, 1746, p. 9).

Nessa exposição sobre o ensino da gramática portuguesa, Verney explicitava as bases de um método de ensinar, segundo as virtudes da paciência, tolerância, a condenação dos castigos físicos, a necessidade de uma explicação pormenorizada e o acesso aos textos vulgares ou cartas comuns considerados enquanto exercícios práticos, mas sempre sendo pretendendo um progresso gradativo nas atividades propostas:

Primeiro, explicaria brevemente as regras: e obrigo a repetir, as mesmas noticias gerais. Depois dar-lheia um livro de Cartas, vg. as do-P. Antonio Vieira: escolhendo as mais facis: ou alguma istoria pequena, digo, que tivesse capitulos pequenos, e periodos nam mui compridos: e mandaria, que a lesem: e no mesmo tempo apontaria, quais eram as partes da orasam, o que se observava, com grande facilidade. (VERNEY, 1746, p. 9).

Seguindo esse método seriam dadas as lições de sintaxe, pronúncia e leituras sem vícios ou soletramento. Posteriormente, ensinar-se-ia a escrita de cartas com assuntos variados e nas diversas pessoas, incluindo a ortografia e a pontuação. Esse ensino da língua materna deveria ser simultâneo ao da língua latina e realizado em apenas meia hora diária. Espécie de ritual escolar, o método para o ensino das línguas baseava-se na clara observação de como ele era praticado em outros países da Europa, por isso insistia na necessidade de serem compostas obras didáticas que auxiliassem os estudantes nas suas

tarefas cotidianas, uma das deficiências lusitanas “[...] em promover, tudo que é cultura de ingenho e utilidade da Republica.” (VERNEY, 1746, p. 10).

Toda essa deferência quanto ao método de ensino da gramática portuguesa precederia ao ensino da gramática latina que deveria ser obrigatoriamente realizado em vernáculo. Para isto, indicava a utilização do dicionário do P. Bluteau, mas salientava que essa obra deveria ser abreviada e alguns defeitos corrigidos, especialmente aqueles relativos à carência de método expositivo e explicativo, pressuposto por demais singular na concepção de educação verneiana.

O mundo estava mui falto de noticias e de metodo, antes do século passado. Desde o restabelecimento das letras Umanas na Europa, direi melhor, no Ocidente, que podemos fixar nos princípios do século XV, melhor direi desde a invensam da imprensa no-meio do-dito século; até o fim do-XVI, nam tiveram os omens tempo de cuidar, em dar metodo proprio às Letras, e Ciências. (VERNEY, 1746, p. 62).

No trabalho escolar cotidiano, Verney, assim como os outros estrangeirados, aconselhava a utilização dos clássicos latinos para o ensino de leitura e escrita, apesar de criticar a prática usual de serem decoradas máximas, termos e até mesmo, obras por inteiro. Dever-se-ia ter cuidado especial quanto à escolha dos autores e das obras utilizadas sob o risco de que a inobservância na adequação dos textos às idades dos alunos, que, no caso de Virgílio e Cícero poderia “[...] produzir monstrozidades” (VERNEY, 1746, p.77) motivadas por um entendimento errôneo da língua latina.

O trabalho docente imbuído de método preconizado por Verney visando o aprendizado satisfatório da língua latina não poderia prescindir do conhecimento da geografia, da cronologia e da história da Antiguidade, nesta incluindo-se os costumes e fábulas, vistos como facilitadores de entendimento dos estudos lingüísticos. Para esse alcance, propunha uma vivacidade no ensino do latim até então não abordada pelos pedagogistas portugueses, intercalada com um ensino contextualizado que primasse pela compreensão das ações humanas em seus tempos e espaços específicos, distanciando-se da aprendizagem mnemônica e caucado em obras didáticas, especialmente aquelas *ad usum delphini*.

Como um típico *estrangeirado*, Verney demonstrava um profundo conhecimento do mercado literário europeu, principalmente o inglês, o francês e o holandês, que juntamente com o suíço eram os maiores centros de produção e circulação de impressos, particularmente de obras proibidas de circularem nos países de origem de seus autores, a mesma situação em que o *Verdadeiro método de estudar* se encontrava. E que dada a

raridade que os livros adquiriam, fazia com que ele a isso adaptasse o seu método para o ensino da língua latina.

O que porem encomendo muito ao estudante é, que, nestes principios, se quer saber Latim, leia poucos livros: mas eses que escolher, leia-os tantas vezes, e com tanta atensam, como se ouvesem de ser eles, o seu unico estudo, na segunda vez achará menos dificuldades: e assim nas outras. Isto basta, para ser um grande latino. (VERNEY, 1746, p. 103).

Na emulação para o ensino dos estudos lingüísticos, aconselhava o estudo das línguas orientais, — sempre partindo-se do vernáculo — que considerava fundamentais para os estudos jurídicos, filosóficos e médicos. A partir do ensino dessas línguas clássicas e dos seus autores, os estudantes poderiam também se aproximar de outra aprendizagem muito valorizada por Verney e necessária para todas as situações cotidianas: a Retórica.

Essa definida pelo autor como a “*Arte de persuadir*” (VERNEY, 1746, p. 125) era indispensável para a vida cotidiana tanto na esfera pública, como na esfera privada. Entretanto, criticava o ensino da retórica ministrado em latim que levava os alunos à não compreenderem seus reais propósitos — o de servir para o uso cotidiano dos indivíduos, não só aqueles que exercessem cargos burocráticos, mas também aqueles considerados mais rústicos. Por isso, afirmava enfaticamente:

Todo o lugar é teatro para a Retórica, Não agrada um livro, se não é escrito com arte; não persuade um discurso, se não é formado com método; finalmente, uma carta, uma resposta, todo exercício da língua, necessita da direcção da Retórica. (VERNEY, 1991, p. 45).

Segundo seu ideário acerca do ensino da língua — em articulação com a retórica — Verney sugeria que os mestres incentivassem seus alunos à realizarem composições e traduções de orações latinas, além da leitura dos seguintes livros: *Orator ad M. Brutum* e *De Oratoriis Partitionibus* e os três volumes *De Oratore*, compostos por Cícero, de modo que os alunos se familiarizassem com as obras do eminente orador romano, segundo esse método, acreditava que se poderia aprender retórica em apenas um ano. Para os professores, Verney também aconselhava a leitura atenta de Cícero, de Quintiliano e de Aristóteles e Dionísio Longino.

A carta sobre o estudo da filosofia é a que melhor expressa as bases do seu pensamento crítico acerca do atraso português em relação aos progressos do pensamento ocidental. Nesse propósito, considerava ultrapassada a formação dos mestres em filosofia do reino, principalmente pelo fato de não demonstrarem quaisquer conhecimentos sobre as “novas” teorias filosóficas, que, mesmo assim, veementemente criticavam. Para

exemplificar tal estado de coisas Verney descreve um suposto diálogo entre ele e um professor português de filosofia:

Proguntava eu em certa ocasião a um mestre, que me parecia bom homem, e cujo defeito cuidava que era não malícia, ignorância: Tem tido V. P. lido nos originais, a doutrina de Descartes, Galilei, Gazendo, Newton e tem examinado fundamentalmente, os que explicaram melhor, a doutrina do primeiro, como o P. Malebranche, o Baile, o Regis, o Le Grand: ou os que expuseram a de Gazendo, como Saguens, Maignan & ca o P. Genari Dominicano propoz ao Saguens, e Monsieur Arnaldo ao P. Malebranche em outro sentido; com as respostas destes últimos? Diz Nem menos. Muito bem: pois diga-me, intendo V. P. na sua consciência, que pode ser juiz nesta matéria, sem ser examinado, as razões de ambas as partes: e muito mais formar uma censura bem rigorosa, como é condenar a religião, dos que seguem esta Filosofia? Respondeo o homem: Na verdade eu não sou informado, da matéria: mas tenho ouvido dizer muito mal dela, a outros mestres a quem eu formo conceito. (VERNEY, 1746, p. 278).

Ao fazer considerações sobre a filosofia moderna, Verney demonstrava ser admirador de Descartes, (apesar de não se considerar um cartesiano) reconhecendo nele, sobretudo, a importância relativa ao âmbito metodológico e as advogações em favor de uma reforma dos estudos que evitasse a existência de “[...] mestres, em uma matéria, em que ainda não foram discípulos.” (VERNEY, 1746, p. 281). O resultado de tal estado de coisas se convertia na ignorância dos alunos acerca das correntes filosóficas modernas e dos problemas que pretendiam conferir inteligibilidade, por isso afirmava que o método a ser obedecido para o início dos estudos escolares seria o conhecimento da história do pensamento humano, para então, a partir desse pressuposto básico, passar para a própria definição do que seria filosofia e qual a sua função:

Eu suponho que a Filosofia é conhecer as coisas pelas suas causas: ou conhecer, a verdadeira causa das coisas.[...] Saber qual é a verdadeira causa, é Filosofia: conhecer a verdadeira causa porque a pólvora em uma mina, despedasa um grande penhasco, é Filosofia: outras coisas a esta semelhantes, em que pode intrar, a verdadeira notícia das-coisas, sem Filosofia. (VERNEY, 1746, p. 289).

Essa definição para a filosofia era norteadora da tese defendida pelo autor da imediata necessidade de reformar os estudos em Portugal que, pelo caráter refratário demonstrado pelo tradicionalismo lusitano (situação que Verney bem conhecia e deixava claro ser uma peculiaridade portuguesa), dificultava a circulação de novas idéias. Pensar uma educação renovada era pensar a circulação de novas idéias filosóficas, sociais, históricas e lingüísticas, com seus respectivos métodos de estudar e aprender. Para tanto, o trabalho docente era coincidente com conhecimentos e competência para a realização de experiências ativas.

Para este efeito necessitavase de um mestre, que fosse bem pratico das-machinas: que as-soubese manejar, e servir-se delas com ligeireza: porque vi alguns, que por-nam saberem uzar bem delas quebráram algumas. (VERNEY, 1746, p. 268).

Na última das suas cartas Luis António Verney apresentou a sua concepção de educação doméstica. Essa educação, sem qualquer formalidade era nos primeiros anos de vida quando se firmaria os pilares da fé, da obediência, do respeito e da cortesia, nem mesmo o ensino de leitura e de escrita cabia ser ministrado antes dos sete anos de idade. Os valores ensinados domesticamente formariam a base ética e moral necessária aos estudos futuros, a serem realizados nas chamadas “escolas baixas.”⁵

Nessas escolas, a escrita seria ensinada posteriormente à leitura, devendo os professores ter o cuidado de evitar o enfado da criança; em seguida, passar-se-ia ao ensino da aritmética, limitado ao conteúdo das quatro operações matemáticas. Segundo Verney, a desobediência a esses princípios básicos era a causa dos maiores males da educação em Portugal, onde havia muita gente “[...] que veste camiza lavada, que nam sabe ler, nem escrever”, em conseqüência causando “[...] sumo prejuizo, em todos os estados da-vida” (VERNEY, 1746, p. 254), ilustrando de maneira muito vívida — e com certo exagero — a sorte desses indivíduos:

Privam-se estes omens, do-maior divertimento, que pode ter um omem, quando está só, que é divertir-se com o seu livro. fazem-se escravos de todos os outros: pois para ajustar contas, conservar correspondencias, dependem dos mais. Fora de Portugal, vive-se de outra sorte. sam tam raros os plebeos, que nam saibam escrever, como aqui os que o-sabem, o muxila, o carnicheiro, o sapateiro todos se divertem, com os seus livros. Esta necessidade é tam clara, que todos a-experimentam: e assim nam podemos asaz condenar os Pais, que se descuidam nesta matéria. (VERNEY, 1746, p. 254).

Para a satisfação dessa carência em território português, Verney propunha a criação de uma escola pública em cada rua extensa, ou pelo menos, em cada bairro “[...] para que todos os pobres pudessem mandar lá, os seus filhos: o que se pratica em varias partes.” (VERNEY, 1746, p. 254). Essa posição sobre a extensão quantitativa e popular da escolarização é a mais avançada entre os estrangeirados e exposta na manifestação efusiva de que a reforma do estado obrigatoriamente passaria por uma reforma educativa que abrangesse todos os cidadãos por meio de um sistema escolar cujo método se baseasse nos recentes progressos do pensamento humano e, que, por meio desse, fosse alcançada a eficácia qualitativa. Nesse aspecto, cabe destacar que a concepção educacional de Verney

⁵ O programa de ensino para essas escolas baixas compreende o conteúdo das seis primeiras cartas do VME, a saber: Gramática e ortografia da língua portuguesa, Gramática latina, Latinidade, Grego e hebraico, Retórica (2 cartas).

estava também vinculada ao funcionamento daquilo que denominava “[...] estudos públicos”, já o ensino particular deveria “[...] conformar-se com os publicos, no-metodo: muito mais.” (VERNEY, 1746, p. 254).

Para a implementação dessa unificação metodológica, pretendia fosse criada uma “*primeira escola*,” destinada ao ensino da língua portuguesa em todos os colégios e Universidades públicas do reino. No primeiro ano, a escola funcionaria durante os três primeiros meses, com meia hora diária voltada para o estudo de sintaxe, das partes da oração e da ortografia. Nos outros nove meses do ano, seria acrescido o estudo da gramática latina, mas com a continuidade da meia hora diária de estudo da língua portuguesa, por dois ou três dias da semana. Nos demais dias, a primeira meia-hora matutina seria destinada para o estudo da cronologia e a primeira meia-hora vespertina para a geografia, devendo os alunos “[...] terem em caza alguma carta cronologica, e geografica, um mappamundo, e as quatro partes do-mundo.” (VERNEY, 1746, p. 256).

Nessa referência da utilização de “novos” recursos pedagógicos visando facilitar a compreensão dos conteúdos escolares, ficava patente a concepção reformista-ilustrada de que o ensino fosse realizado na privação do enfado e primar pela satisfação dos alunos. Nessa direção, Verney conferia suma importância aos materiais didáticos, sempre que possível indicando a utilização de “[...] alguma carta particular do Império Grego, e Romano. Desta sorte aprende-se a Geografia, por-divertimento; e a Cronologia, sem trabalho.” (VERNEY, 1746, p. 256). O trabalho docente não podia dispensar esses recursos, por serem

Este é o ponto principal, nos-estudos dos rapazes: nam amofinar-lhe a paciencia: mas instruilos como quem se diverte. Por-isso me-agrada aquele metodo, que alguns observam, ainda antes de lhe-ensinar a escrever; pintar as letras do-Alfabeto, nas costas das-cartas de jogar, e por modo de divertimento jogar com eles; ensinar-lhe que letra é: mandar-lha proferir: e ilas ajuntando. (VERNEY, 1746, p. 293, grifo nosso).

No segundo ano dessa primeira escola, os estudos de gramática destinaram-se-iam à ortografia e à quantidade das sílabas, durante a primeira meia-hora da manhã e da tarde, seguidas de traduções por escrito do autor latino Terêncio, além da correção dos erros cometidos na tradução e na ortografia. Por sua vez, em três manhãs por semana, seria ensinada uma “[...] simplez istoria da Bíblia.” (VERNEY, 1746, p. 257). Já no terceiro ano escolar, e durante os seis primeiros meses letivos, continuariam as traduções de autores latinos; os estudos da história através das fábulas e costumes gregos e romanos e, no restante do ano, os antigos impérios e repúblicas. O quarto ano seria primordialmente

dedicado à retórica e iniciado com a gramática grega. Durante esse ano letivo, a primeira meia-hora diária seria dedicada à história ou à poética, simultaneamente, ou depois do estudo da retórica.

Para o cumprimento desse programa de ensino deveria haver uma perfeita observação dos pressupostos metodológicos para a exposição gradativa dos conteúdos escolares permitindo o entendimento satisfatório dos alunos em compatibilidade com as suas idades. Nessa perspectiva Verney, ao longo de sua obra, tecia freqüentes considerações que deveriam ser seguidas pelos professores, estas, consideradas como pré-requisitos para o bom andamento das escolas, o diferencial para uma eficaz reforma da escola e dos estudos que passava necessariamente pela mudança da postura dos docentes. Posto isso conclamava:

Tambem se deve advertir aos mestres, que tenham mais empenho, em serem amados e respeitados dos-discipulos, deque temidos pelo castigo. Nam é pequeno abuzo neste paiz, castigar os rapazes, quando nam sabem logo a lisam; sem distinguir, se provem da ignorancia, ou da malicia. Estes rigorozos castigos pela maior parte produzem, tal aversam aos estudos; que nam se-pode vencer, em todo o discurso da-vida. Falar a alguns destes no-estudo, é falar-lhe na morte. Provem isto primeiramente da feia-carranca com que pintam os estudos: mandando-lhe estudar, uma quantidade de coizas, sem saberem qual serventia tem: e dando-lhe muita pancada, se asnam repetem bem. Isto é uma crueldade, como já a V. P. em outra carta. O mestre deve explicar bem as materias, e facilitar os estudos: deve alem diso obrigar os estudantes, com maneiras agradaveis e insinuar-se no-seu animo. Nam á coiza que nam fasa um omem, se lhe-sabem inspirar, a paixam propria. Muitos obram, pólo interesse do-premio: outros, pola gloria da-doutrina; e por-um louvor dado em publico. Estas sam as armas, de que deve servir o mestre: deve procurar de ser amado e no-mesmo tempo respeitado. (VERNEY, 1746, p. 264-265).

Para a aplicação de tais procedimentos o mestre não deveria ser tão jovem, um homem “maduro” e “[...] que nam seja colerico: por que com colera, ninguem ensina bem” (VERNEY, 1746, p. 264-265). Por isso não deixava de criticar a prática existente em Portugal dos melhores e mais qualificados professores evitarem os graus de ensino mais elementares, por considerá-los muito incipientes.

No funcionamento cotidiano dessas escolas, Verney era contrário à utilização de decuriões para auxiliarem os professores. No máximo, tolerava que fosse indicado um assistente de ensino que soubesse um pouco de latim, por entender que todos os estudantes de um determinado ano escola deveriam estar no mesmo estágio de aprendizagem. Nesse aspecto, as idéias pedagógicas de Verney se diferenciavam tanto dos outros estrangeiros como do pressuposto utilitarista que norteava o pensamento pedagógico dos setecentos,

fundado na pressuposição mutualista sistematizada enquanto método de ensino em finais do século XVIII por Andrew Bell e Joseph Lancaster.

Como medida paliativa para o que costumeiramente já ocorria nas escolas do reino, inclusive nas mantidas por ordens religiosas, Verney propunha que os estudantes fossem divididos em duas classes distintas, dentro de uma mesma escola, e que essas classes fossem subdivididas em decúrias, pois acreditava que assim as escolas funcionariam melhor com uma menor quantidade de alunos oriundos de segmentos sociais diferentes. O “barbadinho” seguramente foi dentre os *estrangeirados* aquele que mais influenciou o conjunto legal que instaurou as reformas pombalinas da instrução pública, tendo sido, inclusive, diretor dos estudos, cargo do qual foi posteriormente afastado e somente reabilitado politicamente sob os auspícios da *Viradeira* de D. Maria I. Para Araujo:

Sem dúvida, é Verney a personagem mais polêmica e rica no complexo universo das reformas aplicadas à pedagogia portuguesa do Setecentos. Seu Verdadeiro método de estudar tem a lógica de combate sistemático ao atraso desolador observado na prática educativa dos jesuítas, vale dizer, do Colégio das Artes e da Universidade de Coimbra. Verberando contra todos os aspectos que representavam esse atraso, Verney demonstra um extraordinário senso de análise crítica ao comparar os tímidos avanços da educação portuguesa com o conjunto da experiência europeia, em particular das culturas francesa e italiana, que conhecia bem. Desenvolve seu raciocínio e suas observações, as mais das vezes, com oportunidade e autonomia, tendo em vista a necessária e ampla reforma porque devem passar os estudos lingüísticos, literários, teológicos e canônicos em seu país. (ARAUJO, 1999, p. 81).

O pensamento verneiano expressado no *Verdadeiro método de estudar* singulariza a importância da urgência por medidas práticas e efetivas para a reforma do estado português, tendo a educação como ponto de partida. A meticulosidade do pensador, constituída partir de sua trajetória pelas cortes e instituições de ensino europeias, pretendeu empreender uma proposta de reforma dos estudos que atingisse desde as chamadas escolas baixas até os estudos maiores fundamentada no adensamento das novas estruturas do pensamento humano baseado nas ciências e na experiência. Com isso, vislumbramos no ideário verneiano a sintonia entre o pensamento e a ação, que nos permite configurá-lo na categoria de *philosophe*, posto que tudo aquilo que observou, durante os vários anos em que militou nas cortes europeias, sempre esteve vinculado com a possibilidade de subsidiar o seu principal propósito: reformar a educação lusitana em suas escolas baixas, no método de ensino e aprendizagem, no ensino das ciências e no trabalho docente, voltado para todas

as classes sociais, mesmo sem pleitear quaisquer transformações na ordem política e social do reino.

A ênfase no método, postulado cartesiano, visto como a maneira mais eficaz de se proceder à busca pela solução de um problema, se aplica à necessidade do Estado português que Verney procurou reformar por meio dos estudos. Nesse sentido, não se pode entender o conjunto das proposições expressas no *Verdadeiro método de estudar* sem caracterizar o momento, às motivações e mesmo as querelas em que — enquanto homem — se envolveu ao longo de sua vida. Mas, antes de tudo, deve-se buscar entender as suas proposições no “leque” mais amplo de um pensamento reformista-ilustrado limitado pelas poucas condições de interferência na realidade concreta do reino.

4- Antonio Nunes Ribeiro Sanches

Em 1759, quase imediatamente à publicação do Alvará de 28 de junho, foram publicadas em Portugal as *Cartas sobre a educação da Mocidade*, de autoria do médico Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Essa obra estava intimamente relacionada com a promulgação do citado Alvará e podendo ser considerada como a justificação de um estrangeirado às medidas legais encetadas pelo Marquês de Pombal também na *Breve instruccçam para ensinar a Doutrina Christãa, ler, escrever aos meninos, e ao mesmo tempo, os princípios da Lingoa Portuguesa e sua Orthografia* e nas *Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rethorica, ordenadas e publicadas por El Rey Nosso Senhor*.

As *Instruções* aludidas por Sanches constituíam o estabelecimento do método, programas, livros, horários, orgânica escolar, normas de educação e disciplina, avaliação de conhecimentos, com carácter de obrigatoriedade para o ensino secundário e, ao mesmo tempo, um ataque virulento ao ensino Jesuítico. (FERNANDES, 1992, p. 70).

A obra de Sanches apresentava — de maneira exaustiva e fundamentada — os princípios norteadores da reforma educacional em implementação no reino português, segundo a concepção de educação promotora do conhecimento das “coisas” naturais, das “coisas” civis e do “[...] que he útil a si e a sua pátria, o que he licito, o que he decente e quem sahio com estes elementos das Escolas, os adiantará facilmente na Sociedade Civil.” (SANCHES, 1922, p. 69). Portanto, propunha que a educação deveria destinar-se a todos os

indivíduos do reino, como melhor maneira de promover a prosperidade lusitana, e, por isso, exaltava a posição tomada pelo Marquês de Pombal:

Aquelle benegnissimo Alvará nos dá a conhecer que só a educação da Mocidade, como deve ser, he o mais effectivo e o mais necessario [...] esta Educação não seria completa se ficasse somente dedicada á Mocidade Nobre; Sua Majestade tendo ordenado as Escollas publicas, nas Cabeças das Comarcas, quer que nellas se instrução aquelles que hão de ser Mercadores, Directores das fabricas, Architectos de Mar e Terra, e que se introdução as Artes e Sciencias. (SANCHES, 1922, p. 3).

Opondo-se às idéias de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, Ribeiro Sanches declinava da proposta de uma reforma escolar somente para os meninos nobres, e insistia na formação do súdito, independente de condição social. Com isso, visava prepará-lo através de uma educação intelectual, cívica e cristã, propondo um

[...] ensino a toda a Mocidade nos dilatados Domínios de Sua Magestade [...] propondo a virtude, a paz e a boa fé, por alvo desta educação, e a doutrina e as sciencias, como meyo para adquirir estas virtudes sociáveis e christãs. Nunca me sahirá do pensamento formar um Subdito obediente e diligente a cumprir as suas obrigaçoens, e hum Christão resignado a imitar sempre, do modo que alcançamos aquellas immensas aççoens de bondade e de misericórdia. (SANCHES, 1922, p. 109, grifo nosso).

A proximidade temporal entre as *Cartas sobre a educação da mocidade* e as reformas pombalinas permitiu que o intelectual português Camilo Castelo Branco em 1874, alcunhasse Ribeiro Sanches como o “Oráculo do Marquez de Pombal”, destacando o enfático ideário, no qual a educação era concebida como instrumento crucial para a restauração do esplendor de outrora da nação portuguesa, produzido por um reformista-ilustrado que pretendia demonstrar como historicamente a educação portuguesa havia sido ineficaz na contemplação dos interesses nacionais. Por isso, Ribeiro Sanches afirmava no prólogo da sua obra:

Mostrarei pelo discurso deste papel, que toda a educaçãõ, que teve a mocidade Portugueza, desde que no Reyno se fundaraõ Escolas e Universidades, foi meramente Ecclesiastica, ou conforme os distames dos Ecclesiasticos; e que todo o seu fim foi, ou para conservar o estado Ecclesiastico, ou para augmentalo. (SANCHES, 1922, p. 2).

Para esse reformista-ilustrado, o sistema educacional vigente até o advento das reformas pombalinas, constituía-se em um dos principais obstáculos para o desenvolvimento da nação portuguesa, por responder apenas aos interesses das ordens

religiosas beneficiadas com o controle do sistema de ensino. Por isso, destacamos o objetivo desse *estrangeirado* em justificar o direito e o dever do monarca legislar sobre a educação e reformá-la, sobretudo. Para isso, utilizou — na obra em questão — a descrição dos meios e recursos utilizados pelos religiosos para se “apossarem” do poder temporal em Portugal, eclipsando a autoridade monárquica. Considerando essa uma de suas mais importantes tarefas: “[...] porque o meu intento sendo demonstrar que he prejudicial ao Jus da Magestade e ao bem do Reyno que os Ecclesiasticos sejaõ os Mestres da Mocidade.” (SANCHES, 1922, p. 42).

Por essa observação, advogava que o monarca retomasse as suas obrigações para com a educação dos seus súditos, devendo fundar estabelecimentos “[...] para formar toda a sorte de Subditos na Educação da mocidade, nas artes liberaes e mecanicas, nas sciencias necessarias no tempo de paz e de guerra.” (SANCHES, 1922, p. 20). Assim defendia a necessidade de serem preparados indivíduos, dos diversos segmentos sociais, para a multiplicidade de funções necessárias à superação das dificuldades do estado lusitano, já que no momento, nada requeria “[...] maior atenção no animo do Soberano, do que a educaçam da Mocidade.” (SANCHES, 1922, p.25-26).

Bem ao “espírito” de seu tempo, Sanches não defendia o estabelecimento de uma educação universal pelo conhecido temor dela chegar aos segmentos mais pobres da sociedade e pudesse fomentar o desinteresse das classes laboriosas pelas atividades manuais. Em sua concepção de educação propunha o estabelecimento de escolas a cada conjunto de 200 moradias e que os filhos das classes mais pobres pudessem freqüentar as escolas dominicais, propondo uma prática muito utilizada na Inglaterra dirigida à escolarização formal e à disciplinarização dos segmentos populares preconizada pelas iniciativas de Robert Raikes. Quanto a essa limitação de oportunidades escolares, assim se reportava: “[...] Monarchia Política e civil, que tantas vezes dissemos consiste na igualdade dos Súbditos (não das condiçoens) na propriedade dos bens, no trabalho e na indústria.”. (SANCHES, 1922, p. 99).

Na sua crítica ao modelo educacional anterior à reforma dos estudos de 1759, Sanches também destacava o despreparo dos professores de primeiras letras que grassavam em Portugal, assim, os apresentava enquanto viciosos e beneficiários das práticas de apadrinhamento, contrários a qualquer forma de fiscalização. Por tudo isso os acusava de serem “[...] os Mestres de ler e escrever, homens rudes, ignorantes, sem criação, nem conhecimento algum de natureza humana.” (SANCHES, 1922, p.112-113).

Numa concepção de educação que privilegiasse os interesses do Estado lusitano, havia de prescrever os requisitos que considerava necessários para um exercício eficaz do trabalho docente: não possuir defeito físico visível, ser obrigatoriamente casado e, em caso de viuvez, contraísse o mais rápido possível novas núpcias sob o risco de ser afastado do emprego “[...] pois os homens cazados, se tem filhos, são mais carinhosos e maviosos, com os meninos que os solteiros.” (SANCHES, 1922, p. 117).

O acesso ao magistério seria obrigatoriamente por meio de examinação pública com a separação dos conteúdos laicos daqueles sobre religião, que seriam realizados pelo Bispo. No que tange ao custeio da educação Ribeiro Sanches pretendia que, na somatória de recursos públicos e privados, os professores pudessem obter uma compensação pecuniária que valorizasse uma profissão caracterizada pela dificuldade em se conseguir indivíduos interessados ou mesmo, qualificados. Por isso, o mestre devia receber “[...] a paga de cada discípulo.” (SANCHES, 1922, p. 118), além de um salário público de acordo com a carestia do lugar, isto teria como finalidade proporcionar que se dedicassem ao ensino “[...] homens mais capazes do que hoje se empregam nelles.” (SANCHES, 1922, p. 118). Nessa medida orientava:

Este Mestre para ser admitido a ter escola publica, tendo as qualidades e requisitos referidos, devia fazer petição ao Director dos Estudos e das Escolas da província, para ser examinado: e no exame havia de constar:

- 1.º Que saiba a Lingoa Latina, e a Materna, com propriedade;
 - 2.º Que saiba bem escrever;
 - 3.º Como taõbem a Arithmetica, pelo menos as quatro Regras; e seria conveniente com a de tres, e as fraçoens, ou dos quebrados;
 - 4.º Que saiba de que modo se tem pelo menos o livro de conta e razão, pelo do *deve e hade haver*, com index ou alfabeto, ou cayxa dos Mercadores.
- (SANCHES, 1922, p. 117).

Quanto aos procedimentos escolares, especialmente os conteúdos a serem ministrados nessas escolas de ler, escrever e contar, esse ilustrado manifesta pleno conhecimento da produção filosófica e educacional do período, sobretudo ao que se referia à educação infantil. Para isso destacava autores como Erasmo de Roterdã, Luis Vives, David Hume e do L’Abbé de St. Pierre, para fundamentar a sua crítica dos modelos e conteúdos escolares até então oferecidos às crianças portuguesas.

Para o funcionamento cotidiano das escolas de primeiras letras ressaltava que deviam ser produzidos dois livros didáticos: o primeiro de ensino da língua nacional e de formação do cidadão para os negócios civis; o segundo, de ensino de aritmética, em que também “[...] haveria exemplos de algúas cartas de róis de quitanças, de letras de cambio e

de procuraçoens.” (SANCHES, 1922, p. 123). Nessa sua pretensão havia a busca pela mudança dos destinos da educação oferecida aos jovens portugueses voltando-se para a formação de um “perfeito cidadão” ou um “perfeito negociante”, levando em consideração as novas práticas contábeis vigentes na economia europeia.

Para a continuidade dos estudos e mostrando-se interessado com a aplicação prática dos conteúdos ministrados nas escolas, Ribeiro Sanches criticava o grande número de aulas de latim, por sua pouca ou nenhuma utilidade para a formação requisitada pela mocidade portuguesa. Sem delongas, acusava-as de serem semeadoras do ócio e do desperdício de tempo: essas escolas que deveriam ser o berço para a formação dos futuros professores se caracterizavam pelo baixo aproveitamento dos alunos e de um abandono da ordem de 2/3 dos ingressos. (SANCHES, 1922). Do terço restante dos alunos ou aqueles que puderam continuar os estudos, 60% seguiam a carreira religiosa motivados pelos privilégios e pelas imunidades que ocasionavam em prejuízos para o Estado português.

He couza notavel que para que hum oficial possa ter logea aberta que necessite aprender por seis ou sete annos, sustentando-o seus Paes, ou pagando o ensino, e que hum rapas que aprendeo o Latim nas Escolas gratuitas, sem gasto algum, que ser vestido e sustentado por seos Paes, que possa adquirir um estabelecimento, e que a sua pátria o perca; e que seja educado este Súbdito até idade de 21 annos para entrar debayxo de outra Monarchia, que he Ecclesiastica! (SANCHES, 1922, p. 126).

Percebia que tanto o ensino de latim como de grego, de história sagrada, profana e da Antiguidade não poderiam ser considerados enquanto fim para a educação da mocidade, mas, restringirem-se a “[...] meynos para vir no conhecimento do que he util e decente, que são somente meynos, para pensar e obrar com justiça.” (SANCHES, 1922, p. 132). Quanto às condições para o estabelecimento das escolas, (mesmo sendo contrário à abertura delas em aldeias ou locais com menos de duzentos fogos) Ribeiro Sanches aventava a possibilidade da criação — em caráter excepcional — de escolas quando houvesse lavradores ricos ou escudeiros habitantes de locais mais isolados. Mas, para tanto, pagariam um valor anual, mesmo que essas escolas funcionassem em casas custeadas pela coroa. Os professores que ensinariam nessas escolas, haviam de serem casados, jamais sendo admitidos celibatários para a função docente.

Segundo Ribeiro Sanches, a função educacional no estado português também passava pela manutenção das possessões coloniais. Por isso, manifestava-se, favoravelmente pelo reforço da hegemonia metropolitana defendendo a tese fundamental do pacto colonial de que as possessões ultramarinas formassem a retaguarda econômica da

metrópole. Portanto, deveriam dedicar-se à agricultura e ao comércio sob estrito controle metropolitano, com vistas a não contrariar os interesses reinóis “[...] porque hua colônia deve se considerar no Estado político, como hua Aldeã a respeito da Capital.” (SANCHES, 1922, p. 136). Nessa direção, a educação a ser oferecida aos filhos dos colonos primária pelo reforço dos laços de obediência e de subordinação à metrópole. Para que tais princípios fossem mais bem assimilados, os jovens estudantes deveriam ser enviados para continuar os seus estudos na sede do reino, sendo oferecidas — nas colônias — apenas escolas de ler, escrever e contar “[...] para ficar dependente a dita Colonia da capital: mas nenhum methodo mais effectivo para este fim, do que criarse a Mocidade dos Domínios Ultramar no Reyno.” (SANCHES, 1922, p. 137).

O modelo educacional destinado a esses jovens colonos se basearia em um regime de pensão e também visaria reforçar a circulação monetária e a maior transferência de recursos das colônias para a metrópole. Por outro lado, também haveria o estímulo a uma certa concepção civilizadora, na qual os nascidos na colônia teriam seus laços com a terra natal fragilizados e reforçadas suas relações — inclusive afetivas — com a metrópole. Em contrapartida.

O Estado ganharia a circulação do dinheyro das colonias para a Capital, e tãobem a circulação dos Súbditos; porque muitos nascidos em Ultramar educados assim no Reyno se estabellecerião nelle, mandarião vir as suas riquezas; [...] se voltassem para a sua Colônia natal, sempre conservaria mayor amor para o lugar onde foi criado; por esta circulação se augmentaria o amor dos povos para a sua pátria e principalmente se outras instituições, que não são deste lugar, se entroduzissem no Governo dos ditos Domínios, incluindo nelles todas as Ilhas. (SANCHES, 1922, p. 138).

Essa educação oferecida na corte para os filhos dos colonos estaria condicionada por uma divisão entre os alunos considerados mais aptos ou inteligentes que teriam seus estudos completamente custeados pelo erário:

[...] deve-se considerar logo na sua fundação, se habitariaõ os Mestres com suas famílias (porque necessariamente haviaõ de ser cazados) e hum certo numero de estudantes, ao numero de quinze até vinte, sustentados e mantidos a Custa Real, como filhos adoptivos do Estado. (SANCHES, 1922, p. 142-143).

Logicamente essa possibilidade não estava aberta para todos. O estrangeirado Ribeiro Sanches era contrário à permissão de cristãos-novos nas escolas de latim, por isso, para a continuidade nos estudos até os graus maiores exigia que os alunos apresentassem uma certidão de “vita & moribus” (SANCHES, 1922, p. 141), espécie de declaração

genealógica que comprovasse ou não a “pureza” da ascendência, sem a qual “[...] não seria permitido a ninguém de se matricular n’estas Escolas Reais.” (SANCHES, 1922, p. 141).

Os alunos possuidores desse atestado étnico seriam enviados para as escolas de latim e separados em classes distintas: A primeira destinada àqueles que viveriam sob a forma de internato, direta e privadamente sob a tutela do professor, “recrutados” desde tenra idade e destinados a prosseguirem os estudos superiores de Jurisprudência, Física, Matemática e Medicina, possíveis “Mestres nas Escolas onde faltassem” (SANCHES, 1922, p. 143) e que deveriam viajar pela Europa “[...] informandose e aprendendo conforme as instruções impressas.” (SANCHES, 1922, p. 143).

A ênfase cultural na realização dessas viagens nos permitiu relacioná-la com a vida particular e profissional de Ribeiro Sanches e dos próprios *estrangeirados*, que tiveram como elemento diferenciador na produção dos seus escritos, as experiências acumuladas fora das fronteiras lusitanas. Nesse sentido, também propunha que os estudantes fossem estudar em Universidades de outros países, como Escócia, Holanda, Alemanha e França, onde também “[...] deviaõ notar de que modo aprendem os Discípulos, por quantos annos estudaõ e como fazem os seus actos.” (SANCHES, 1922, p. 144). Para isso, deveriam oficializar as observações realizadas, remetendo para um mestre das escolas reais os relatórios dos seus estudos para “[...] deste modo pela practica, e pelo estudo, viriaõ a ser homens consumados para ensinar e para governar as Escolas.” (SANCHES, 1922, p. 144).

No seu ideário acerca da formação desses “eleitos” que também poderiam vir a ser professores, vislumbramos a importância do trabalho docente, também premissa no pensamento reformista-ilustrado dos outros *estrangeirados*. É válido salientar que, enquanto Martinho de Mendonça de Pina e de Proença pretendia que os professores fossem recrutados entre os mais sábios oriundos dos segmentos econômicos mais pobres da sociedade, Ribeiro Sanches não se detinha a tal limite, parecendo-nos querer elevar tanto em termos pecuniários como de prestígio o magistério.

Uma “segunda sorte” de alunos que estudariam nessas escolas seriam os pensionistas, o que representaria uma solução para os alunos prejudicados pelo fechamento das escolas nas aldeias. Pensando nisso, Ribeiro Sanches produziu uma concepção da escola enquanto instituição primordialmente disciplinadora, reforçadora dos princípios de utilidade social dos indivíduos para que perdessem “[...] aquelle mimo e regalo que tem ordinariamente na caza de seos Pays.” (SANCHES, 1922, p. 145). Por sua vez, a constância

com que os estrangeirados se posicionaram pela condenação do regalo e do luxo excessivo nos deixa patente do quanto às atitudes e comportamentos da nobreza lusitana que deveriam ser modificados através da escola onde

[...] adquirem pelo trato e communicação dos condiscípulos mayores conhecimentos da vida civil; estando sempre guardados e observados pelos seus Mestres e Inspectores, não se estragaõ com vicios; adquirem hum animo de patriotismo, e se consideraõ pertencerem ao Estado: o animo he mais elevado, o trato civil mais livre e facil pelo costume de estarem sempre em grande Sociedadade. (SANCHES, 1922, p. 145).

Em relação à terceira classe de discípulos — os filhos da nobreza — Sanches defendia a criação de uma instituição escolar e militar específica, onde não pudessem ser “contaminados” pelas mazelas das escolas públicas, “[...] onde se aprende muita ruindade e maldade.” (SANCHES, 1922, p. 152). Nota-se — mais uma vez —, no ideário de um dos *estrangeirados*, o preconceito sobre o caráter vicioso dos mais pobres, que deveriam, a partir da permanência na escola, serem elevados intelectual, cívica e moralmente.

Quanto aos estudos maiores, ou “Collegios Reais”, favoreceriam ou precipitariam o fechamento das escolas de latim, para serem criadas escolas onde se estudaria “[...] as Sciencias e exercitalas para utilizar o Estado.” (SANCHES, 1922, p. 153). Assim propunha a criação de três tipos de escolas maiores: uma primeira, em que se ensinaria “Toda a Historia da Natureza Universal, da Natureza Humana”; uma segunda que ensinasse “a Historia Natural, a Botânica, a Anatomia, a Chimica, a Metalurgia e a Medecina”; e, por fim, uma terceira escola onde se ensinaria “Todas as couzas que pertencem a sagrada Religião e ao seu exercício.” (SANCHES, 1922, p. 154).

Nesse seu modelo educacional enfatizava o ensino das ciências e apontava os cinco modos como “[...] Ilustramos o nosso entendimento” (SANCHES, 1922, p. 160), por meio da observação (considerada primordial), da lição, do ensino, da conversação e da meditação que condutores para a formulação de conceitos elaborados pela experiência. Dentre os conteúdos de ensino, a história estava em primeiro lugar e deveria fundamentar os estudos de geografia e cronologia, sendo que o aprendizado escolar primaria pela fundamentação do conhecimento das coisas do homem e da natureza.

Mas esta historia não se há de incluir a quantos Reis teve hua Monarchia; quantas vezes foi conquistada, e quantos Reynos conquistou. Na historia se incluem o conhecimento das couzas naturais, que contem aquella obra de Plínio Segundo: entramos em hum Gabinete de Couzas Naturais: ali notamos o globo terrestre e o celeste: ali notamos os systemas planetários onde se vêem o sitio onde existe o sol, os planetas e a terra, o lugar das estrellas fixas e o zodíaco; ali vemos de que modo se movem e em que lugar os vemos;

deste modo com a explicação de um inteligente Mestre terá o Menino hua Idea clara, o que he a *Geographia* e a *Astronomia*. (SANCHES, 1922, p. 161-162).

O recurso à observação e à experiência se dava na utilização dos instrumentos científicos como recursos pedagógicos do cotidiano escolar, maneira para melhor explicar os conteúdos escolares e melhor entender os fenômenos físicos enquanto ocorrências naturais. Conforme o próprio Ribeiro Sanches explicava:

Lá em hum lugar separado e espaciozo, vé hua Bomba pneumática, hum Telescopio, hum Microscopio, hum prisma, um modelo de um moinho de vento, hum Relogio: mostra o Mestre o uso destes instrumentos, e de outros mais ou menos complicados; ali se adquirirá o Discipulo as primeiras idéas das propriedades dos Elementos, da *Optica*, das *Mechanicas* e da *Stática*: a curiosidade que he taõ natural á puericia dotada de boa índole, o incitará a perguntar a cauza d’aquelles effeitos, que vê obrar por aquelles instrumento, e ficará informado a não ter por milagres o que são effeitos da natureza; ficara informado daquelles primeiros conhecimentos, que lhe serviraõ por toda a vida em qualquer estado que a fortuna o puzer na Sociedade Civil. (SANCHES, 1922, p. 162).

Testificando a necessidade do estudo da história natural e do ensino de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, fundamentais para a capacitação nas profissões de que Portugal tanto carecia, Ribeiro Sanches mantinha uma relação com o pensamento pedagógico tradicional de cunho propedêutico, no que se relacionava ao ensino da retórica “[...] arte de excitar as payxoens da alma, como pela perspicuidade, elegância e urbanidade do discurso.” (SANCHES, 1922, p. 163). Semelhante a Verney, atribuía a esse ramo de estudo uma importância utilitária, tanto para os negócios públicos como para a vida privada.

Nessa proximidade com as concepções de Verney, aparece o método enquanto procedimento primordial para o bom funcionamento das aulas. Essa ênfase metodológica era parte essencial das concepções educacionais em voga no ocidente europeu setecentista e foi enfocada por Ribeiro Sanches, tendo por base as formulações de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença no sentido do mestre

[...] ensinar com methodo e com ordem; explicando de viva vós hum compendio de cada sciencia que ensinarem; pondo diante dos olhos, humas vezes em mappas, outras em taboas chronologicas, outras em modelos e instrumentos, e com a inspecção das mesmas couzas que ensinarem; deste modo pergu(n)tado, capacitando o auditorio, e ficando elle mesmo inteirado que comprehendem, adiantará o seu ensino.

Este modo de ensinar explicando de viva vós, e perguntando pelo compendio ou compendios da sciencia que aprendem os ouvintes, he o mais efficaz, para comprehenderem huma matéria inteira. (SANCHES, 1922, p. 165).

Outro ponto de aproximação entre o ideário educacional de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença e Antonio Nunes Ribeiro Sanches refere-se à educação que deveria ser oferecida à nobreza que, segundo o médico-ilustrado, estava comprometida pela *Monarchia Gothica* que reforçada pelas conquistas ultramarinas levaram a fidalguia lusitana ao gosto exacerbado pelo luxo a uma atitude parasitária, conseqüências de uma educação entregue “[...] entre as mãos dos Criados e dos Escravos” (SANCHES, 1922, p. 173) e reduzida ao conhecimento dos mistérios da fé. Por isso, os fidalgos

[...] chegavaõ a idade da adolescencia com o animo depravado, sem humanidade, porque naõ conheciaõ igual; sem subordinação, porque eraõ educados por escravas e escravos; ficava aquelle animo possuido de soberba, vangloria, sem conhecimento da vida civil, nem como a minima idea do bem comum: assim degenerou aquella educaçaõ do Paço na qual pelo menos aprendiaõ a obedecer, na mais insolente tyrania de todos aquelles com quem tratavaõ. (SANCHES, 1922, p. 173).

O pressuposto da formação da nobreza e dos segmentos sociais privilegiados é, decisivamente, um ponto forte do reformismo ilustrado português, tanto em vista de uma reforma do Estado como também de um desdobramento da mudança de valores dos setores dirigentes da sociedade. Nessa direção, caberia aos “esclarecidos” prepararem intelectualmente o “terreno” em que pudessem florescer novas potencialidades tão necessárias para saldar o conhecido atraso econômico e administrativo português.

Reformar a educação destinada à nobreza fundamentava a tese defendida por Sanches da decadência de muitas nações dever-se à negligência com que trataram o ensino da fidalguia com desdobramentos nefastos às relações diplomáticas. Tal pensamento reformista é demonstrativo da efetiva preocupação com a atuação dos nobres lusitanos nas várias cortes européias e nas negociações de tratados comerciais, situação que permitia que Ribeiro Sanches afirmasse serem eles,

[...] ignorantes dos negocios políticos, que deste modo, tudo o que se tratou com as Potencias Estrangeyras, foi com prejuízo do Reyno, como se experimenta nos Tratados de paz, e de comercio e os regramentos dos Correyos. (SANCHES, 1922, p. 176).

Aos nobres, propunha a fundação de uma instituição exclusiva — O Colégio dos Nobres — “[...] naõ somente pella summa utilidade que tirará desta Educaçaõ a Nobreza,

mas sobre tudo, o Estado e todo o povo.” (SANCHES, 1922, p. 182). Uma escola militar semelhante às que já haviam sido criadas em países como a Alemanha, a Rússia, a Áustria, a França e a Espanha, que urgia ser estabelecida em Portugal para sanar as deficiências educacionais de seus cortesãos. Isso exemplifica — mais uma vez — o conhecimento das instituições educacionais das outras nações europeias, especialmente da russa, pela qual Sanches nutria profunda admiração, sobretudo pelas reformas administrativas implementadas por Pedro, o grande.

O Colégio dos Nobres devia proporcionar a formação do perfeito nobre, segundo os pressupostos do reformismo ilustrado português, “[...] súbditos amantes da Pátria, obedientes às Leys e ao seu Rey, inteligentes para mandar, e virtuosos para serem uteis a si, e a todos com quem devam tratar.” (SANCHES, 1922, p. 185). Essa instituição educacional funcionaria acima das dissensões tão comuns entre os cortesãos, por isso localizar-se-ia distante da corte e assim reforçaria os princípios de igualdade, de respeito à autoridade e valorização dos produtos nacionais, como defendidas por D. Luis da Cunha no seu *Testamento político*.

Entendia Sanches ser a lição da História que o bem-estar e o progresso dos povos não dependiam da sua força militar nem da riqueza mas da educação dos monarcas e dos vassalos. Em Portugal, a instituição educativa de maior necessidade era, portanto, uma Escola Militar onde a velha e amolentada aristocracia fosse educada, pela disciplina militar, em hábitos de trabalho organizado e produtivo, numa perspectiva de educação cívica e de sentido eminentemente prático e utilitário. Aí residiria o motor da reconstrução nacional. (FERNANDES, 1992, p. 84).

No cotidiano desse “Colégio dos Nobres”, a religião era o “[...] primeyro e quotidiano ensino da Escola” (SANCHES, 1922, p. 194) e ficaria sob a incumbência de um pároco ensinar aos jovens fidalgos “[...] a serem os melhores súbditos, porque são os mais bem premiados do Estado” (SANCHES, 1922, p. 194) e instruí-los “[...] nos Domingos e dias de Festa na Religião: mas sem Novenas, Irmandades, Confrarias e outras Instituições.” (SANCHES, 1922, p. 194). Os demais mestres deveriam ser militares, de preferência estrangeiros, mestres de língua castelhana, francesa e inglesa, das ciências, da filosofia moral, da origem do direito dos gentios e do civil, da história antiga e da política contemporânea, inclusive aventando a possibilidade dessas cadeiras serem ocupadas por protestantes.

O fim pretendido para a educação oferecida nesse “Colégio dos Nobres” era o de morigerar os valores da fidalguia lusitana e substituir o direito de nascimento pela

compensação meritocrática. Para isso, Ribeiro Sanches aconselhava que, ao final do curso, o concluinte fosse submetido a uma espécie de estágio na atividade ou função mais adequada às suas habilidades. Nesse sentido, manifestava sua concepção sobre o caráter diferenciado da nobreza:

Assim somos feitos: Se não conservamos a esperança fundada na honra, no proveito na distinção gloriosa, he impossível forçar a nossa natureza a trabalhar, nem a cultivar o entendimento, sorte de trabalho mais penível, e que requer mais Constancia, do que corporal. (SANCHES, 1922, p. 204).

Sobre esse assunto, Robert Darnton afirma que os limites dos projetos iluministas, que não ousaram romper com os preconceitos de classe e que só compreendiam as necessidades populares quando capitaneadas por uma “elite ilustrada”. Assim vaticinando:

Esse tipo de iluminismo operava de cima para baixo, mas não podia ter êxito num nível mais baixo, a menos que tivesse alguma afinidade com a cultura geral dos europeus cultivados — cultura no sentido mais amplo possível, de maneira de estar no mundo. Assim como Norbert Elias, Voltaire entendia essa cultura como um processo civilizador, que operava em escala européia: ‘Os europeus são os que os gregos foram outrora. Eles guerreiam entre si, mas em meio às disputas conservam tanta retidão e civilidade que quando um francês, um inglês e um alemão se encontravam, eles parecem ter nascido na mesma cidade.’(DARNTON, 2005, p. 96-97).

As idéias reformista-educacionais de Ribeiro Sanches faziam parte da reforma de todo o modelo estatal visando à substituição das *Leis Gothicas*, expressão por ele utilizada para se referir ao caráter feudal da legislação portuguesa. A modernização das estruturas do Estado português era urgente por estar assentada em dois entraves básicos: a escravidão e a intolerância religiosa que emperravam o progresso do reino, pois, enquanto o primeiro mantinha sob a esfera estatal indivíduos que não se enquadravam na condição de súditos do rei; o segundo limitava a autoridade real através dos interesses de um outro tipo de Estado, o eclesiástico.

O pensamento ilustrado de Ribeiro Sanches, claramente liberal-burguês, identificava os problemas do Estado português como oriundos do fato de ter-se constituído “pela espada”, responsável por não promover as reformas que tanto carecia. Articulada com essa problemática, a sua concepção de educação não prescindia de criticar a dissipação e corrupção moral da nobreza portuguesa, consideradas enquanto conseqüências do afluxo das riquezas oriundas das colônias que não serviram para o progresso da metrópole, convertendo Portugal em um escoadouro de riquezas através das relações comerciais deficitárias mantidas com as potências econômicas da Europa.

Vale considerar que a principal proposta educacional de Antonio Nunes Ribeiro Sanches — a criação do Colégio dos Nobres — foi instalada em Lisboa, em 7 de março de 1761, pouco tempo após a circulação dos primeiros exemplares das *Cartas sobre a educação mocidade*. Mas essa instituição não se efetivou enquanto uma escola militar como propunha o nosso estrangeirado, “[...] mas uma escola civil com a particularidade de ser destinada a nobres.” (CARVALHO, 2001, p. 446). Como não podia deixar de acontecer, concretizou-se a efetiva preocupação do Estado português em qualificar os seus nobres fora do sistema de aulas régias, estas que foram destinadas a outro segmento social: mas não aos pobres.

O pensamento reformista-ilustrado português do século XVIII, mas conhecido como pensamento *estrangeirado* é sumamente importante para compreendermos as estruturas mentais de uma sociedade passando por um processo crítico evidenciado, nostalgicamente, na busca pelo retorno do grande florescimento e riqueza abundante dos séculos anteriores. As condições de negociação diplomática em que Portugal se inserira no início do século mostravam-se seriamente lesivas e pareciam condenar Portugal a uma condição secundária no cenário político europeu e mundial, ao passo que outros reinos do continente, em contrapartida, expandiam suas economias e seu prestígio.

Veiculando esses aspectos macroestruturais que tanto afligiam a sociedade portuguesa, o pensamento reformista-ilustrado avalia que a mais urgente necessidade do Estado situava-se na formação de quadros mais bem qualificados para servirem a *res publica*, dotados de um maior conhecimento das efetivas necessidades do Estado e pronta para atendê-las. Nesse sentido, a formação escolar adquire um novo *status* oriundo do conjunto de teorizações efetuadas por esses estrangeirados durante as variadas permanências em diferentes cortes do velho continente.

Partindo dessa compreensão, um trabalho de tese fundamentado na história social das idéias só consegue entender o ideário desses reformistas quando articulado a um conjunto de fatores materiais e vivenciais que lhe são inseparáveis para compreensão da originalidade do seu pensamento ilustrado, passando pela preocupação específica com a formação dos filhos do fidalgo Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, ocupado em prescrever uma educação doméstica como base para a sedimentação de valores e bons costumes, posição típica de um homem que, para servir à corte, teve de se ausentar de casa e da família.

Também faz-se necessária a singularização do posicionamento claramente metodológico e propositivo de Luis Antonio Verney, que se coloca em uma posição privilegiada no sentido de criticar diretamente o modelo de educativo vigente no reino, e pretender instituir um *Verdadeiro método de estudar*, procedimento que soergueria os princípios formadores da fidalguia lusitana e resgataria o marasmo nos estudos e mesmo nos “embolorados” embates intelectuais. Da mesma maneira, o pensamento mais economicista e administrativo de D. Luis da Cunha na avaliação das “sangrias” sofridas pelo reino lusitano, dentre elas, a do *estado eclesiástico*, a mais difícil de estancar. e a efusividade do pensamento de Antonio Nunes Ribeiro Sanches nas proposições sobre a educação escolar a ser oferecida nas colônias e na metrópole, demonstram similaridades que devem ser destacadas e que levou-os a serem chamados *estrangeirados*, mas, ao mesmo tempo, lhes conferiu particularidades que devem ser circunscritas a algumas proposições específicas e relativas a algumas áreas de interesse particular de cada um deles.

Por isso, ao considerarmos ser de extrema importância apontar os pressupostos mais relevantes do ideário desses reformistas-ilustrados, a nossa intenção é circunscrevê-los enquanto possibilidades de produção de um determinado pensamento que pretendia interferir e modificar a sociedade portuguesa. Nesse período, parecia ser a educação o instrumento mais adequado para atingir aqueles propósitos mais amplos.

Capítulo III

A ilustração dos baianos, algumas possibilidades

1 – Os antecedentes: a legislação educacional pombalina e a expulsão dos jesuítas

Neste capítulo, objetiva-se, em primeiro lugar, relacionar o pensamento reformista-ilustrado português, da primeira metade do século XVIII com as medidas legais tomadas por Sebastião José de Carvalho e Melo durante o terceiro quartel do mesmo século. Em segundo lugar, pretende-se evidenciar os laços distintivos pertinentes à ilustração entre os intelectuais baianos de finais do século XVIII, período de suma importância para o conhecimento do conjunto das transformações ocorridas na Capitania da Bahia, especificamente, por meio da dinâmica cotidiana de suas aulas régias. Para isso fez-se necessário o adensamento de estudos sobre a Conjuração Baiana (1798), que teve entre seus envolvidos, indivíduos que, conforme Darnton (2005), podemos definir enquanto *philosophes*, justamente pela atuação política vinculada a um propósito determinado.

Nesse sentido, consideramos que devemos nos reportar às leituras realizadas no período, tanto na sede do reino como na sua mais importante colônia, visando fundamentar o entendimento analítico da atuação de alguns dos envolvidos naquela conjura, buscando compreender o processo de circulação do ideário iluminista e reformista-ilustrado na Capitania da Bahia. Isto supõe precipuamente focar a partir desse recorte espaço-temporal, a atuação de três representantes do magistério baiano, que foram contemporâneos entre si e com a eclosão da sedição, considerada revolucionária por alguns historiadores.

Portanto, a vida, o pensamento e o trabalho desses indivíduos nos servirão como “pontes” para possível trânsito em direção a um conhecimento sobre o cotidiano institucional, pessoal e profissional daqueles que foram alçados à condição de nobreza conforme o Alvará Régio, de 28 de junho de 1759 § 12: “Todos os ditos Professores gozarão dos Privilégios de Nobres, incorporados em Direito commum, e especialmente no Código, Título = *De Professoribus et Medicis*”. (ANDRADE, 1978, p. 162).

Juntamente com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, foi produzido um conjunto legal sob a forma de instruções e estatutos que deveriam nortear o estabelecimento e o funcionamento do novo sistema de ensino, centrado no trabalho cotidiano dos professores régios, alçados à condição de nobreza. Por isso, a caracterização, mesmo que breve, desse

corpus legal é muito significativa para proporcionar o entendimento dessas medidas práticas tomadas pelo reino sob a iniciativa do marquês de Pombal e os níveis de aproximação delas com o ideário reformista-ilustrado dos *estrangeirados*.

Havia plena consciência de que as reformas pombalinas, no plano educacional, eram uma face de um projeto mais amplo de reforma do Estado, assim como, o pensamento reformista-pedagógico dos *estrangeirados* visava, por meio da educação oferecida aos súditos, implementar mudanças estruturais e institucionais em Portugal.

Assim sendo, deve-se salientar que uma reforma dos estudos já havia sido proposta pelos *estrangeirados*, dentre eles, Luis Antonio Verney foi quem mais exaustivamente fundamentou seus argumentos críticos contra o modelo educacional lusitano, postura que foi mais tarde, reforçada, pela referência de Antonio Nunes Ribeiro Sanches sobre a existência de um *Estado Ecclesiastico* “[...] necessitando derrogar as Leis Gothicas que temos, que se reduzem aos excessivos Privilegios da Nobreza e as Immunidades dos Ecclesiasticos, as quais contrariarão sempre todo o bom Governo Civil.” (SANCHES, 1922 p. 75-76). Portanto, esse ilustrado apontava para a dificuldade do Império português determinar os limites entre o Estado e a Igreja, resultado do extremo poder mantido pelas ordens religiosas, notadamente a Companhia de Jesus.

As concepções, pressupostos e teses defendidas pelos reformistas-ilustrados portugueses para a reforma dos estudos possuíam como substrato comum, a crítica da atuação dos inicianos na educação da mocidade. Por isso, afirmavam — de diferentes maneiras — que a atividade educacional deveria ser controlada pelo Estado, mesmo que ainda concebessem a persistência do auxílio acessório das famílias, das autoridades eclesiásticas e das ordens religiosas. Todo esse esforço conjunto objetivava a formação de quadros necessários a “*res publica*” e ao preenchimento dos cargos na burocracia estatal.

A promulgação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, extinguindo as escolas reguladas pelos jesuítas e estabelecendo um novo regime de ensino, destacava a obrigação do soberano fomentar a “cultura das ciências”. Para isso, urgia a substituição daquele método “[...] escuro e fastidioso” (ALVARÁ..., 1759), que os inicianos insistiam em “[...] sustentallo contra a evidencia das sólidas verdades.” (ALVARÁ..., 1759).

A ênfase na tese do desperdício de tempo, a crítica pela inadequação entre os conteúdos ensinados nas escolas e a idade dos alunos, o desrespeito aos interesses dos educandos eram alguns dos alvos da crítica que os reformistas-pedagógicos portugueses

formulavam ao ensino até então oferecido no reino. Com isso, aproximavam-se dos pressupostos utilitários que fundamentavam as bases do alvará:

[...] e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procurarão sustentallo contra a evidencia das solidas virtudes, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuizos do uso de hum Methodo, que, depois de serem por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos se achavam no fim delles tão illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noçoens das línguas Latina e Grega para nellas fallarem e escreverem sem hum tão extraordinario desperdício de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Naçoens da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo. (ALVARÁ RÉGIO DE 28 DE JUNHO DE 1759, p. 157-158).

No campo metodológico, a expulsão dos inicianos e a abolição das suas práticas, visariam à restauração do antigo método “[...] reduzido aos termos simpliciores, claros, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Naçoens polidas da Europa.” (ALVARÁ ..., 1759). Com isso, notamos — mais uma vez — a grande influência do pensamento estrangeirado, em especial de Verney.

Não se trata, portanto, de uma reforma, embora o próprio termo seja empregado no alvará, mas da substituição de um método, substituição que aliás não irá ser feita por um método novo mas pelo método já usado há duzentos anos, com as actualizações consideradas necessárias. (CARVALHO, 2001, p. 430).

A proposta de substituição dos procedimentos metodológicos pelos utilizados nas outras nações da Europa, era de extrema necessidade para a reorganização burocrática norteadora do conjunto legal-reformista. Essa necessidade administrativa se manifestou imediatamente, com a criação do cargo de Diretor Geral dos Estudos, responsável pela fiscalização do funcionamento das aulas régias e cujo poder se estendia territorialmente por todo o reino.

Dessa maneira, manifestava-se na concepção reformista pombalina, a retomada das prerrogativas das quais o rei — através de sua burocracia — não deveria ter aberto mão e com as quais restabeleceria o reforço da própria monarquia. Posto isso, podemos tergiversar sobre as efetivas possibilidades desse funcionário público dirimir as inúmeras tensões que se instauravam entre os vários indivíduos envolvidos na teia do cotidiano do sistema de aulas régias. Alertava o alvará

E por quanto as discórdias provenientes da contrariedade de opinioens, que muitas vezes se excitão entre os Professores, só servem de distrahilllos das suas verdadeiras obrigaçoens; e de produzirem na Mocidade o espírito de orgulho, e discórdia; terá o Director todo o cuidado em extirpar as controvérsias, e de fazer que entre elles haja huma perfeita paz. (ALVARÁ ... 1759).

Dentre outras incumbências do Diretor Geral dos Estudos estava a solicitação, a fiscalização e a distribuição dos livros que seriam utilizados nas recém-criadas aulas régias, ao lado do controle quanto ao licenciamento dos professores particulares e da realização de exames para o provimento dos cargos de professores públicos em todo o reino.

Nessa direção e controle as obras autorizadas para utilização nas aulas régias, havia uma determinação legal específica intitulada *Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o novo método*, marcadamente influenciada pelas indicações de obras e autores feitas por Verney no *Verdadeiro método de estudar*, com destaque para alguns clássicos gregos e latinos. Além da indicação de outras obras mais recentes como o *Methodo de estudar as bellas letras*, escrito por Rollin — que exerceu forte influência sobre a produção pedagógico-educacional de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença.

À nova categoria dos professores públicos, que, agora, estava sob a supervisão da Diretoria Geral dos Estudos o *corpus* legal dedica uma das suas primeiras orientações, especificamente nas *Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rethorica, ordenadas e mandadas publicar, por El Rey Nosso Senhor*, publicadas em 1759 com a veemente determinação para que o ensino da gramática latina fosse realizado em vernáculo — um dos pilares da metodologia verneiana.

Todos os Homens sábios uniformemente confessão que deve ser em vulgar o Methodo para aprender os preceitos da Grammatica; pois não há maior absurdo, que intentar aprender huma língua no mesmo idioma, que se ignora. (INSTRUCÇOENS..., 1978, p. 167).

Esse princípio encerra uma preocupação com a clareza, a brevidade e a adequação dos conteúdos à capacidade de compreensão dos educandos, reforçando as concepções educacionais formuladas por Jean Jacques Rosseau, Rollin, e Martinho de Mendonça de Pina e de Proença.

Regulando por esta idea os Professores o tempo em que devem dar os themas, principiarão dando os mais fáceis; e passarão a outros mais difíceis á proporção, sempre os Assumptos algumas Historias breves, ou Máximas úteis aos bons costumes, algumas agradáveis pinturas das virtudes, e acçoens nobres, e outros deste gênero em que haja gosto, e proveito. (INSTRUCÇOENS..., In: ANDRADE, 1978, p. 172).

As *Instrucçoens* consistiam num pequeno tratado de ordem metodológica de como deveria ser realizado o ensino das línguas latina, grega e hebraica, de acordo com as novas diretrizes educacionais. Reforçava, assim, a tese de que a mudança dos métodos aplicados nas aulas seria a base para a reforma do sistema educacional português. A necessidade de uma reforma educacional ficara mais evidenciada no limiar dos setecentos, algo que também se

relaciona com a assinatura do tratado de Methuen, que converteu-se para boa parte dos pensadores lusitanos do século XVIII, numa espécie de exemplo da condição secundária que o reino de Portugal ocupava em face das emergentes potências econômicas européias.

Apesar das controvérsias contemporâneas entre os historiadores sobre as reais conseqüências daquele acordo comercial, ele era para os estrangeirados o “alarme” das perigosas relações nas quais Portugal se inserira, com nefastos resultados para o funcionamento da sua economia e o controle das riquezas produzidas por suas colônias, especialmente no momento da descoberta dos valiosos minérios no sudeste brasileiro.

Tal estado de coisas urgia a tomada de medidas práticas urgentes que oportunizassem a Portugal constituir uma burocracia qualificada e consciente dos reais interesses do reino e de suas obrigações frente às novas demandas econômicas e diplomáticas. A urgência reformista também passava pela necessidade do Estado retomar as prerrogativas quanto à formação de um corpo burocrático dirigente através do controle da educação ministrada. Nesse sentido, o primeiro impulso foi dado com a expulsão dos jesuítas do reino, o confisco dos seus bens e a supressão de suas atividades, sobretudo no campo da instrução escolar.

Na Capitania da Bahia, a supressão das atividades dos inacianos correspondeu ao encerramento de três séculos de atuação educacional em quase perfeita sintonia com a monarquia portuguesa através do regime do padroado. Durante todo esse tempo, a Ordem religiosa acumulou um significativo patrimônio composto por fazendas, engenhos, bibliotecas, igrejas, além de toda a sorte de bens móveis, mesmo em desacordo com as Constituições norteadoras da Ordem. A atuação peculiar dos inacianos na Bahia é assim destacada por Fabrício Lyrio:

Em Salvador, os jesuítas chegam com Tomé de Souza (1549) e mantêm uma sólida e próspera presença em torno do Real colégio das artes, no terreiro de Jesus. E progressivamente com a cidade e a ‘hinterlândia’ que se forma. Tecem uma complexa teia de relações entre seus vários estabelecimentos, às vezes sem atender a exigências geográficas ou naturais, mas de hierarquia e organização interna. Essa teia contribuiu de modo fundamental para a própria constituição do que viria a ser ‘província’, no século XIX, e estado da Bahia, já no XX. (LYRIO, 2002, p. 25).

A propriedade de tão variada sorte de bens nos permitiu entender mais claramente a postura contrária a ela e às suas práticas por segmentos ilustrados do reino. Nesse sentido, D. Luis da Cunha foi um crítico incisivo da prática comum entre os inacianos de possuírem bens de raiz à revelia de uma licença régia especial, assim os acusava de estarem “[...] se ‘pervertendo’ e ‘secularizando’, passando a tantas e tão inveteradas ‘usurpações do socego publico’, contra os governadores e ministros Del Rei.” (LYRIO, 2002, p. 69). Dentre as

propriedades possuídas pela Ordem na cidade do Salvador (e que foram citadas no inventário dos bens do Colégio da Bahia) apresentadas pelo Conselheiro Manoel Estevão Barberino, em 14 de abril de 1760, destacam-se:

Seus imóveis urbanos de aluguel tomavam quarteirões e ruas, sobretudo na freguesia da Sé, oferecendo importante soma de rendimento para manutenção das propriedades da Ordem. Surpreende a quantidade de imóveis urbanos possuídos pelos inacianos na maior cidade lusitana de ultramar. [...] Os bens do Colégio inventariados eram 186 casas, 58 sítios de arrendamento na cidade e subúrbios, 5 outros sítios de uso da própria Ordem, a Casa dos Exercícios e o Cais chamado ‘dos padres’, que era uma das propriedades mais valiosas, sendo estimado em 36.000.000 rs. (LYRIO, 2002, p. 71-72).

Com a expulsão dos jesuítas e o controle do Estado português sobre a educação, ficaram mais evidentes as dificuldades para se oferecer aos súditos uma formação escolar sintonizada com as necessidades do reino. As principais dessas dificuldades manifestavam-se na própria estrutura da sociedade portuguesa fundada na desigualdade, em que o próprio discurso reformista reproduzia as desconfianças quanto a uma extensão quantitativa e universal da escolarização.

No caso brasileiro e baiano, o limite “esbarrava” nas agruras da vida cotidiana, caracterizada pela impossibilidade da maioria da população dispor de mínimas condições materiais de existência e para quem o cultivo das letras era algo muito distante. Sobre essa situação afirma o historiador Luis Carlos Villalta:

As perspectivas educacionais foram limitadas pela precariedade da existência da maioria dos indivíduos: a luta para subsistir, reduzindo-se quase literalmente ao sobreviver, impedia-os de alimentar maiores expectativas em relação à escola, que já lhes era inacessível pelos múltiplos obstáculos colocados pelo próprio Estado. [...] Para grande parcela das gentes era impossível valorizar a escola: como fazê-lo, se a luta pela sobrevivência ou a ambição, no caso dos colonizadores, levava-os a embrenhar-se pelos matos à procura de metais, ‘peças’, almas, animais ou a avançar a fronteira agrícola, defrontando-se com ‘gentios bravos’ e uma fauna repleta de perigos lado a lado com o inimigo, nas pessoas dos escravos, negros e índios? Como fazê-lo, ainda, sendo escravos, negros e índios estando sujeitos a outrem? Como pensar em escola, por fim, sendo homem livre expropriado, pobre, em uma palavra, desclassificado, encontrando-se sempre sob a expectativa de recrutamento pelas autoridades para a execução de tarefas as mais diversas? (VILLALTA, 1997, p. 352).

Quanto ao precário cotidiano das escolas, cabe destacar as dificuldades, para consecução de um local para o funcionamento da aula, a falta de livros, de penas, de papéis e até de bancos escolares. No aspecto lingüístico, a persistência das chamadas “línguas gerais”, criavam um maior “fosso cultural”, para o que se pretendia civilizar pela palavra. Essa

problemática culminou por reforçar a teoria da superioridade cultural metropolitana como mais uma das justificativas para o domínio político então exercido.

Nesse sentido, vale resgatar o pensamento estrangeirado de Ribeiro Sanches relativo às suas proposições sobre a educação que deveria ser ministrada nas colônias. Para ele, bastava o oferecimento do ensino elementar naquelas regiões e que os filhos dos colonos mais ricos e influentes deveriam continuar seus estudos na metrópole, onde adquiririam o amor e o respeito pela cultura portuguesa.

Pode-se, pois considerar que a língua portuguesa se sedimentou na aparente oposição entre os “[...] múltiplos os lugares da educação e, inversamente, estreitos os esforços da instrução escolar e dos livros” (VILLALTA, 1997, p. 334), dadas as dificuldades encontradas no cotidiano de uma colônia, perpassada por uma gama diversa de diferenças jurídicas, econômicas e sociais, além de entraves lingüísticos, em que parte da população sequer falava o português. Portanto, o reformismo educacional pombalino estabeleceu-se na intenção de sedimentar a língua oficial do reino através da repressão ao uso do *nhengatú*, que passara a significar, de acordo com a tese da necessidade de se reforçar o Estado e a monarquia, algo inaceitável e flagrantemente nocivo.

Assim, a dificuldade da “circulação” do idioma português pode ser entendida como um dos pressupostos em que a escola justificaria a assunção do reforço dos laços identitários e de subordinação colonial como destacado por Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Devido a essa próxima relação entre o pensamento estrangeirado e o *corpus* documental, instaurador da reforma pombalina dos estudos, há que analisar — a partir do referencial de uma história social das idéias — os meios, as condições e as efetivas possibilidades daquele pensamento reformista-ilustrado produzido na peculiaridade do império lusitano haver se inserido no cotidiano dos eventuais leitores coloniais brasileiros. Ou seja, aqueles setores diretamente relacionados com o funcionamento cotidiano do novo sistema de ensino: os professores régios, os mestres e os burocratas. Para esse fim, torna-se necessária, mesmo que brevemente a caracterização de quem lia, o que lia e para que lia, nesse período dubiamente marcado na história portuguesa. Certo é que o século XVIII:

[...] com o modelo de ilustração pombalina, desenvolveu e intensificou aqui uma certa pedagogia de época, com os previsíveis desdobramentos quanto aos interesses do colono no campo de uma bibliografia específica. Mas é o século XVIII que também proíbe Antonio Isidoro da Fonseca de aqui instalar-se com sua editora e sua experiência de editor. (ARAÚJO, 1999, p. 20).

O acesso à leitura durante o período colonial brasileiro pode ser considerado como tipicamente instrumental haja vista as obras de cunho profissional trazidas pelos estudantes que retornavam da Europa, principalmente nos séculos XVIII e XIX, período em que houve um maior número de brasileiros que para lá foram continuar os seus estudos. No caso dos livros que voltavam com esses jovens, a grande maioria tratava-se de obras jurídicas, de medicina, dos clássicos gregos e latinos e em menor quantidade, romances de cavalaria e as conhecidas obras devocionais. Como é por demais sabido, o acervo de leitura era muito restrito, como também a quantidade de possíveis leitores.

Entre os parcos leitores coloniais Aristóteles, Cícero, Horácio, Luciano e Virgílio eram os autores mais comuns, pois durante muito tempo tiveram a sua leitura incentivada pelos jesuítas, notadamente nas práticas pedagógicas para o ensino das línguas clássicas. Mesmo após a expulsão dos inicianos, esses pensadores permaneceram por muito tempo sendo utilizados nas classes de gramática latina, de língua grega e de retórica.

O século XVIII prenuncia a constituição de um mercado literário, próximo ao que hoje conhecemos, e, segundo com Darnton (1998), com algumas obras tendo uma grande circulação a exemplo das “[...] obras dos enciclopedistas franceses, o **Raynal da Histoire philosophique**, os relatos de viagem, as obras de Direito natural, as vocações de curiosidades.” (ARAÚJO, 1999, p. 62, destaque do autor).

Com relação à leitura dos escritos dos estrangeirados, Luis Antonio Verney é seguramente o mais encontrado nas bibliotecas coloniais, em especial o *Verdadeiro método de estudar*, merecendo a aplicação do termo de *best-seller* colonial, apesar de, durante boa parte do período pombalino, esse pensador ter ficado afastado dos segmentos dirigentes do reino lusitano. Entre a circulação de livros e de idéias reformista-ilustradas:

O século XVIII português é marcado pela singular presença, inquieta, polêmica e de rica biografia do Marquês de Pombal. Com este Conde de Oeyras, valeu-se a civilização portuguesa para operar as mudanças necessárias ao Reino, sobretudo no campo político da educação e, claro, da circulação ou não de livros e idéias e das reformas produzidas na seara pedagógica da Universidade de Coimbra, até então feudo exclusivo dos jesuítas. Expulsos estes, com Pombal nasce um movimento de ilustração não-libertária, envergonhada, mas de significativa irradiação, expressa superlativamente no **Verdadeiro método de estudar**, de Verney com seus desdobramentos e conseqüências. (ARAÚJO, 1999, p. 68, destaque do autor).

Dentre outros autores e obras de grande circulação na colônia brasileira durante a metade final dos setecentos, podemos citar Antonio Pereira de Figueiredo, oratoriano, mestre de Gramática, Retórica e Música, (*Novo método de Gramática Latina*), o filósofo e gramático

Francisco Sanches (*Minerva*), o padre oratoriano Teodoro de Almeida (*A Recreação filosófica ou Diálogo sobre a Filosofia Natural, para instrução de pessoas curiosas que não freqüentaram as aulas*), considerado “[...] o mais popular entre os reformadores pombalinos.” (ARAÚJO, 1999, p. 88). Nesse conjunto de obras, pode também ser incluída a *Cartilha* do padre Mestre Inácio, além dos conhecidos *Catecismo de Montpellier e Compendio de Doutrina Cristã*.

Nesse rol de obras de grande circulação na colônia estão aquelas que foram analisadas no capítulo anterior, principalmente as de autoria de Antonio Nunes Ribeiro Sanches e D. Luis da Cunha, além daquelas indicadas oficialmente no *Estatuto que hão de observar os mestres das escollas dos meninos nesta capitania de S. Paulo* (1768), determinando que o ensino de leitura e escrita deveria ser realizado pelo livro de Manuel Andrade de Figueiredo, o mesmo jesuíta nascido na Capitania do Espírito Santo, autor da *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, obra ainda balizadora do ensino das primeiras letras, da organização escolar e da conduta dos mestres. Por tudo isso, o Estatuto observava que se devesse “[...] seguir em tudo aquellas regras que no principio do dito livro se prescrevem para a boa direcção das escollas.” (ESTATUTO..., 1768).

No mesmo estatuto remetido ao Conde de Oeiras pelo governador e capitão-general de São Paulo, Luis Antônio de Sousa, afirmava-se que “[...] será bom que tenha outros livros como a *Educação de hum Menino Nobre*” (ESTATUTO..., 1768, p. 156, destaque do texto). Que segundo o professor Jorge de Souza Araújo, juntamente a outras obras como *Apontamentos para a educação de hum menino nobre* foram “[...] impostos à leitura e ao uso dos mestres, para coonestar os alunos nos bons exemplos morais e na composição futura da maioria civil.” (ARAÚJO, 1999, p. 105). Isso nos permitiu inferir sobre o conhecimento, os méritos e a leitura da obra escrita pelo ex-governador-geral da Capitania de Minas Gerais. Tal inferência baseia-se na constatação de que muitas dessas obras foram encontradas nas bibliotecas de indivíduos devassados, ou mais comumente nos inventários de alguns intelectuais, muitos deles padres e também de professores.

Por outro lado, nas condições concretas da colônia não podem deixar de ser consideradas as obras que passavam “ao largo” do controle oficial, através dos diversos procedimentos ilegais do contrabando, uma prática muito comum em todos os locais onde se estabeleceram mercados literários, fossem eles maiores ou menores. No caso do Brasil setecentista, identificamos os *Contos morais* de autoria de Marmontel e os *Princípios de moral e legislação* de Jeremy Bentham.

O cerceamento do acesso à leitura interferiu no estabelecimento das aulas régias, prejudicadas pelas condições estruturais em que se encontravam o reino e as suas colônias. Nesse imenso rol de problemas, destacava-se o relativo à consecução de indivíduos minimamente qualificados para o exercício do magistério, especialmente sob condições tão adversas.

Logicamente, não podemos considerar que as mesmas dificuldades pudessem ser sentidas com a mesma intensidade nas várias “regiões” do vasto império português. Dentro da colônia brasileira, algumas capitânicas mais importantes como a de Pernambuco, a da Bahia, e a do Rio de Janeiro, com centros urbanos mais desenvolvidos e povoados, onde fervilhavam mais intensamente as enormes contradições do sistema colonial já combalido, foram os locais onde se estabeleceram o maior número de aulas régias e para onde foram providos os primeiros professores públicos do reino.

2 - O estabelecimento do sistema de aulas régias e a colônia

Na capitania da Bahia, prestes a perder a condição de capital do estado do Brasil para o Rio de Janeiro, o efetivo estabelecimento das aulas régias se deu dentro das possibilidades da instauração de um novo modelo burocrático, evidenciado na criação do cargo de Diretor Geral dos Estudos, função para a qual foi indicado D. Tomás de Almeida.

Nos limites estreitos da mudança, a primeira observação que deve ser feita é relativa ao alcance geográfico da reforma, que, nesse primeiro momento, ficou circunscrita as duas maiores aglomerações urbanas da Capitania: Salvador e Cachoeira. Assim sendo, fica evidente que, no restante do território baiano, onde havia escolas, continuou a ser aplicado o “método antigo”, inclusive com a utilização dos livros condenados pela reforma. Aliás, os indicados pela reforma ou não chegavam, ou quando chegavam eram em quantidade insuficiente e muito caros. “Com efeito, apenas tinham entrado na Bahia 400 Artes de António Pereira de Figueiredo e Felix Mendes, menos de 200 exemplares do 1.º tomo da *Sellecta* e ‘muitos poucos’ *Dicionários*.” (ANDRADE, 1978, p.29).

Visando atenuar os problemas mais imediatos suscitados pela expulsão dos jesuítas e o descerramento de suas aulas, o Diretor-Geral dos Estudos convocou candidatos para que suprissem interinamente as cadeiras criadas. Para esse fim, encarregou o Fr. Inácio das Neves para realizar as averiguações sobre a origem e a conduta dos primeiros postulantes ao magistério público baiano. No primeiro exame para provimento nas aulas régias da Capitania

foram selecionados dezenove (19) pleiteantes para serem avaliados na residência do Desembargador Tomás Roby de Barros Barreto pelos seguintes padres-mestres: Fr. Leonardo da Conceição (franciscano), Fr. Joaquim De Almeida (carmelita descalço) e Fr. Silvestre de Santa Teresa (carmelita calçado). As avaliações ocorreram no dia 5 de fevereiro de 1760, conforme registrou o historiador Antonio Alberto Banha de Andrade.

Apresentaram-se à prova, Francisco Alves de Pina Bandeira de Mendonça; Manuel Nunes Ferreira, Padre secular e Mestre de gramática Latina, durante 16 anos; Antonio de Barros Lobo, morador da Vila de Cachoeira e aí Mestre de Gramática Latina havia dois anos; José Ramos de Sousa, morador do bairro da Palma, estudante de Filosofia; Manuel Coelho de Carvalho, estudante de Filosofia e Teologia, já referido morador na rua dos Capitães; Pedro Lourenço Vilas-Boas, Sacerdote secular, residente na freguesia de N. S.^a da Conceição da Praia, da cidade da Bahia, onde, durante cinco anos exercia funções docentes de Gramática latina; José de Cerqueira de Mendonça, minorista saído “proximamente” da Companhia de Jesus; Carlos Antonio de Brito, natural da Vila de São Francisco e assistente na Freguesia do Ssmo. Sacramento, da Rua do Paço, na Bahia; Manuel de Barbuda e Figueiredo Mascarenhas, morador da rua de baixo de São Bento, freguesia de São Pedro; José Monteiro, minorista afastado da Companhia de Jesus; Francisco Vieira Gomes, que lecionava Gramática latina na Cruz do Azulejo, freguesia da Sé; Tomás Honorato, sacerdote secular, Mestre de Gramática, Retórica e poesia Latina, Pregador, Filósofo e Teólogo; Inácio Rodrigues Fontes, minorista e Mestre em Artes, residente na vila da Purificação; José de Sousa Soares, assistente à Cruz do Pascoal, freguesia de Santo Antônio, além do Carmo; Antonio Fernandes Vieira, minorista que ensinava na rua de baixo, freguesia de São Pedro Velho; Pedro Homem da Costa, natural da cidade de Sergipe del-Rei, que neste momento habitava na casa do Pe. Manuel Maciel; João Pinheiro de Lemos, Padre secular, morador da vila de Santo Amaro da Purificação, onde lecionava Gramática Latina, havia mais de 25 anos; José Rodrigues Mousinho, residente em São Pedro Velho, que ensinava a mesma disciplina e parece que era sacerdote secular; e por fim, o Pe. José de Jesus Maria, que era professor, decerto também de Gramática, na Rua da Laranjeira. Esta, pois, a lista dos intelectuais baianos que se consideravam aptos para tomarem conta das aulas de ensino secundário. (ANDRADE, 1978, p. 32-33).

A partir dessa extensa lista de candidatos podemos tecer algumas considerações acerca das condições e perfis desses primeiros pretendentes a formar o corpo docente oficial na Capitania da Bahia. A primeira delas trata-se da maioria de padres e minoristas (11), sendo que, pelo menos, dois deles haviam saído recentemente da Companhia de Jesus, além de um (01) oriundo da vila de Sergipe del-Rei, mas residia na casa de um ex-padre da Companhia que recebera autorização do Diretor Geral dos Estudos, para continuar com o funcionamento de sua aula de Filosofia na vila de Cachoeira. ainda entre esses religiosos, dois comprovaram possuir uma longa experiência no magistério: o Pe. João Pinheiro Lemos (25 anos) e o Pe. Manuel Nunes Ferreira (16 anos).

Quanto aos outros oito (08) pleiteantes destacamos a existência de dois (02) assistentes, de dois (02) estudantes de Filosofia e de docentes em aulas individuais e particulares. Destacamos que a cobertura geográfica possível para tais aulas era muito reduzida pois, de acordo com os locais de residência dos candidatos, apenas algumas áreas do centro da cidade possuíam mestres, sendo que um (01) candidato declarou morar em uma freguesia mais distante (Nossa Senhora da Conceição da Praia). Nessas devidas condições, as povoações estavam alijadas da possibilidade de terem sua aula régia.

No período imediatamente posterior à promulgação do conjunto legal reformista, vemos citadas apenas as vilas de Cachoeira, São Francisco e da Purificação (situadas no recôncavo) como podendo ter estabelecidas suas primeiras aulas régias. No caso de Sergipe d'el Rei, inferimos que lá também havia a pretensão de se instituir uma aula. Com isso, ratificamos o dado sobre o limitadíssimo alcance territorial das aulas régias nos seus primeiros anos de vida.

Também se deve observar que entre os onze (11) candidatos que informaram a disciplina que ensinavam, oito (8) eram professores de Gramática Latina, algo que, nos fez reportar à Verney, como uma clara reminiscência do método latinista dos inicianos; enquanto (2) dois se apresentaram sob a justificativa de serem estudantes de Filosofia e apenas (1) um se identificou como mestre em Artes na vila da Purificação. Tais condições nos permitem afirmar que o grande problema do sistema de aulas régias se deveu, além da falta de quadros qualificados para o exercício do magistério, à ausência de uma organicidade que permitisse o funcionamento, em apenas uma mesma localidade, de todas as aulas integrantes dos estudos para as escolas baixas, conforme proposto por Verney. Essas mesmas dificuldades eram encontradas na metrópole, onde, mesmo após Pombal, já sob o reinado de D. Maria I, não havia uma só vila ou cidade em que todas as aulas fossem oferecidas simultaneamente.

Atenta-se ainda que (1) um dos candidatos (Tomás Honorato) era inglês de nascimento e havia anos antes sido expulso da Companhia de Jesus. Esse dado nos auxiliou a melhor entender as interdições quanto aos membros do clero constante na legislação pombalina. Assim sendo, havia uma séria restrição aos regulares pelo que o Diretor Geral dos Estudos acusava-os de não quererem “[...] examinar-se, e sem exame é impossível facultar-se-lhe licença para ensinar, porque Sua Magestade o proíbe no seu Alvará.” (ALMEIDA apud ANDRADE, 1978, p. 35). Por isso, eram preferidos os seculares.

Finalmente, tendo sido examinados os candidatos e divulgado o resultado, temos a notícia da primeira contestação de um concurso feita pelo próprio Comissário de Estudos na

Bahia, o Desembargador José Carvalho de Andrade, que pretendia alterar a ordem dos primeiros classificados. Essa ocorrência ilustra algo que foi muito comum quando da análise de outros concursos realizados ao longo de todo o período estudado, ou seja, as interferências de autoridades nos resultados de exames para o provimento de cargos no magistério régio.

A nomeação dos aprovados era temporária, enquanto a corte não nomeasse professores régios definitivos para a Capitania. Ao lado disso, os interinos se viam penalizados por não receberem quaisquer proventos; primeiro, pela própria condição de transitoriedade; segundo, pela inexistência de uma fonte pagadora específica que dispusesse de recursos destinados para o trabalho docente. Por isso, nesse primeiro momento, o custeio de tais aulas se efetuou através do pagamento realizado pelos próprios pais dos alunos, algo que contribuiu, ainda mais, para restringir o acesso de possíveis alunos à elas, principalmente daqueles segmentos mais pobres da sociedade.

Problema semelhante era sentido na metrópole e era tão grave que o próprio Diretor Geral dos Estudos afirmava que apenas em Lisboa, Coimbra, Évora, Porto, e no Brasil, em Pernambuco e Pará se poderia estudar sem pagar. Apesar de, desde 1759, já haver uma rubrica contábil que indicava de onde provinham os recursos para o pagamento dos vencimentos dos professores. Dentre outros,

Fazendo fé em casos pontuais, sabemos que em muitas localidades os dinheiros provinham de impostos locais e, muito especialmente, das sobras do imposto da sisa; outros eram pagos por meio de legados deixados expressamente para esse fim, outros pelos próprios pais, outros ainda recebiam gêneros provenientes de instituições da região. (ADÃO, 1997, p. 128).

Com a extensão dos poderes da Real Mesa Censória aos estudos das escolas menores do reino (1771), e mesmo com a indicação de professores régios pela corte nos anos seguintes, a situação das aulas régias e dos seus professores não se alterou significativamente até o estabelecimento de um imposto específico destinado para a instrução pública — o subsídio literário — (1772) para custear o funcionamento dessas aulas. Com isso, buscou-se regularizar os salários dos professores, proporcionando o aumento do atendimento escolar tanto na metrópole como nas colônias.

Nas disposições publicadas em 10 de novembro de 1772, foram determinadas as formas para a cobrança desse tributo, caracterizado por uma variação regional de acordo com os produtos de maior circulação e, que, no caso do Brasil, correspondia a “[...] 1 real por cada arrátel de carne cortada nos açougues e 10 reis por canada de aguardente.” (CARVALHO, 2001, p. 455). Esse imposto além de remunerar os professores e mestres régios, deveria

também pagar aos deputados e oficiais da junta do subsídio literário e, cobrir ainda as despesas de toda a estrutura da Real Mesa Censória, inclusive dos salários constantemente em atraso, como se pode ver nos dados referentes ao ano de 1788:

- Ordenados de professores e mestres régios: 81 254\$002 rs. (professores e mestres de Lisboa e restante comarcas: 72 000\$000; professores e mestres da Ilha da Madeira, 1787: 1 938\$503; professores da Capitania de Grão-Pará, em diversos anos: 2 405\$499; professores da Capitania de S. Paulo, em 1784 e 1785: 580\$000; mestres de ler da Baía 150\$000; pessoal da Tesouraria dos Ordenados: 4 180\$000);
- despesas com o expediente das comarcas, referente ao Subsídio e aos ordenados: 2 473\$095 rs.;
- despesas com o seguro das remessas do imposto, provenientes das comarcas: 1 242\$746 rs.;
- despesas com o expediente da Contadoria e Tesouraria da Junta: 896\$531 rs.;
- despesas da Real Mesa Censória: 8 600\$000 rs.;
- despesas com a Aula de Comércio: 2 625\$000 rs.;
- despesas com a Aula de Desenho: 359\$705 rs.;
- ajudas de custo: 672\$000 rs.;
- despesas extraordinárias: 99\$ 115 rs. (ADÃO, 1997, p. 132-133).

Dias antes da criação do Subsídio Literário, em 06 de novembro de 1772 foi promulgada uma reforma dos estudos menores criando 837 aulas para todo o império, que foram assim subdivididas: 479 de ler, escrever e contar (17 para o Brasil, 4 na Bahia), 236 de língua latina (15 para o Brasil, 3 na Bahia), 38 de grego (3 para o Brasil, 1 na Bahia), 49 de retórica (6 para o Brasil, 1 na Bahia) e 35 de filosofia (3 para o Brasil, 1 na Bahia). Dentre as capitanias contempladas destaca-se a de Pernambuco recebeu um número de aulas maior que a da Bahia: especificamente uma a mais de Gramática Latina. Nesse período mariano existem registros do funcionamento na Bahia de um Colégio de Educação para a mocidade, iniciativa de D. Rodrigo José de Menezes, governador entre os anos de 1784 e 1788. Mas foi uma iniciativa de curta duração e logo abandonada após o retorno do seu idealizador para a sede do reino.

Para preencher as vagas criadas na reforma de 1772 foram afixados editais convocando interessados por todo o reino, mas não é difícil constatar que tal número não chegou sequer perto de ser alcançado, apesar de Bento de Sousa Farinha afirmar que entre os muitos pretendentes havia — como em qualquer situação — bons e maus. Tal observação destaca a precariedade dos exames realizados sob condições cada vez mais adversas, possibilitando que o magistério fosse uma “válvula de escape” contra a miséria através da “[...] perspectiva de se ganhar algum dinheiro em vilas e aldeias pasmadas por esse país afora, com o pagamento garantido pelo Subsídio Literário.” (CARVALHO, 2001, p. 456). Esse “refúgio” no magistério se dava pela falta de oportunidades em outros setores mais rentáveis

da economia, principalmente no momento em que Portugal se encontrava mais do que nunca, dependente da produção colonial, a qual proporcionava a opulência de alguns e excluía ou desclassificava a imensa maioria da população, mesmo na metrópole.

Mesmo com o advento do Subsídio Literário não houve a regularização do pagamento dos professores que fora estabelecido no início da década de 70 do século XVIII, nos seguintes valores: os mestres de ler, escrever e contar percebiam 90 mil réis anuais em Lisboa, 60 mil réis/ano nas cidades e algumas cabeças de comarca e 40 mil réis/ano nas povoações. Enquanto os professores de Gramática Latina percebiam 400 mil réis/ano em Lisboa; 240 mil réis/ano nas cabeças de comarca e 100 mil réis/ano nas povoações. Com esses rendimentos, os professores deveriam pagar o aluguel da casa onde funcionaria sua aula.

A reforma de 6 de novembro de 1772 é enfocada por parte da historiografia portuguesa como o marco inicial da preocupação com a instrução popular no império lusitano. Guardando-se os devidos limites dessa efusiva afirmação, a determinação majoritária de classes de aulas de ler, escrever e contar de fato encerrava uma decisão política com a educação elementar. No entanto, essa decisão não pode ser entendida como uma popularização do ensino. Afirma Áurea Adão:

Além disso, deste ensino elementar público poderiam usufruir aqueles alunos que iriam freqüentar as aulas régias de Gramática Latina, com vista a ocupar lugares menos especializados da Administração pública (fiéis, oficiais, contínuos, porteiros...). Mas serviria igualmente de habilitação para aqueles que se ‘contenham nos exercícios de ler, escrever e contar’, consoante os seus destinos profissionais. (ADÃO, 1997, p. 60-61).

Assim sendo, o domínio da leitura, da escrita e dos rudimentos da aritmética ficavam limitados para aqueles que, de acordo com os estrangeirados Martinho de Mendonça de Pina e de Proença e Antonio Nunes Ribeiro Sanches, tivessem que ocupar lugar na “*res publica*”. Enquanto para aqueles destinados para os serviços braçais ou rústicos “[...] bastava o ensino da Doutrina Cristã ministrado pelos párocos” (ADÃO, 1997, p. 61), conteúdo muito eficaz para a inculcação de valores como disciplina, obediência e respeito à hierarquia.

Com a morte do rei D. José I em fevereiro de 1777 e a ascensão ao trono da sua filha, sob o nome de D. Maria I, Sebastião José de Carvalho e Melo foi afastado dos negócios públicos e da própria corte, constituindo-se, assim, um movimento de cunho antipombalino denominado “*Viradeira*”. Porém, no âmbito educacional, essa alcunha deve ser considerada dentro de certos limites, já que a reforma dos estudos decretada pela rainha em 16 de agosto de 1779, somente promoveu o aumento do número de aulas de leitura, escrita e aritmética,

além do ténue retorno dos religiosos regulares à condição de mestres. Esse alargamento de uma rede escolar é assim reportado por Rogério Fernandes:

Um dos traços essenciais da política de ensino elementar, sob D. Maria I, é o alargamento da rede de escolas de Primeiras letras, ou seja, das escolas de *'ler, escrever e contar'*.

Tal acréscimo, porém far-se-ia à custa do recurso às ordens religiosas como agentes de difusão do ensino. A *'conventualização'* do ensino constitui, por isso, a orientação dominante. (FERNANDES, 1994, p. 78).

Por sua vez, Rômulo de Carvalho, outro reconhecido historiador da educação portuguesa destaca que:

O ensino foi, naturalmente, uma das actividades mais visadas, não o ensino superior mas o dos Estudos Menores por estarem na raiz da formação moral e social dos educandos. É por aí que se começa moldar o indivíduo para o ajustar às regras de comportamento que convêm à ideologia do Estado, e compreender-se como teria sido revoltante para uma sociedade dominada pela Igreja ter-se retirado o ensino elementar das mãos do clero como fizera Pombal, embora, por sua própria escolha, as autoridades máximas do ensino continuassem a ser homens da Igreja. (CARVALHO, 2001, p. 487).

Obviamente, essas mudanças não ocorreram apenas no plano da instrução, mas também nas estruturas políticas, econômicas, sociais e no campo das idéias, inter-relacionam-se em uma conjuntura definida historiograficamente por *Crise do Sistema Colonial*, marcada pela dificuldade das antigas metrópoles europeias (Portugal e Espanha) em manterem seus territórios além-mar, período assim definido por Fernando Novais:

Crise do sistema colonial é, portanto, aqui entendida como o conjunto de tendências políticas e econômicas que forcejavam no sentido de distender ou mesmo desatar os laços de subordinação que vinculavam as colônias ultramarinas às metrópoles europeias. (NOVAIS, 2001, p. 13).

Os principais fatores que motivaram a Crise do Sistema Colonial estão relacionados com a independência das treze colônias americanas do domínio inglês (1776) e a sucessão espanhola no começo do século, provocando, em Portugal, o temor recorrente de uma nova união das coroas. Dessa maneira, a situação dos outrora poderosos reinos ibéricos, se encontrava dependente de novas potências econômicas, que por continuarem beligerantes, reforçavam a rivalidade e a busca da hegemonia sobre outras regiões do planeta, como a América.

O século XVIII abre-se, portanto, com a situação internacional claramente definida. Duas grandes potências, Inglaterra e França, a primeira com vantagens no mundo ultramarino, a segunda preponderante ainda, mais já em declínio, no continente europeu; a rivalidade das duas, que já atravessou todo o século, subjacente e amortecido pela *entente* até 1740, explícita e agressiva na segunda metade da centúria — é que permitiu a sobrevivência dos aliados menores (Portugal e Espanha, respectivamente), e o resguardo de seus impérios coloniais. A Holanda ajustava-se, também à condição de estrela de

segunda grandeza. No sistema de alianças assim consolidadas, a posição de Portugal se cristalizava na dependência do apoio inglês. (NOVAIS, 2001, p. 26-27).

Em território colonial essa crise se mostrou mais flagrante por meio dos vários movimentos anticoloniais de finais do século XVIII, notadamente as Conjuras de Minas Gerais (1789), Rio de Janeiro (1794) e da Bahia (1798), movimentos políticos que se caracterizaram pela participação de segmentos ilustrados envolvidos em círculos de socialização leitora informais e até institucionalizados como as sociedades literárias, muitas delas compostas por ex-estudantes da Universidade de Coimbra.

3 - 1798: um ano, seis *philosophes*, três professores régios

Especificamente no caso baiano, a partir desse recorte temporal — o ano de 1798 — é que dispomos de uma maior quantidade de fontes para a análise do cotidiano da Capitania e os traços distintivos do pensamento de seus intelectuais ou *philosophes*. Possibilidade essa graças ao corpus documental produzido pela repressão lusitana quando do movimento intitulado “Revolução dos Alfaiates”.

A referência a essa conjura numa investigação sobre a dinâmica cotidiana das aulas régias e o trabalho docente, justifica-se pela possibilidade de conhecermos as condições concretas de acesso à leitura e de socialização leitora na Capitania da Bahia nos anos finais do século XVIII. Atitudes essas notáveis nesse movimento contestatório singularizado pelo envolvimento de intelectuais, de homens ricos, de militares de várias patentes, de cativos e de um professor régio, considerado um dos principais divulgadores de boletins, poemas, livros proibidos e outros textos sediciosos.

Tudo isso, suscitou-nos o interesse por melhor conhecer os mecanismos de circulação desse ideário e das obras colocadas na clandestinidade, mas também daquelas leituras indicadas e até patrocinadas pelo reino, especialmente aquelas produzidas pelos *estrangeirados*, que funcionaram direta ou indiretamente como veículos de divulgação dos princípios norteadores da reforma do estado, dos estudos e da prática cotidiana dos professores régios.

Para executar essa tarefa nos deteremos, em princípio, em três sediciosos baianos de 1798, indivíduos aos quais atribuímos o título de *philosophes*, pela conduta vinculada e direcionada à defesa de uma causa. Por isso, nos propomos a analisar como viviam e pensavam os seguintes ilustrados baianos: o tenente Hermógenes Francisco de Aguiar

Pantoja, o presbítero Francisco Agostinho Gomes e o cirurgião e lavrador de cana-de-açúcar Cypriano José Barata de Almeida. Homens que, para nós, expressaram típicos exemplos das possibilidades de ilustração possível naqueles tempos, naquela Capitania e representantes de setores médios da sociedade escravista colonial e envolvidos em suas infundáveis teias, mas pleiteando, nos meandros do seu dia-a-dia a criação de uma nova sociedade e uma nova nação, a “República Bahiense”. Por essa visão, esses *philosophes* situavam-se no perfil do leitor colonial proposto por Jorge de Souza Araújo:

[...] em geral um homem abastado ou de classe média, entre conservador e liberal, ainda preso ao limite da devoção religiosa e ao profissionalismo, seguramente curioso e interessado numa maior gama de interpretações do mundo à sua volta. (ARAÚJO, 1999, p. 149).

As principais fontes para o estudo do “movimento revolucionário de 1798” (TAVARES, 1987) são oriundas da devassa promovida sobre a vida e os bens dos envolvidos, etapa posterior às prisões efetuadas entre meados de 1798 e começo de 1799. Em um modelo de investigação já bem conhecida pelo Estado lusitano, adquirida com a experiência inquisitorial, os supostos envolvidos iam sendo arrolados à medida que eram citados nos depoimentos de outros investigados, tudo isso a custo de muita tortura.

O tenente Pantoja foi um dos três oficiais militares detidos, mas, apesar de negar qualquer envolvimento com o movimento sedicioso, teve devassada sua vida. Nesse nosso trabalho de tese, interessa-nos o fato de o tenente ter sido um dos dois devassados que tiveram as suas bibliotecas arroladas no processo e de onde foram seqüestrados um total de 22 títulos, um número razoável para o período em questão. Desse acervo, a historiadora Kátia Mattoso, no livro *Presença Francesa no movimento democrático baiano de 1798* (1969), identificou doze títulos, mediante a dificuldade que tiveram as autoridades em descrever com exatidão a totalidade dos livros apreendidos, de transcrever corretamente seus títulos e até os seus autores.

Dentre as obras identificadas pela historiadora, pudemos destacar as peculiaridades do leitor colonial na Capitania como na posse do “*best-seller*” *As aventuras de Telêmaco*, (Fénelon), obra de circulação garantida, também encontrada nas devassas das bibliotecas de dois envolvidos na Inconfidência mineira: José Rezende da Costa e o Cônego Luiz Vieira da Silva, este último, considerado o proprietário da maior biblioteca colonial brasileira. O livro de Fénelon foi muito lido pelos professores régios e pelos reformistas em geral, sobretudo por sua concepção da importância do Estado na educação dos seus súditos. Ainda de propriedade do tenente Pantoja, era o *Dictionnaire historique* e o conhecidíssimo *Dictionnaire philosophique*

(Voltaire), que era para muitos autores juntamente com a Enciclopédia, obras-símbolo do Iluminismo francês. Acerca dos mesmos, Robert Darnton (1995 e 1996) destaca a relevância desses livros no processo de sistematização e circulação dos princípios burgueses, além de terem sido exemplos típicos da metodologia de elaboração, editoração e circulação clandestina que comumente ocorria no século XVIII.

Dentre as obras pertencentes ao militar e dignas de referência eram a *Histoire générale des voyages*, mais um exemplo dos famosos e procurados relatos de viagem e *El diable boiteux*, (Lesage), inspirada em *El diablo cojuelo* (Luiz Vélez de Guevara). Estritamente relacionado com a educação, foram identificadas *Praeceptiones rhetoricae*, obra de um dos autores mais citados, lidos e indicados pelas autoridades para utilização no ensino de filosofia (Genovesi); além das *Obras de Ovídio* (cuja tradução em Pernambuco motivou uma denúncia contra o professor que a fez); *Prosodia de Bento Pereira*, um *Novo curso de mathematica*, *Elementos de analyse mathematica*, *Elementos de arithmetica*, *Orthografia Portuguesa* e uma *Gramatica francesa*, essa nos parece de referência para instrumentalizar a leitura e tradução dos originais franceses. Ainda sobre os livros devassados existe a referência a um certo “livro de assentos”, sobre o qual infere Kátia Mattoso: “Poderia ser o livro onde foram assentados trechos da obra de J-J Rousseau *La Nouvelle Heloise*.” (MATTOSO, 1969, p. 33). Essa inferência nos remete a uma prática muito comum que era a realização de cópias manuscritas de textos proibidos por serem utilizados na divulgação dos princípios norteadores da sedição ou como peça de propaganda revolucionária.

Um outro exemplo de ilustrado baiano ou como aqui denominamos *philosophe*, tratava-se de Francisco Agostinho Gomes, a quem o historiador Luis Henrique Dias Tavares (2003, p. 125) se refere como “o desconhecido”, talvez por ele ser citado como presbítero, padre ou diácono, expressões que apesar da conotação religiosa possuem significados ou se referem a funções diferentes dentro da hierarquia católica. Mas, sua posição na conjura foi propositalmente secundarizada pelas próprias autoridades, possivelmente pela proeminência e a riqueza de que dispunha e que foram assim destacadas por Kátia Mattoso:

O padre Francisco Agostinho Gomes, homem riquíssimo e o espírito mais iluminado da cidade pelo saber, cientista de renome, conhecedor profundo do inglês e do francês, e que possuidor de vasta biblioteca, era um leitor infatigável e ao par de todo o movimento científico do mundo. (MATTOSO, 1969, p. 14).

Por seguidas vezes o padre Gomes foi denunciado às cortes de Lisboa pela simpatia que tinha pelos ideais franceses, fomentada pela posse, leitura e socialização de livros

proibidos. Nascido em 1769, não sabemos muito sobre sua vida antes de ter ido estudar em Lisboa, mas com o falecimento do pai e a premente urgência de retornar para assumir os negócios da família, não foi possível concluir sua formação superior. Quanto aos seus livros, apesar de não ter sido devassada a sua biblioteca, sabemos através do relato de um oficial inglês que a ela teve acesso e ficara impressionado por vê-la composta por “[...] milhares de volumes dos melhores autores.” (TAVARES, 2003, p. 133).

A referência mais peculiar acerca desse *philosophe* tratava-se da acusação de que ele teria oferecido a outros conjurados um “banquete de carne”, na semana santa, provavelmente, do ano de 1797, o que teria um claro significado iconoclasta, acima de tudo por ter sido originado por um homem de formação religiosa católica, mas, ao que parece destinado como os seus “colegas” franceses, a questionar as ortodoxias. Mas, mesmo assim, a condição do padre Francisco Agostinho Gomes é singular no âmbito da repressão ao movimento baiano de 1798, pois todo o seu suposto envolvimento no processo de conjura, nos parece, que teve sempre o objetivo de inocentá-lo de qualquer responsabilidade para com as reuniões sediciosas e a circulação dos boletins que foram espalhados pela cidade. No entanto, os encontros realizados na residência do padre Gomes passaram a ser considerados como simples reuniões sociais de alguns poucos privilegiados.

A própria análise da documentação referente a Francisco Agostinho Gomes deixa ainda evidente o caráter de “blindagem” desse indivíduo riquíssimo e influente na vida econômica e social da Capitania da Bahia:

Fica este governo sabedor pelo officio de 06 de Agosto de 1799 que Sua Alteza se persuadia da innocencia do Padre Francisco Agostinho Gomes e levantou-se a fiança que alguns navios havião dado nesta cidade aos direitos por partirem sem comboio. (CARTA DO CAPITÃO-MOR DA CAPITANIA DA BAHIA, 1799, fl. 1).

Fez-se constar a innocencia do Pe. Francisco Agostinho Gomes pelo crime que se lhe argüia, e fica este governo certo de o proteger como tudo se recomenda em officio de 17 de junho de 1799. (CARTA DO CAPITÃO-MOR DA CAPITANIA DA BAHIA, 1799, fl. 1).

Fica este governo entregue do officio de 29 de novembro a respeito de não ser molestado o Padre Francisco de Agostinho Gomes na continuação dos seus negócios. (CARTA DO CAPITÃO-MOR DA CAPITANIA DA BAHIA, 1800, fl. 1).

A própria documentação parece justificar as medidas de isenção de culpa expressas. Pelo que atribuímos tinha a ver com a importância empreendedora do padre em uma série de atividades econômicas importantes para a Capitania da Bahia, como também, para todo o reino:

Responde-se o que ocorre a respeito da carta régia de 12 de junho de 1799 que trata das minas de ferro e cobre desta capitania, e companhia que o Padre Francisco Agostinho Gomes pretende estabelecer para a sua escavação. (CARTA DO PRÍNCIPE-REGENTE D. JOÃO VI, 1800, fl. 1).
 Recommenda-se ao governador da capitania do Espírito Santo a plantação de pimenta e canella, e remette-se uma representação que a este governo dirigira o Padre Francisco Agostinho Gomes e seu socio sobre a mesma pimenta. (CARTA DO PRÍNCIPE-REGENTE D. JOÃO VI, 28/11/1800, fl. 1).

Após a repressão sobre o movimento sedicioso baiano 1798, provavelmente Francisco Agostinho Gomes foi, entre os envolvidos, aquele que menos ficou “rotulado” como um dos supostos acusados pelo crime de “lesa-majestade”. Devido essa isenção, continuou com os seus negócios, principalmente depois do advento do liberalismo comercial joanino, entretanto, não abandonou o gosto pela leitura, pelo debate e pela participação na vida literária da cidade do Salvador, como podemos comprovar na sua presença no corpo de “Directores, e Administradores das Subscrições Voluntarias que se destinão para fundo da Bibliotheca publica.” (BAHIA, 1973, p. 236) da Bahia em 1811.

Definitivamente, o cirurgião prático Cypriano José Barata de Almeida é o mais conhecido e citado dentre os participantes da conjuração baiana. Este típico exemplo de *philosophe* colonial, bacharel em Filosofia pela Universidade de Coimbra e a sua experiência em terras lusitanas muito nos auxiliou para a exemplificação das inúmeras possibilidades de ilustração possíveis aos jovens estudantes — muitos dos quais idealistas — brasileiros.

Para melhor “situar” a formação intelectual e espaço-temporal de Cypriano Barata, cabe aqui nos reportar às análises feitas por Luis Henrique Dias Tavares que nos possibilita entender algumas circunstâncias influentes na vida, no pensamento e nas lutas desse eminente baiano:

É certo que pouco sabemos de sua formação escolar, intelectual e profissional (cirurgião prático) na Bahia e em Portugal. Mas é aconselhável registrar que a Bahia em que realizou estudos de grego e latim, e provavelmente de retórica (na pobre disponibilidade das Aulas Régias) é a cidade do Salvador de após a expulsão dos jesuítas, e que a Universidade de Coimbra em que passou quatro anos é a da reforma pombalina dos estudos e do ensino, uma Universidade de Coimbra que se abria inquieta para as idéias filosóficas iluministas que forçosamente ganhariam tradição política. (TAVARES, 2003, p. 175).

Durante a formação acadêmica Cypriano Barata foi contemporâneo de outros jovens estudantes que — assim como ele — no futuro se converteram em importantes personagens para o entendimento do processo de emancipação política brasileira. Dentre eles, podemos

destacar José Bonifácio de Andrada e Silva, o “patriarca da independência” e de José da Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairu, considerado por muitos como “pai do liberalismo econômico brasileiro”. Nesse contexto colonial, Barata figurou como uma espécie de “efeito colateral” que não fora imaginado por Antonio Nunes Ribeiro Sanches, que em seu projeto de reforma educacional, defendia que a educação dos filhos dos colonos fosse realizada na metrópole, onde esses estudantes teriam reforçado os seus laços com o colonizador e a civilização européia.

Por figurar no “rol” dos indesejáveis do reino desde meados da década de noventa do século XVIII, Cypriano Barata por várias vezes foi denunciado às autoridades, às vezes, por mera desconfiança de uma sociedade policial, mas na maioria das situações, pelas constantes manifestações públicas de interesse e de aprovação pelas medidas tomadas na distante França revolucionária. Seja como for, Barata foi um típico representante de um segmento social e econômico emergente na colônia nos anos finais dos setecentos. Esses indivíduos que genericamente eram definidos como membros das “camadas médias” eram mais suscetíveis às oscilações, sobretudo econômicas do cotidiano da capitania, pois como assinala Marco Morel (1986, p. 17): “[...] já naquela época, ser intelectual rebelde não enchia a barriga de ninguém.”

Desse modo, as atividades profissionais e a vida financeira de Cypriano Barata foram muito conturbadas, por isso “[...] dava aulas particulares, arranhava uns latins, ministrava gramática e aritmética.” (MOREL, 1986, p. 15). Perdurando os problemas de caixa, esse *philosophe* soteropolitano, para sobreviver, se transformou temporariamente em um cultivador de cana-de-açúcar, “[...] lavrador de mandioca, queda social e econômica que o magoara, como acentuou ao escrever que se tornara um ‘lavrador de cana [de] defunto’” (TAVARES, 2003, p. 145), rendeiro nas terras de Ignácio Siqueira Bulcão, (posteriormente citado durante a repressão da conjura). Essa situação específica demonstra as circunstâncias da inserção de um *philosophe* baiano nas confusas relações e nos limites impostos pelas necessidades cotidianas. Na qualidade de pequeno produtor agrícola, explorava o trabalho de seis escravos (alguns deles boçais), que por possuírem nomes bíblicos, suscitava desconfiança por parte das autoridades civis e das eclesiásticas.

Responde-se ao officio de 30 de outubro de 1798 que acompanhou uma carta do Padre José da Fonseca Neves denunciando de Cypriano Barata e Marcellino Antonio de Souza como libertinos e faltas de religião. (CARTA RÉGIA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I, 1798, fl. 1).

Como típico *philosophe*, Barata possuía livros, provavelmente um total de 74 títulos, dos quais a repressão portuguesa seqüestrou trinta exemplares. A maior parte dessa biblioteca

era composta — como era comum nos casos desses “profissionais liberais” — de obras relacionadas com as atividades exercidas por seus proprietários. Daqueles, objeto da apreensão, Kátia Mattoso (1969) conseguiu identificar 22 títulos, dentre eles *Historia das revolucoens ocorridas no Governo da Republica*, de D’Auboeuf (que era também autor de uma *Histoire des révolutions du Portugal*), *Leçons de droit de la nature et des gens*, *Oeuvres de M. l’abbé de Condilla* e a *Recreação filosófica*, também conhecida como *Diálogo sobre a Filosofia Natural*, escrito por Teodoro de Almeida. A posse e a provável leitura dessa obra aproximava nosso *philosophe*, cirurgião e cultivador de cana de alguns dos postulados da reforma dos estudos proposta pelo pombalismo. Sobre esse último livro, afirma Jorge de Souza Araújo:

Foi livro de cabeceira de muitos dos leitores brasileiros, fato observado em nossa investigação como constante referência na maior parte dos inventários. O objetivo claro do padre, ou do livro, e antes do próprio Verney, parece ter sido alcançado no Brasil: livros publicados em linguagem para um justo conhecimento de todos. (ARAÚJO, 1999, p. 89).

Dentre outras obras arroladas na biblioteca de Cypriano Barata, a maior parte estava relacionada com o conhecimento da química e da medicina, algumas delas também foram encontradas nas bibliotecas de alguns envolvidos na Inconfidência Mineira.

O aparato repressivo do estado lusitano relativo à posse de livros, especialmente nas condições de contestação em que se insere o movimento baiano de 1798, nos leva à pergunta formulada por Robert Darnton (1998): “Podem os livros causar revolução?” A essa indagação, pretendemos responder — para o caso brasileiro e baiano — a partir da seguinte afirmação:

Pela leitura, os brasileiros poderiam chegar à insubordinação crítica, mesmo que, para isso, caminhassem por trilhas de uma cultura pseudo-humanista e aristocrática, de base rural, ou burguesa e urbana, distinta de classes sociais mais estanques. (ARAÚJO, 1999, p. 237).

As atribulações da vida cotidiana do *philosophe* Cypriano Barata nos auxilia a entender os desejos e os limites do seu ideário ilustrado quando se tratava de transformar a sociedade brasileira e baiana, posicionamento que foi mais notável através dos depoimentos prestados durante o seu encarceramento, que visaram estabelecer o grau do seu envolvimento em um movimento revolucionário que aliava mulatos, negros, escravos e brancos pobres ou simplesmente, indivíduos de “baixa estirpe”.

No entanto, em seus relatos oficiais, Barata foi contraditório e, como seria até comum para um branco bacharel, preconceituoso. Aspecto esse notado em uma carta que certa feita enviara ao seu amigo e arrendatário Ignácio de Siqueira Bulcão ““Meu amigo, cautela com essa canalha africana”” (BARATA apud TAVARES, 2003, p. 146), exemplo ilustrativo do temor das elites, fossem elas econômicas ou intelectuais, com uma possível “haitização” da “negra Bahia”.

Esse homem inquieto, posteriormente converteu-se à causa da divulgação de suas idéias através dos jornais que publicou ao longo de décadas de contestação, as famosas “*Sentinelas*”, muitos deles escritos durante as suas longas “visitas” aos porões da repressão colonial, imperial e regencial. É seguramente o mais nítido exemplo das agruras, dúvidas, temores, limites e dubiedade de posições daqueles que postularam pensar e propor uma mudança para o Brasil durante os anos finais dos setecentos e início dos oitocentos.

Ao fim de mais uma “estadia” nos porões da repressão da regência, Cypriano Barata, em 1834 seguiu para Pernambuco e posteriormente para o Rio Grande do Norte onde veio a falecer. Antes disso, para ganhar a vida, tornou-se professor de francês no Ateneu Norte-Riograndense, onde o seu conhecimento da “língua dos revolucionários” prestava serviço para as elites imperiais. Tanto uma ironia do destino, mas também um esclarecimento sobre as condições e circunstâncias em que alguns *philosophes* muitos indivíduos converteram-se e “abraçaram” o magistério durante o império brasileiro.

Não podemos deixar de destacar que, nas suas enfáticas e publicizadas posições por mudanças na Bahia e no Brasil, Barata não se encontrava só. Outros também demonstravam tanto ou até mais denodo revolucionário, no que se relacionava aos seus princípios. Explicamos Tavares:

Havia os que não disfarçavam o entusiasmo pelas consignas da revolução, liberdade, igualdade e fraternidade, como, de resto, por tudo que a França republicana significava. E que falavam. Estão neste caso o cirurgião prático e pequeno lavrador de cana Cipriano José Barata de Almeida, o professor de gramática latina Francisco Moniz Barreto de Aragão e o comerciante José Borges de Barros. (TAVARES, 2003, p. 87).

Contemporâneo, talvez amigo, no mínimo conhecido de Cypriano Barata, igualmente a ele, ex-estudante em Coimbra. Sedicioso e representante da nova camada média colonial, o professor régio da Vila de Rio de Contas, comarca de Jacobina — área de forte atividade pecuária e mineradora — Francisco Moniz Barreto de Aragão possui, nesse nosso trabalho de tese, a importância de figurar enquanto indivíduo que nos permite relacionar a atividade

militante de outro *philosophe* baiano de finais dos setecentos com a “jovem” categoria profissional do magistério régio. Aqueles mesmos professores que possuíam como um dos seus principais direitos, inerente ao título de *Professoribus e Medicis*, o de não ser preso. Isso não ocorreu com esse professor régio de gramática latina que foi denunciado e encarcerado por sua ativa participação na conjuração baiana.

Para o professor Francisco Moniz Barreto de Aragão, talvez caiba melhor a alcunha de “desconhecido”, pois apesar de sua efetiva participação no movimento de 1798, é sobre ele que os historiadores possuem uma menor quantidade de fontes tanto diretas como indiretas, limitadas aos depoimentos constantes nos autos da devassa. Por esse motivo, ao analisarmos a atuação deste *philosophe* baiano nos basearemos primordialmente, além das fontes já citadas, na produção bibliográfica que tendo como objeto a sedição intentada, privilegiou, de alguma forma, a atuação desse professor régio. Nesse caso destacamos os trabalhos de Brás do Amaral, de Fernando Novais, de Florisvaldo Matos, de Luis Henrique Dias Tavares e de Kátia Maria de Queirós Mattoso.

Uma das primeiras referências feitas durante a devassa ao professor de Gramática Latina, Francisco Moniz Barreto de Aragão, é encontrada no depoimento do pardo forro Fortunato da Veiga Sampaio, porém se tratava de um assunto particular, ou mais precisamente, no pedido que esse fosse portador de uma carta (que se relacionava a uma proposta de casamento) destinada a uma certa dona Maria Francisca. Sobre tal assunto, o depoente afirmou ter estabelecido uma relação de amizade com o professor, visitando-o algumas vezes em companhia de Manuel Faustino dos Santos Lira, um aprendiz de alfaiate que foi ao final do processo judicial, condenado e executado pela repressão lusitana.

Quando inquirido sobre se tivera com o professor quaisquer confabulações de caráter sedicioso, Fortunato Sampaio negou ter conversado com ele sobre a revolução ou mesmo sobre os princípios franceses e os acontecimentos recentes da Europa. Acerca desse assunto, apenas relatou que certa vez, ao se cruzarem na rua com alguns capuchinhos “[...] o professor Moniz Barreto lhe dissera que ‘era peta’ [mentira, embuste, engano] ‘beijar a manga dos frades’” (TAVARES, 2003, p. 105). Tal depoimento já lançava uma grave suspeita sobre o professor, pois permitia considerá-lo como um mau católico, ou seja, um indivíduo perigoso.

Faz-se também necessário situar que tais acontecimentos deram-se muito provavelmente no primeiro semestre de 1797 e logo após a ocorrência deles, o professor retornou para a vila onde trabalhava e de lá só voltaria à capital quando da sua prisão, em 5 de dezembro de 1798. Tal cruzamento de dados nos remete a uma importante consideração de

parte dos historiadores que dividem o movimento de 1798, das conversas sediciosas ocorridas em 1797, classificadas de “rapaziada” pelo próprio Capitão-Geral Fernando José de Portugal e Castro que minimizou a sua importância.

Essa simples qualificação foi utilizada por uma alta autoridade civil e militar da Capitania, para se referir aos encontros políticos ocorridos em casas particulares, fossem eles jantares, ou outras formas de socialização, como a Sociedade Maçônica Cavaleiros da Luz. Essa sociedade secreta (que ainda hoje suscita dúvidas entre os historiadores acerca da sua existência ou não) tinha como lema *Surge nec mergitur* (Apareça e não se esconda), que nos remete a variadas possibilidades interpretativas, sendo uma das quais a de que seria uma instituição aglutinadora de sediciosos e acobertaria a associação informal para leitura de “[...] livros proibidos, conversas e encontros secretos nos arrabaldes de Itapagipe e da Barra, locais distantes do centro da cidade do Salvador.” (TAVARES, 2003, p. 34).

Quando da instauração da devassa, a metodologia utilizada pelas autoridades judiciais foi a de promover a acareação entre os envolvidos que já se encontravam encarcerados e o “confronto” entre as poucas provas incriminadoras encontradas contra eles. Em face disso, uma das primeiras atitudes tomadas foi comparar os cadernos *in-quarto* encontrados em poder de Domingos da Silva Lisboa com aqueles de posse do tenente Hermógenes Pantoja e do professor régio Moniz Barreto. A principal conclusão foi de que todas as cópias possuíam a grafia do militar, além do mesmo conteúdo “[...] sem discrepar coisa alguma.” (APEB, 1998, p. 871).

Durante esse processo de acareação, Moniz Barreto foi citado pelo soldado do Regimento de Linha de Salvador, Manoel de Santa Anna, como tendo estado presente em uma reunião política na casa do tenente Pantoja, durante a qual ficara impressionado com a desenvoltura do professor “[...] nas matérias sediciosas.” (APEB, 1998, p. 880). Em outra ocasião, afirmara que estiveram juntos na casa de um certo João Pereira para tratar de “[...] hum dos taes cadernos da parte do dito Tenente.” (APEB, 1998, p. 880). Para ratificar suas afirmações, Manoel de Santa Anna fazia menção a uma metáfora que foi muito utilizada pelos conjurados baianos, em especial, pelo nosso professor régio que ilustra com clareza os anseios do movimento, como também a verve literária de Moniz Barreto “[...] e o dito Professor dice que elle sabia onde havia huma pedra grande de ouro, a qual não podia elle tirar por não ter hum grande numero de gente livre.” (APEB, 1998, p. 880).

Após a prisão de Moniz Barreto⁶ foi feita a acareação entre ele, Lucas Dantas de Amorim Torres e Manoel dos Santos Lira, em 12 de fevereiro de 1798. Naquela ocasião, o professor prestou diretamente as suas primeiras declarações que visavam ratificar ou refutar as informações constantes nos autos do processo. Na sua identificação, como resposta da primeira pergunta, se declarou branco, natural de Salvador e filho de Antonio Felix de Aragão e Souza e dona Bernarda da Assumpção Munis Barreto, estando com trinta e um para trinta e dois anos de idade. Perguntado se sabia porque havia sido detido, respondeu que não sabia, nem mesmo presumia o motivo da sua prisão, inclusive afirmava que estivera em Salvador no ano anterior, residindo na casa da sua mãe, e que a partir de agosto se retirara para a vila de Rio de Contas, onde estava provido de aula régia de gramática latina. Sobre as relações que estabelecera com outros envolvidos na conjura, disse que freqüentara a casa de João Borges, mas que esse relacionamento se tratou de uma tentativa de retornar à corte a fim de conseguir “[...] mudança da sua cadeira” (APEB, 1998, p. 887), e pelo que se lembrava conversara com ele superficialmente sobre a economia da colônia e a situação política da Europa “[...] segundo as poucas notícias, que a elles ambos podião chegar a esse respeito.” (APEB, 1998, p. 887).

Quanto à sua proximidade com tenente Pantoja, justificou que o militar fora seu contemporâneo nos primeiros estudos, mas que estivera na casa dele (em companhia de José Borges de Barros) apenas para tratar de assuntos relativos a um tear. Ainda no seu depoimento, afirmou sobre a tentativa de tomada de poder pelo povo baiano que “[...] nunca se animara à semelhantes absurdos, antes sempre abominou, e abomina semelhantes princípios” (APEB, 1998, p. 888), mas não negou o fato de possuir manuscritos traduzidos “[...] de huma obra de Valnei [...] intitulada a Revolução dos tempos passados, em que se figuravão os povos revoltados pelos diversos sistemas de religião.” (APEB, 1998, p. 889). Assim como confessava ter produzido cópias manuscritas desse livro e que possuía *A nova Heloísa* e outras obras escritas por Jean-Jacques Rousseau. Entretanto, sublinhou que essas obras se tratavam de interesse particular, assim, sempre refutava qualquer interesse em instrumentalizar os revoltosos baianos.

Sobre as suas leituras cabe destacar a estranheza manifestada pelo professor Moniz Barreto quando inquirido pelas autoridades sobre a posse de textos proibidos, que o historiador István Jancsó julgou se tratar da indignação de um indivíduo oriundo dos setores privilegiados da sociedade, para os quais ter nas mãos essas obras era uma prerrogativa “[...]”

⁶ A descrição e retrato falado desse professor encontram-se no anexo desse trabalho.

que pertencia ao universo do tolerável e do consentido, privilégio das elites.” (JANCSÓ, 1997, p. 402).

Sem maiores cerimônias, Moniz Barreto relatou que lera em Portugal *As ruínas* obra também escrita pelo Conde de Volney “[...] livro de grande circulação na época pela concepção da origem humana da idéia de Deus.” (BARRETO apud TAVARES, 2003, p.127) tendo também trazido em sua bagagem uma cópia manuscrita de *O Orador dos Estados Gerais de 1789*, de autoria de Jean Louis Carra, considerada na França como “[...] uma das brochuras mais audaciosas que [se] poderia ter produzido a licença dos tempos.” (MATTOSO, 1969, p. 43).

Na Bahia, o mesmo texto foi encontrado entre os papéis de quase todos os participantes do movimento de 98. Pensamos não ser muito pretensioso considerar que o mesmo serviu não somente como instrumento de propaganda ideológica para o levante projetado, mas também inspirou fortemente a redação dos pasquins sediciosos. (MATTOSO, 1969, p. 44).

Se conferimos ao professor Francisco Moniz Barreto de Aragão, a condição de *philosophe*, é porque enxergamos o seu compromisso com uma causa, e, nesse momento histórico específico: a causa de transformação da sociedade baiana. Por isso, assemelhamos sua prática com a dos ilustrados franceses estudados por Darnton, no sentido da atuação política estar vinculada com a observação das inquietações do cotidiano em que vivia, pretendendo modificações por meio da utilização das letras em suas múltiplas instâncias socializadoras. Nesse aspecto, consiste a originalidade da história social das idéias, na consideração de que o pensamento não está em um patamar diferenciado da existência humana e que está intimamente relacionado com as condições concretas da dinâmica cotidiana. Com isso, pretende Darnton diferenciá-la da tradicional história das idéias de cunho meramente personalista e intelectual.

Podemos assim, estabelecer semelhanças (guardando-se as devidas diferenças nas dimensões de propósito, organização e alcance) com uma série de procedimentos utilizados no mesmo período na Europa e que deviam ser de pleno conhecimento dos “veteranos” de Coimbra, a exemplo de Moniz Barreto. É claro que esse *philosophe* utilizou na sua militância sediciosa a produção de cópias manuscritas de textos proibidos que atravessaram o atlântico “enxertadas” entre os seus bens pessoais, subsidiárias de uma leitura instrumentalizadora através da socialização dos textos; do domínio das estratégias de contrabando de livros; das formas de convencimento e/ou aliciamento de indivíduos para uma causa que se mostrava urgente. Sobre essas leituras no reino português afirma Jancsó:

Mesmo em Lisboa esses livros eram comprados e embarcados nas bagagens pessoais sem maiores cuidados [...] Livros condenados eram acessíveis para a compra mesmo na colônia quando faziam parte dos espólios, eram nessa condição arrematados, ocorrendo sem problemas sua circulação por tal via. Outra forma de burlar os controles se dava pela compra de impressos nos navios que chegavam da Europa, quer se tratasse de livros, quer de gazetas cuja circulação era vedada pelo governo. (JANCSÓ, 1997, p.401-402).

Analisando a atuação do professor Moniz Barreto na socialização de leituras, podemos inferir sobre a sua disposição em conseguir a adesão de um maior contingente de desgostosos, principalmente de outros segmentos sociais. Pelo visto, esse professor parecia ter como sua principal tarefa, mesmo nas conversas de 1797, a de “engrossar” o movimento com a participação de homens do povo, entre estes, alguns que dominavam a leitura e a escrita, como foi o caso do soldado Luiz Gonzaga das Virgens. Foi exatamente nesse ponto em que se basearam as acusações sobre o professor régio considerado um dos principais, talvez, o principal quadro atuante no intrincado processo de divulgação sediciosa mediado pelas leituras proibidas e da arregimentação dos indivíduos de segmentos sociais inferiores.

Esse processo de circulação de textos proibidos ficou bem evidente na investigação oficial que buscou reconstituir a trajetória de circulação entre os sediciosos do poema intitulado “Igualdade e liberdade”, apreendido na residência de Domingos da Silva Lisboa (irmão de José da Silva Lisboa), que declarou tê-lo recebido de um ex-jesuíta. Nesse episódio Moniz Barreto foi logo apontado como sendo o mais provável autor, já que era reconhecido como poeta entre os conjurados. Mas no seu interrogatório, negou a autoria do poema, mas é fato que o teve em mãos e o repassou ao soldado Lucas Dantas de Amorim Torres, um sedicioso que teve triste fim no patíbulo.

Nesse caso, especificamente, cabe uma observação mais atenta: a utilização do *versejo* como o estilo utilizado para a circulação dos princípios da sedição. Essa parecia ser o mais eficiente procedimento para serem decorados textos ou as máximas contestatórias. Assim, evitar-se-ia a materialização de uma prova por meio de textos escritos que seriam uma possibilidade de identificação dos membros do “partido da liberdade”. Por outro lado, esse estilo de comunicação oral suscita várias dificuldades quanto à busca do estabelecimento de sua teia de relações, pois, como nos alerta Robert Darnton: “O ingrediente dessa mistura que é mais difícil para o historiador isolar e analisar é a comunicação oral, porque ela sempre desapareceu no ar.” (DARNTON, 2005, p. 53).

O *versejar* que, para Moniz Barreto rimava com o conspirar se reveste de dado analítico para se detectar a estratégia do recurso mnemônico como forma de reduzir as

chances da repressão constituir provas materiais contra os suspeitos. A incidência da circulação de versos com os mais variados propósitos era reforçada pelo fato de a poesia ser o estilo literário mais apreciado no período, inclusive, pelos segmentos mais pobres e aqueles não-alfabetizados. Acreditamos que a métrica e a concordância fonética auxiliavam em muito a fixação através da memória. Esse mesmo recurso também pode explicar o conhecimento de trechos inteiros, por vezes longos, de manifestos políticos e de obras escritas originalmente em outros idiomas. Além de “Igualdade e liberdade”, outros versos foram encontrados em mão do “sangrador” e comerciante José de Freitas Sacoto. (TAVARES, 2003, p. 34) e do soldado Luis Gonzaga das Virgens. (TAVARES, 2003).

Em todo o processo de socialização leitora evidenciavam-se mecanismos para a circulação das notícias e comunicados gerais em uma sociedade que tinha os seus canais comunicativos seriamente vigiados, em que o risco de sedição era um temor a não ser desprezado. Nesse estado de cerceamento da informação, destacavam-se indivíduos que, como Moniz Barreto, se atreviam a tentar burlar a censura e transmitir, através dos vários meios disponíveis, as “novidades”. Por esse motivo, *philosophes* como ele eram sempre considerados perigosos ou, no mínimo, dignos de suspeita, mesmo que se tratassem de membros de famílias tradicionais da Capitania da Bahia.

Em relação a vida cotidiana e privada desse professor de gramática latina, dispomos de informações muito restritas e, até certo ponto divergentes, às vezes sobre aspectos elementares como a cor da sua pele, que nos autos da devassa, refere-se a ele como branco, no entanto, para o historiador Luis Henrique Dias Tavares se tratava de um pardo. Esse dado que, por si só, já nos remeteria a novas análises quanto às possibilidades de educação formal do mesmo e à sua inserção no magistério régio, no período em estudo. O certo que tendo sido branco ou pardo, é sempre apresentado enquanto membro “[...] de uma das mais ilustres famílias do Recôncavo.” (MATTOSO, 2004, p. 320).

O *philosophe* Francisco Moniz Barreto de Aragão encerra uma série de dúvidas quanto ao seu destino, sendo que os pesquisadores divergem até acerca da conclusão do seu processo. O certo é que o mesmo desaparece de todas e quaisquer possíveis fontes documentais, inclusive dos testamentos e inventários de família, com isso lançando uma sombra de mistério que nos permite fazer duas inferências: a primeira para o caso de uma pena menor: o fato do envolvimento na sedição ter sido considerado uma indignidade para uma família ilustre pode ter ocasionado o silenciamento, como uma forma de ocultação e facilitação do esquecimento do acontecido; a segunda, a condenação à morte: pode ter levado

a família a providenciar a fuga do professor, o que convenhamos não era tarefa das mais difíceis dadas as dificuldades de deslocamento e de identificação, ainda mais em se tratando de um indivíduo de uma família possuidora de vários contatos em lugares distintos da colônia e talvez até fora dela.

Em se tratando de uma tese de história da educação é extremamente sensível a falta de fontes que permitissem conhecer a atuação pedagógica e educacional do professor Francisco Moniz Barreto de Aragão, sua formação, seu trabalho cotidiano e mesmo sua vida pessoal na vila onde exercia seu magistério. Sob tais questionamentos é possível dizer que pois não houve durante o andamento do processo legal o estabelecimento de relação entre a sua prática sediciosa e a sua atividade profissional, além do fato de especialmente sua “atuação condenável” ter ficado circunscrita aos seus “contatos” na cidade do Salvador em 1797. Dessa maneira, só podemos inferir sobre as possibilidades de leituras de cunho reformista-pedagógico realizadas quando de sua permanência em Portugal, as quais deveriam nortear o trabalho de um professor régio de Gramática Latina nos anos finais do século XVIII.

Nessa ótica, consideramos que provavelmente tivesse lido a obra basilar de Verney (*Verdadeiro método de estudar*), que preconizava o ensino do latim a partir do idioma materno e que continuava a ser obra bastante lida, ainda mais no período mariano em que cessaram as interdições contra o “Barbadinho”. Também inferimos sobre a leitura do mesmo Verney (*Novo Método de Gramatica Latina*), além das obras indicadas nas *Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, Hebraica e de Rhetorica*, por ter sido esse um documento oficial destinado aos professores régios, além das gramáticas de: Port Royal, Vossio e Scopio, bem como Francisco Sanches (*Minerva*). Quanto ao acesso às obras de outros *estrangeirados*, menos ainda podemos inferir, apesar de termos várias indicações da leitura de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, enquanto obra alçada à condição de best-seller do reformismo educacional português dos setecentos, não conseguimos estabelecer qualquer relação com esse nosso professor.

Essas problematizações se situam muito bem na história de vida, profissional e na agitação revolucionária desse professor régio, inserindo-o nas múltiplas possibilidades de ilustração na, ainda muito importante, Capitania da Bahia, por meio de uma jovem categoria profissional que tinha como principal função a de fazer circular a reprodução dos valores e da ideologia metropolitana, através da educação da mocidade. Além de que, mesmo com todo o controle oficial, formou-se um intelecto ruidoso e divergente, que permite pensar sobre as

dificuldades em se configurar um perfil padronizado do magistério régio na dinâmica cotidiana da Bahia.

Nesse propósito de detectar as múltiplas possibilidades do magistério régio baiano setecentista, reside a importância de destacar a atuação, a produção literária e o ideário do professor Luis dos Santos Vilhena, português, nascido em S. Tiago de Cassino em 1744. Seus escritos, antes de tudo, permitem um certo conhecimento do cotidiano da Capitania da Bahia e da própria colônia nos anos finais do século XVIII, das instituições, da estrutura administrativa, dos problemas e das vicissitudes que afligiam a existência dos indivíduos, fossem eles fidalgos, ou mendigos.

Antes de exercer o magistério, Vilhena havia sido militar e sentado praça aproximadamente por dez anos em Setúbal, mas se afastou desse serviço devido às insistentes enfermidades. Mas, por outro lado, a vida na caserna proporcionou que pudesse — nas horas de folga — estudar latim e grego, conhecimentos que se mostraram decisivos para justificar a sua solicitação de provimento em uma cadeira no magistério régio, no que foi atendido e primeiramente provido na condição de substituto da cadeira de latim da vila de Alvito em Portugal, mas não chegou a assumi-la pela reincidência dos problemas de saúde. Mais tarde, em 1787, foi novamente provido, dessa vez, como proprietário da cadeira de grego na cidade do Salvador.

Na qualidade de professor de grego na antiga capital da colônia brasileira, pôde viver, observar, analisar, opinar e, sobretudo descrever a dinâmica cotidiana de uma cidade colonial. Por esses e outros motivos, o professor régio Luis dos Santos Vilhena, anos mais tarde, adquiriu notoriedade historiográfica como cronista do cotidiano, quando suas cartas começaram a ser objeto de estudo. Posteriormente foram publicadas sob o título: *Recopilação de Notícias Metropolitanas e Brasílicas*, cujo trabalho intelectual fora justificado pelo autor como fruto da sua “desafeição ao ócio” (VILHENA, 1969, p. 18), talvez um motivo que também se aplicasse aos seus estudos nas horas vagas do serviço militar.

Apesar da dificuldade em serem apontadas as fontes nas quais Vilhena se baseou para a produção das suas cartas, Edson Carneiro e Jorge de Souza Araújo consideram que a *Notícia geral de toda esta Capitania da Bahia desde o seu descobrimento até o presente ano de 1759*, de autoria do sargento-mor José Antonio Caldas teria sido a principal referência. A peculiaridade da obra de Vilhena, porém, se configura pelo tom de descrição pormenorizada, crítica, denunciadora e pela proposição reformista. Para tanto, como uma das formas mais comuns para se evitar contratempos, utilizou-se do recurso de apontar aquilo que considerava

erro ou transgressão, no entanto, sem fazer acusações nominais. Mesmo assim, conseguiu realizar a descrição mais “virulenta” da vida cotidiana e institucional baiana nos últimos anos do século XVIII, já no ocaso do colonialismo.

As cartas possuem importância singular por se tratarem de um conjunto de documentos de caráter pessoal, cujas impressões sobre um momento histórico conturbado na vida da colônia são realizadas sob o prisma de um “colono ilustrado” (MOTA, s.d., p. 81) ou, como o considero, um reformador ilustrado, divulgador dos postulados do pensamento reformista lusitano do século XVIII, com seus limites peculiares e em cuja obra podemos facilmente identificar elementos defendidos pelos estrangeirados.

Nele encontra-se, ao mesmo tempo, o colonizador e o crítico da colonização. O que vale dizer: a colonização em crise. [...] Antes de mais nada, cumpre deixar claro que a óptica de Vilhena era, indiscutivelmente, a do colonizador. Não é afinal, com preocupações de administrador — embora formalmente não o fosse — que o surpreendemos falando das «nossas colônias do Brasil»? (MOTA, s.d., p. 82).

Apesar dos vários aspectos contemplados por Vilhena, para esse trabalho de tese, os dados que mais nos interessam tratam-se de suas análises sobre a educação e o cotidiano dos professores. Nelas se manifesta o ideário de um português que em nenhum momento, deixou de se considerar um colonizador e “Nem sequer imaginava que o Brasil pudesse livrar-se da submissão a Portugal, nem tinha simpatia ou paciência para com os habitantes da colônia” (CARNEIRO apud VILHENA, 1969) e mesmo exercendo uma função, no magistério régio, não sucumbiu ao desejo típico do colonizador português. Por isso, pretendeu enriquecer pela pesquisa de inventos que permitissem o aumento da produtividade da cana de açúcar.

Nesse sentido, o historiador Carlos Guilherme da Mota, um dos primeiros a analisar o pensamento reformista expressado na obra de Vilhena e sua importância para o conhecimento do cotidiano colonial e das atitudes de inovação no Brasil, afirma:

[...] é de Vilhena a análise mais profunda da realidade econômico-social de seu tempo, onde se pode observar que, dentro dos limites de sua postura de colonizador, há um homem lúcido e atento às relações sociais engendradas a partir da propriedade. Para ele não há meios termos: vê com clareza a ‘deferência que há do proprietário a quem não o he’. (MOTA, s.d., p. 90).

O conjunto das 24 cartas de que é composta a *Recopilação de Notícias Metropolitanas e Brasílicas* foi dedicado ao regente D. João e açambarcam um conjunto variadíssimo de assuntos relativos à vida cotidiana da maior cidade da colônia como: as vicissitudes urbanas, a mendicância e a preguiça; a religião, a economia, a arquitetura, a

defesa e a estrutura militar; as riquezas naturais. De todo esse conjunto a carta oitava, a que se refere à educação, é aquela de onde emerge um depoimento vivíssimo do cotidiano das aulas régias, da estrutura educacional e dos vários problemas que interferiam no trabalho docente.

A importância dos seus escritos tem sido de extrema valia para os historiadores tanto que a elas cartas sempre retornam para, naquele conjunto amplo e diverso, “colher” as impressões de um contemporâneo que bem sintetizou o pensamento reformista-ilustrado na colônia e que, pela riqueza dos detalhes e informações contidas, apresenta-se como indispensável para a melhor compreensão da vida cotidiana na sua mais rica e populosa Capitania que possuía o principal porto de entrada de bens materiais e culturais do império português no Atlântico.

Portanto, pode-se dizer que esse professor sintetizou, de forma clara, todas as dificuldades concernentes ao magistério régio, desde a seleção dos docentes realizada pelas autoridades até o encaminhamento desses para o exercício de suas funções nas mais longínquas colônias. Ao mesmo tempo, estampa uma mentalidade de colonizador ao afirmar “[...] que não é das menores desgraças o viver em colônias longe do soberano, porque nelas a lei que de ordinário se observa é a vontade do que mais pode.” (VILHENA, 1969, p. 280).

O discernimento e o grau dos dados informativos já demonstrados no conjunto das suas cartas ficam muito mais claros quando expunha os seus pensamentos políticos, estes baseados na observação do cotidiano soteropolitano que articulava a necessidade de reforma política, econômica e institucional, com os moldes defendidos pelos reformistas lusitanos desde o início do século, a saber: o Conde de Ericeira, Martinho de Mendonça de Pina e Proença, Luis Antônio Verney e do principal implementador dessa política reformista, o Marquês de Pombal. De maneira notável aparecem as ressonâncias do pensamento de Antonio Ribeiro Sanches e de D. Luis da Cunha, o que inferimos terem sido apropriadas pelo nosso professor de grego, provavelmente mais que os outros reformistas, detentores de um caráter determinadamente pedagógico-escolar.

O certo é meu caro amigo, que Portugal ainda tem à testa da administração pública, ao lado do melhor dos Soberanos, quem com zêlo, não menos patriótico, e luzes avantajadas, saiba lançar linhas e tomar medidas iguais às que em 1681 tomou o Conde de Ericeira, quem em serviço do Soberano, e benefício da pátria iguale continuar a grande obra do ministro do Sr. D. José I, quem faça meter a proveito, não só as lãs de Portugal, como uma grande parte dos algodões do Brasil. (VILHENA, 1969, p. 948-949).

Escrevendo durante a regência, sob os auspícios da “Viradeira”, Vilhena se posiciona originalmente pela continuidade dos interesses e práticas reformistas e ilustradas, expressas

ainda no reinado de D. Maria I, como já haviam sido no de seu pai D. José I e do seu plenipotenciário ministro Sebastião José de Carvalho e Melo.

A augustíssima Rainha nossa senhora, à imitação do seu augustíssimo Pai, continuou os mesmos projetos de animar os aplicados, manter os professores públicos, provendo as cadeiras que vagavam com aquêles sujeitos, que por aquêlê privativo Tribunal lhe constava tinham a capacidade, zêlo, ciência e morigeração requeridos em que há de, naqueles seminários dos principais membros do Estado e da Igreja, infundir na tenra mocidade, as primeiras idéias de religião e obediência ao Soberano. (VILHENA, 1969, p. 275).

A posição crítica exaustivamente demonstrada com a reforma do Estado português, segundo a otimização de meios e recursos para se elaborar uma maneira ainda mais rentável de exploração das imensas riquezas da colônia, ao lado da consciência da vultosa sangria sofrida por Portugal através de lesivos contratos comerciais assinados com a Inglaterra, demonstram a sintonia do pensamento reformista do nosso *philosophe* em face das problemáticas que mais afligiam o erário e interferiam na vida dos habitantes do império.

Daquela época até o presente, tem Portugal recebido do estrangeiro muito mais importações, que expedito exportações, fazendo por isso um comércio pouco menos que passivo, e por essa causa, muito pouco, ou nada vantajoso aos seus interesses; apesar do que é talvez Portugal a única nação, a quem esse gênero de negócio tem até o presente sido menos lesivo, pois que a moeda com que paga o excesso das suas importações que recebe, é reputada como gênero de produção das suas minas do Brasil, não fruto da indústria, como sucede nas outras nações [...] haverá precisão de cogitar meios de quebrar muitos dos canos por onde a indústria estrangeira conduz para fora a nossa moeda, deixando ao mesmo tempo esgotada a nação e carecendo daquela indústria, sem que lhe reste com que a pague. (VILHENA, 1969, p. 946).

A solução para esses males econômicos estava perfeitamente sintonizada com o pensamento reformista estrangeirado e poderia ser sintetizada em três pontos-chave: o fomento à produção industrial na metrópole, a eficácia na exploração das riquezas oriundas das regiões coloniais, em especial do Brasil e a formação de uma rede comercial mais rentável e funcional, a partir da constituição de companhias de comércio sob moldes similares às da Inglaterra.

A detecção da fragilidade da indústria portuguesa e a urgência por incentivar o seu crescimento estavam na “ordem do dia” do receituário reformista estrangeirado. Nessa direção, as cartas de Vilhena expressam uma posição francamente favorável ao não-estabelecimento de indústrias no Brasil: “[...] nem devem ser permitidas muitas fábricas nas

colônias do Brasil, pois que do contrário seria o seu comércio ruinoso para a metrópole.” (VILHENA, 1969, p. 945). Espécie de postura que ratificava o Alvará de 1785.

Era evidente para Vilhena que a melhor exploração dos recursos coloniais, deveria ser precedido por uma atuação mais eficaz da metrópole, por isso, era incisivo ao enumerar o conjunto das infundáveis potencialidades da agricultura brasileira, observando que ela não se desenvolvera e se tornara mais lucrativa devido à insuficiente população para cultivar um território tão grande; à concentração fundiária; à manutenção de ultrapassados direitos de primogenitura; o grande número de clérigos ou celibatários; e à preguiça e ociosidade da população, fator esse estimulado pela formação étnica do povo.

A arte geral que lhes é permitida, qual a agricultura, eles a aborrecem, pela persuasão de que é trabalho próprio só de negros, e por esta causa familiarizados com a fome; preguiça inata; poucas artes mecânicas, abandono, ódio à agricultura, são os condutores daqueles miseráveis à indigência; se bem que acresce o não terem onde cultivar, no caso de não estarem preocupados do prejuízo que deixo ponderado. (VILHENA, 1969, p. 915).

A organização das Companhias de Comércio representava uma das principais propostas reformistas implementadas pelo Marquês de Pombal e defendidas por Vilhena, que as via como uma espécie de independência para com a iniciativa privada na circulação de mercadorias que era majoritariamente realizada por comerciantes estrangeiros. Com essa pretendida modificação na organização do grande comércio ultramarino, o reino teria um maior controle sobre a circulação das mercadorias entre a metrópole e as colônias, facilitando o controle fiscal.

Juntamente com a melhor exploração dos recursos oriundos das colônias, era evidente a gestação de um discurso de valorização da produção reíno através do incentivo ao consumo de forma a enfrentar as conseqüências provocadas por uma balança comercial constantemente desfavorável e que cada vez mais encerrava Portugal na condição de uma metrópole de segunda categoria diante das outras nações européias.

Concorreria igualmente muito para adiantar os vagarosos progressos da cultura, e do comércio destas preciosíssimas colônias que na metrópole se lhes segurasse o consumo dos gêneros das suas produções, visto que lhes é justamente vedado o procurá-lo em alguma outra parte, por dois meios, se podia procurar; um pela concorrência das nações, sem exclusão, devendo estas concorrer nas compras, e vendas, igualmente, sendo muito para supor que estas seriam então mais caras e mais baratas aquelas. Pudera ser o outro indo os mesmos portugueses levar os seus gêneros aos portos, e praças de comércio das outras nações, onde se carecesse deles. (VILHENA, 1969, p. 944).

Fomentar o progresso das atividades produtivas foi uma constante no pensamento reformista do século XVIII e que era constantemente encontrado na correspondência entre a metrópole e o Brasil.

Expoem-se o que ocorre sobre o officio de 24 de julho de 1797 em que se recomenda a este governo que procure augmentar o consumo das produções e manufaturas do reino, trastes de luxo etc. i igualmente a exportação dos effectos desta capitania para o reino. (CARTA RÉGIA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I, 1798, fl.1).

Essa característica do pensamento reformista-ilustrado já havia sido, desde o primeiro terço do século XVIII, defendido por alguns dos estrangeirados, notadamente no *Testamento Político* de D. Luis da Cunha, a quem reputamos ter sido a principal influência do reformismo pombalino quanto à necessidade de reestruturação da burocracia e da adaptação da administração portuguesa aos novos tempos. Também Antonio Ribeiro Sanches, nas suas *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, se manifestava quanto à valorização dos produtos do reinóis, que deveriam ser obrigatoriamente consumidos nas escolas, inclusive no Real Colégio dos Nobres como a melhor maneira de todos, independente de origem ou classe social, valorizar os produtos oriundos da sua própria terra.

O reformismo de Vilhena também é bastante notável na sua oitava carta — dedicada à educação — em que muitos dos elementos do pensamento *estrangeirado* estão presentes, a começar pelas posições acerca da expulsão dos jesuítas em que, apesar de reconhecer a importância daqueles religiosos durante os dois primeiros séculos do povoamento, considerava que, ao estarem presentes em todas as casas, interferiam nos interesses do reino em benefício dos da Ordem:

Não há dúvida que com a falta daqueles religiosos cessaram em parte os bloqueios freqüentes aos pais de família que viviam entusiasmados que nada era neste mundo quem não tinha um filho religioso da Companhia, e a não ser nesta, em alguma das outras outras religiões que tinham por segunda classe, motivo por que ainda hoje se acham restos de famílias com quatro, e cinco Irmãos religiosos, e religiosas, e algumas com tantos outros clérigos, e por esta razão foram imensos cabedais cair em corpos de mão morta, com indizível prejuízo ao Estado. (VILHENA, 1969, p. 274).

Esse ponto está claramente sintonizado com a crítica pombalina de que a Companhia de Jesus se configurava como “um Estado dentro do Estado”, e que não mais se adequava às necessidades da nova estrutura estatal almejada para o reino português. Para além disso, Vilhena considerava o celibato contrário à natureza, no caso do reino lusitano, prejudicial à reprodução de uma sociedade de proprietários.

Na sua análise sobre o cotidiano educacional da cidade do Salvador, Vilhena reforçava insistentemente sobre a reforma do Estado e da burocracia como fatores indispensáveis para a melhoria do funcionamento institucional e da vida cotidiana dos habitantes da colônia. Considerava, pois, que as dificuldades para o funcionamento das aulas régias residia na deficiência administrativa, — mais uma vez — demonstrando seu caráter reformador, ao apontar as dificuldades cotidianas e propor como essas podiam ser solucionadas.

No plano do ensino público, manifestava efusivamente sua plena aceitação da reforma implementada pelo Marquês de Pombal, bem como a conseqüente expulsão dos inicianos e a criação de instituições públicas para cuidarem dos assuntos relativos aos estudos, inclusive ao exaltava a continuidade do provimento das cadeiras que vagavam. Em se tratando do ensino na colônia portuguesa na América, o pensamento de Vilhena aproximava-se muito das proposições de Ribeiro Sanches, no que diz respeito à preocupação em não serem oneradas as finanças públicas com a criação de escolas em zonas rurais.

Para a efetivação de um sistema de recursos eficaz e adequado às necessidades educacionais da Capitania, Vilhena insistia no estabelecimento de uma fiscalização da atuação dos professores, visando que fosse evitada a incidência de uma prática comum. Ou seja, a não conferência por parte das autoridades sobre a quem e quanto se pagava, assim evitando-se, a injustiça de alguns receberem salários sem trabalhar.

Com a adoção de tal medida, Vilhena almejava que fossem resolvidos os problemas relativos aos atrasos no pagamento dos professores, que, segundo a lei, deveria ser efetuado em quartéis adiantados pela Junta da fazenda real que receberia das Câmaras o rendimento da coleta, mais conhecido por Subsídio Literário. Como isso não ocorria com freqüência ou efetividade, a prática mais comum era o recebimento dos quartéis vencidos e com isso “[...] passar pelas amarguras da indigência.” (VILHENA, 1969, p. 277).

Para tentar solucionar as malversações, a Junta Real da Fazenda resolveu passar a cobrar que os professores apresentassem uma atestação de efetivo exercício do magistério, para que pudessem receber o seu quarto de salário. Essa decisão gerou uma série de problemas, pois devido à falta de organização oficial para a execução desse procedimento, alguns professores conseguiam esse documento até com facilidade, enquanto outros não. Por essa situação concreta, é patente a irritação do professor Vilhena que a interpretava como a permanência das formas de apadrinhamento no serviço público, haja visto que enquanto alguns professores trabalhavam no mesmo quarteirão da junta tinham grande dificuldade em

conseguir tal atestação, outros a conseguiam sem sequer tê-la solicitado. Assim descreve a sua indignação:

O que dá lugar à suspeita que naquela corporação reina o pirronismo, quanto à existência dêste, e outros, e outros tais que apesar de comparecerem há precisão de quem ateste que aquêles que ali estão existem na verdade; pelo que respeita às obrigações nenhum há que não apresente atestações de que exatissimamente as preenche, de forma que elas são, como realmente são um passaporte franco para os vadios mandriões, os quais cada dia apresentariam uma se cada dia houvessem de cobrar dinheiro, quando jamais cumpririam com os seus deveres nem se entrou nas Aulas a saber se ensinam ou passeiam, e desta forma não tem a junta ação de argüi-los, pena de dar dela um libelo de injúria à personagem que passou a atestação e êste foi o meio por que vieram de todo confundir-se os bons com os maus Professôres, conhecidos sem distinção pelo abjeto nome de Professôres da América, sobre que indistintamente caem as ímpias calúnias de que alguns são merecedores. (VILHENA, 1969, p. 277-278).

Vilhena ainda destaca a cobrança de taxas pagas pelos professores ao escrivão do tesoureiro pelo reconhecimento das atestações. Entretanto, como o pagamento dos quartéis salariais atrasava, era necessário que fosse apresentada uma atestação para cada quartel vencido, com isso era cobrada uma taxa pelo reconhecimento de cada documento que se fizesse necessário.

A incidência dos atrasos salariais e de cobranças indevidas não era dos maiores males que interferiam na vida e no trabalho dos professores régios. Muito mais evidentes eram as manifestações de desprezo com que os professores eram tratados no cotidiano, não só por uma população que não conseguia vislumbrar quaisquer vantagens concretas ou imediatas no envio dos seus filhos às aulas, como também no tratamento dispensado pelas autoridades, sobretudo as militares, que, com freqüência, tinham por hábito recrutar compulsoriamente os estudantes. Isso era um receio que muitas vezes persuadia os pais a não enviarem seus filhos para a escola por temerem que fossem engajados às tropas e, com isso, os genitores perderem o auxílio acessório na labuta diária pela sobrevivência.

Indizível é, meu caro amigo, a aversão que nesta cidade há a corporação dos Professôres, gente de nenhuma entidade na Bahia, membros da sociedade para quem se olha com a maior indiferença, e displicência suma; quem acreditará que foi tratado com soberano desprezo um Professor, que representa ter-lhe um seu aluno rebelde, e malcriado metido pelas janelas da Aula que tem cheia de estudantes, um tiro de chumbo? É igualmente para notar o ver que se bloqueiam, e invadem as Aulas Régias, e que sem atenção a cousa alguma se arrancam delas para soldados os estudantes mais hábeis, e aplicados, sendo ignominiosamente tratados pelos executores daquelas diligências os Professôres respectivos, que em serviço do Soberano e da pátria se têm empenhado em instruí-los, em aproveitá-los, chegando às vésperas de mostrarem em exames públicos o fruto de suas diligências, e

fadigas, para então serem presos, e sentar-se-lhes praça, quando o seu comportamento, e conduta bastavam para isenta-los de uma semelhante sorte. (VILHENA, 1969, p. 278).

Nesse depoimento, Vilhena ressalta a grande evasão e a frequência irregular dos alunos das aulas régias na capitania baiana “[...] porque logo se há notícia de fazer recrutas só ficam nelas os meninos, que não passam de dez, ou onze anos de idade.” (VILHENA, 1969, p. 279). Mas, apesar de todo esse estado de coisas, demonstrava a sua face de reformador ilustrado pelo interesse com a otimização dos recursos da fazenda real, que considerava ser desnecessariamente onerada pelo baixo atendimento quantitativo das aulas régias, inclusive a que o mesmo regia que, em 1798, possuía apenas cinco estudantes que por sinal eram os mesmos alunos freqüentadores da aula régia de Filosofia.

Ocorre que na aula régia de Retórica, dedicavam-se apenas quatro alunos enquanto na aula régia de Gramática Gatina havia trinta e cinco estudantes distribuídos pelas quatro aulas. Em 1797, o número total de alunos das régias na cidade do Salvador era de 44 estudantes (apesar da somatória de Vilhena ter sido de quarenta e três). Ou seja, em uma cidade com mais de 50.000 habitantes como Salvador as aulas régias avulsas atingiam um “universo” de apenas 44 alunos, ou 0,088% da população da maior cidade do atlântico português. Por isso, provavelmente adensando a experiência que obtivera quando militar diferenciava a importância das letras sobre as armas: “Um estudante no fim de trinta anos aplicado sempre ainda lhe custa ser bom estudante; para soldado qualquer homem, que não seja aleijado, basta, para estudante, raro é o que aparece.” (VILHENA, 1969, p. 280).

A descrição dos inconvenientes mais comuns ocorridos, no trabalho dos professores, fundamenta a atribuição de Vilhena para a manutenção das aulas “[...] os seminários das riquezas mais preciosas que pode ter qualquer Estado.” (VILHENA, 1969, p. 280). De igual maneira ao pensamento *estrangeirado* defendia a educação controlada pelo Estado para a preparação dos quadros garantidores da subsistência das monarquias e das repúblicas, ratificando o credo iluminista da suprema esperança no poder construtor e regenerador da educação: “[...] mais serviços faz a pena à sociedade em um dia do que milhares de espadas em muitos anos.” (VILHENA, 1969, p. 280). Reafirmando a sua crença ilustrada no poder da educação mesmo que no caso brasileiro e baiano o que se aplicasse fosse a desvalorização e o desrespeito: “[...] nesta cidade, onde o ser professor, e não ser nada, é tudo o mesmo.” (VILHENA, 1969, p. 281).

Os ardis do magistério ou as maneiras de sobreviver sob condições de vida e trabalho tão adversos também foram objeto da crônica reformista de Vilhena presente no questionamento sobre a forma como os indivíduos eram providos nas cadeiras da América. No que ficava patente que mesmo com a obrigatoriedade da realização de exames para o provimento dos cargos, primava-se, pois, pelo beneficiamento e a satisfação dos interesses individuais que sobrepujavam o bem comum. Suplantava-se assim, na prática um dos pilares da ilustração em sua vertente utilitária. Para ele:

Não há dúvida que na aluvião de indivíduos, que sem seleção se enviavam há poucos anos para a América revestidos com a capa de mestres, quando nem o nome de discípulos lhes convinha, vieram alguns que bem mereciam mandá-los outra vez servir seus amos, ou para outros empregos semelhantes, privados, ou destituídos inteiramente de ciência, e morigeração; a desgraça porém é tal que todos, bons e maus são avaliados pelo mesmo, são a abominação de todos os que podem arrogar alguma autoridade sobre eles, denegando-se-lhes tôda e qualquer imunidade, privilégio ou isenção com que Sua Alteza Real os tiver condecorado, de forma, que com propriedade se lhes pode chamar a *corporação dos enteados*. (VILHENA, 1969, p. 282-283, destaque do autor).

Não podemos considerar que o pensamento crítico formulado por Vilhena fosse unicamente relativo ao magistério, mas se tratava de um expediente comum no serviço da coroa, tanto na metrópole como nas colônias. Apenas, destacamos que, estabelecendo um parâmetro de comparação com os exames realizados nessas duas “regiões” do reino, fica evidente que a dificuldade de ocupação das cadeiras na colônia era bem maior, possibilitando, assim um procedimento menos rigoroso para o preenchimento de tais cargos.

Em um reino em que as possibilidades de ascensão econômica e social se mostravam cada vez mais cerceadas, o serviço público se apresentava como uma das poucas possibilidades de satisfação das necessidades de existência material permitidas para aqueles que não dispunham de muita influência para serem providos em cargos de maior prestígio e que auferissem ganhos mais substanciais. Em todas as categorias, entre elas, a dos professores sofriam com a carestia, um dos problemas cruciais da capitania, ainda hoje apontada por vários historiadores como uma das causas da sedição intentada de 1798, ano que serviu de base para a realização da crônica de Vilhena.

Na carta oitava de Vilhena há um conjunto de informações⁷ sobre o funcionamento específico do modelo de aulas régias em toda a Capitania da Bahia relativos aos três anos anteriores à redação das suas Recopilações Soteropolitanas, dados esses que se mostram

⁷ Os dados e tabelas citados encontram-se no anexo desse trabalho.

relevantes para nossa tese, por poder situar no mesmo período, ou melhor no mesmo ano, todos os *philosophes* discutidos neste capítulo. A riqueza descritiva das suas observações é complementada pelas informações de caráter quantitativo quanto ao número de aulas existentes na Capitania, suas localizações, diferenciando aquelas que denomina cadeiras (Gramática Latina, Grego, Retórica, Filosofia Racional e Geometria) das escolas (primeiras letras). No caso das primeiras, descrevia o Vilhena citou o nome e o salário percebido pelos professores; já quanto as segundas, apenas informou os salários percebidos, provavelmente pela dificuldade em conseguir informações mais detalhadas sobre as escolas de primeiras letras e seus mestres.

Esses dados, talvez os mais completos em toda a colônia sobre o sistema de aulas régias em uma Capitania, possuía um objetivo instrumental que pode ser notado na concepção do nosso professor em apontar os meios de como se poderia reformar o modelo da administração da Capitania a partir de uma arrecadação eficaz dos tributos, coisa que não acontecia, especialmente quanto ao subsídio literário “[...] visto que os alambiques têm subido tanto em número que são o duplo dos que eram quando êste impôsto rendia o duplo do que rende hoje.” (VILHENA, 1969, p. 287). Nesse sentido, se medidas fossem tomadas, a arrecadação seria mais do que suficiente para o pagamento de todos os professores da Capitania em quartéis adiantados como mandava a legislação.

Para comprovar sua assertiva, apresentava os dados referentes à arrecadação dos três anos anteriores às suas cartas, a saber: 1795, 1796, 1797, respectivamente, 9:328\$452, 7:081\$277, 8:621\$479. Devendo-se a grande diferença encontrada nos valores citados, o fato de não terem sido enviadas pelas Câmaras as informações necessárias referentes aos anos da amostra. Realizando a soma dos valores parciais fornecidos por Vilhena, no ano de 1798, houve uma arrecadação de 8:621\$479 (que o mesmo afirma ser um esboço), enquanto a despesa com todos os salários dos professores das escolas e cadeiras para o mesmo ano perfazia 10:230\$000, devendo ser somado a esse valor 690\$000 referente aos vencimentos que deveriam ser pagos pela receita do subsídio literário para alguns cargos burocráticos.

No que se refere ao trabalho docente, apesar de Vilhena não particularizar a sua prática cotidiana, talvez pela ínfima quantidade de alunos que teve durante a redação das suas cartas, afirmava serem poucos os que queriam se aplicar ao estudo do grego. Mas, através dos dados desse professor, pudemos quantificar o desprestígio econômico e político dessa categoria profissional, que ficava patente nos constantes atrasos de salários, problema que atingia a quase totalidade dos 44 professores citados nominalmente por Vilhena e dos quais

apenas dois estavam com seus salários em dia. Dentre os que estavam com os salários atrasados, a média devida pela fazenda real era de 14 meses situação em que se encontrava o próprio professor de grego, que tinha no momento da redação das suas cartas, seis meses de salário em atraso. Já outros professores importantes para esse trabalho de tese como Francisco Moniz Barreto de Aragão e José da Silva Lisboa, que a essa altura já se encontrava jubilado, tinham respectivamente 30 e 6 meses em atraso, demonstrando as dificuldades que aviltavam ainda mais a vida cotidiana desses professores casos tão rotineiros e comprovados por documentos que informavam sobre os atrasos salariais, mesmo após 1798. Em um desses “Informa-se uma representação que acompanhou o officio de 2 de Abril de 1800 sobre o atrasamento dos ordenados dos professores régios desta capitania”. (CARTA DO CAPITÃO-MOR DA CAPITANIA DA BAHIA, 1800, fl. 1).

Essa dificuldade era potencializada para os professores que moravam e trabalhavam fora da capital e que tinham que constituir procuradores para o recebimento dos seus salários, o que incidia em mais um custo. Num tal estado de adversidades só restaria a esses professores ao final do seu tempo de magistério (20 anos), solicitar o seu jubramento (aposentadoria). No caso de Luis dos Santos Vilhena, essa foi solicitada em 10 de maio de 1800, pleiteando a integralidade dos seus 440\$000 anuais de vencimento. Para isso, argumentava que além da saúde frágil e da idade avançada pelas obrigações (ao que parece familiares) recebeu o mesmo tratamento que havia sido dado “[...] ao Bacharel José da Silva Lisboa, Professor de Filosofia na mesma cidade da Bahia, a quem o suplicante não cede me serviços.” (VILHENA, 1969, p. 7). Ao ser deferida em 20 de abril de 1801 a sua aposentadoria foi concebida com apenas metade de um ordenado, cujo valor integral já não garantia uma vida digna, “condenando” o professor que conseguia alcançá-la a ter que trabalhar, mesmo depois de aposentado, até o final dos seus dias. Foi o que aconteceu com Luis dos Santos Vilhena que continuou a exercer o magistério até sua morte em 29 de junho de 1814, aos setenta anos de idade, na mesma cidade do Salvador, de onde contra a sua vontade, nunca pôde sair.

Dentre os professores régios baianos de final do século XVIII, José da Silva Lisboa é o menos conhecido. O fato de ter sido notabilizado como burocrata, introdutor do pensamento adamista e da economia política no Brasil e se tornado uma das principais personalidades políticas do início do século XIX, sublimou o exercício anterior do magistério régio de Filosofia Moral e Racional exercido, na cidade do Salvador, por 16 anos, permitindo

inclusive, permitiu que se tornasse o primeiro professor régio a ser jubilado (e com a integralidade dos seus salários) na Bahia.

Mais conhecido pelo título nobiliárquico que o inscreveu para a posteridade, o de Visconde de Cairu, após longos e inestimáveis préstimos às cortes de D. João VI quando do seu exílio no Brasil e, posteriormente, e durante o reinado de D. Pedro I. José da Silva Lisboa é dentre os *philosophes* baianos citados neste capítulo, aquele sobre quem dispomos da maior quantidade de informações tanto pessoais, literárias e da sua atuação política.

De todos os ilustrados baianos do período foi o que teve a maior produção literária, majoritariamente voltada para um propósito determinado: a reforma do reino sob as diretrizes da economia política. Mesmo assim, José da Silva Lisboa ainda é um dos personagens de finais do século XVIII e início do século XIX que mais suscita posições dúbias entre os que se debruçaram sobre a análise da sua vida e da sua produção intelectual.

Nascido em Salvador em 1756, filho de um construtor, aos 18 anos já estava em Coimbra para realizar estudos jurídicos e filosóficos. Em 1778, obteve a proficiência em hebraico e grego e foi indicado professor substituto dessas duas línguas. Um ano mais tarde, em 1779, bacharelou-se em Direito Canônico e Filosofia e após a conclusão dos seus estudos em Portugal “[...] voltou à Bahia, onde assumiu a cadeira de Filosofia Racional e Moral e fundou uma de Grego” (ROCHA, 2001, p. 12) da qual jubilou-se em 1796 com a integralidade do salário de 460\$000 anuais.

Durante o tempo em que oficialmente exerceu o magistério, o *philosophe* José da Silva Lisboa solicitou com muita frequência junto às autoridades de licenças para se deslocar para a sede do reino, sem apresentar uma justificativa plausível para tais viagens. Pode-se, pois inferir dada a facilidade com que — diferentemente dos outros professores — conseguia as ditas licenças, que possuía vantagens na apreciação e concessão dos seus pleitos. Em uma dessas licenças — 1793 e 1795 — provavelmente teve o primeiro contato com o autor e a obra que exerceram sobre si a principal influência e de cujos princípios se tornou ferrenho defensor e divulgador: *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith.

Após o seu jubramento, ocorrido quando tinha 40 anos de idade, José da Silva Lisboa começou uma carreira na burocracia da Capitania da Bahia, que transcorreu sem maiores percalços, até o ano de 1798, quando seu irmão Baltasar da Silva Lisboa foi arrolado na devassa do movimento baiano, apesar de algumas suspeitas preliminares, não foi estabelecida uma “relação perigosa” entre os irmãos. A essa altura, José da Silva Lisboa exercia o cargo de Deputado e Secretário da Mesa da Inspeção da Agricultura e Comércio da

cidade da Bahia, função que lhe permitiu aprofundar seus conhecimentos sobre economia política, assim maiores subsídios para analisar as condições concretas em que estava inserido o reino português em meio à avalanche liberal que se apresentava.

José da Silva Lisboa exerceu esse cargo até 1808, ano em que sua vida de burocrata sofreu uma guinada que o alçou à condição de principal artífice do liberalismo econômico lusitano, especialmente pelo papel que teve na decisão de D. João VI em promover a abertura dos portos naquele mesmo ano.

A essa altura, já era razoavelmente conhecido como intelectual, por ter publicado dois livros na sede do reino. Ainda naquele ano de 1808 mudou-se para o Rio de Janeiro onde foi imediatamente provido na recém-criada cadeira de Economia Política, que efetivamente nunca entrou em funcionamento. Desde logo, foi nomeado para a Mesa do Desembargo do Paço e da Consciência e Ordens, com a função de censor régio, além de, no mesmo ano, ter sido indicado para Deputado da Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, como também Desembargador da Relação da Bahia. O cargo de censor régio foi acumulado com o de membro da primeira Junta Administrativa da Impressão Régia “[...] instituição criada por Decreto de maio de 1808 para publicar a papelada do governo e ‘todas e quaisquer obras’” (ROCHA, 2001, p. 17), de cujo prelo saiu a grande maioria dos seus livros.

Na continuidade de sua trajetória na burocracia, foi Deputado nas Cortes de Lisboa em 1820. Em 1821, foi nomeado Inspetor Geral dos estabelecimentos literários “[...] o que lhe deu a incumbência de censurar todas as obras que seriam publicadas no Brasil.” (ROCHA, 2001, p. 19). Com a autonomia política do Brasil foi eleito em 1823 Deputado Constituinte recebendo o título de Barão de Cairu em 1825, elevado um ano mais tarde para Visconde, ainda em toda essa ascensão meteórica foi nomeado Senador vitalício em 1826. Logicamente durante todo esse percurso institucional e político desde a Capitania até a corte de D. Pedro I, com estágios em Lisboa e o acúmulo de sucessivas funções e salários, José da Silva Lisboa granjeou muitos desafetos, dentre eles, Cypriano Barata, que em uma das suas *Sentinelas* se referiu a ele e a seus familiares de forma depreciativa e desqualificadora.

O fato é que em todos esses cargos, funções, mandatos e atribuições ocupadas por longos anos, José da Silva Lisboa permaneceu ligado à educação, fosse como professor de uma cadeira de Economia Política (que nunca saiu do papel), fosse como Diretor Geral dos Estudos na corte, cargo que exerceu até sua morte em 1835. Mas, naquilo que mais nos interessa, o exercício do magistério e o pensamento pedagógico, cabe apontar a produção de duas obras: *Escola Brasileira ou instrução util á todas as classes extrahida da sagrada*

escriptura para uso da mocidade (1827) e a *Cartilha da Escola Brasileira para instrução elementar na religião do Brasil*, (1831). Destacamos a primeira, escrita imediatamente após o Decreto de 15 de outubro de 1827, tendo sido indicada para uso nas escolas primárias na Província da Bahia durante boa parte do século XIX. É pois através dessa obra pedagógica que buscamos destacar as concepções sobre os fundamentos da educação e o trabalho cotidiano a ser realizado nas escolas de primeiras letras no novíssimo Império, segundo um dos principais ideólogos do estado brasileiro e da doutrina liberal desse lado do atlântico.

A *Escola Brasileira ou instrução util á todas as classes extrahida da sagrada escriptura para uso da mocidade*, publicada no Rio de Janeiro em 1827 está diretamente relacionada com o decreto de 15 de outubro do mesmo ano, que estabeleceu o modelo de escolas nacionais de primeiras letras e oficializou o método do ensino mútuo para ser utilizado nas escolas brasileiras. Assim, a preocupação que primordialmente norteou José da Silva Lisboa para a realização dessa obra, foi a de oferecer para mocidade atendida por essas escolas, uma cartilha que fundamentasse o ensino da religião e da doutrina cristã e católica, entendidas como os pilares para a formação do súdito temente a Deus e ao monarca. Por isso, assim se manifestava o Visconde no início da parte III da sua cartilha:

Recommendação aos mestres e mestras

Pela Carta Lei de 15 de outubro do corrente anno de 1827 S. G. se determinou, que os professores das Escolas das primeiras letras ensinarão, além de ler, escrever e contar, etc. os princípios da *Moral Christãa* e da Doutrina da Religião Catholica, Apostólica, Romana.

A Moral Humana differe da Moral Christãa, e a Religião Natural, ainda que seja a base da Religião Catholica, com tudo não dá a luz necessaria para a salvação.

A Moral Humana tem por fundamentos o instincto, o sentimento, o interesse, o remorso ou o contentamento da consciencia, para qualquer pessoa causar mal á outra, e fazer-lhe todo o bem que he possível, sem consideravel detrimento próprio. Porem a moral Christãa funda-se de mais na intrinseca excelencia da virtude, e na pureza do desinteresse, em conformidade á vontade de Deos, manifesta, não só pela luz da Razão, mas também pela luz da Revelação, que se acha na Sagrada Escriptura, desorte que o Verdadeiro Catholico só obra com o olho no Creador, e está prompto á qualquer sacrificio, ainda na vida, pela observancia da Lei Divina, e beneficência á Humanidade. Convém que os Mestres e Mestras inspirem e sustentem constantemente esta doutrina á seus discipulos e discipulas.

Eu desejara offerecer-lhes também mais Extractos de Doutrina Apostólica, que se acha nas Epistolas de S. Pedro, S. Paulo, S. Tiago e S. João. Porém reservo para outro tempo; e seja-me lícito dizer com o Mestre das gentes na 1^a. Epistola aos Corinthios cap. III. 2 « Leite « vos dei a beber, não comida; porque ainda « não podéis, e nem ainda agora podeis.»

Entretanto offerto o seguinte extracto de uma Obra Ingleza intitulada — Lições para os Meninos —, da celebrada Educadora de Londres M. Barbould — que já nessa Corte se derão a Luz, traduzidas na Língua Portugueza. Eis

pequenas historias instructivas, semelhantes ás fabulas de Esôpo, com que se recommedão ás crianças as virtudes Moraes da indústria, fortaleza, compaixão, beneficiência, assiduidade no trabalho, sociabilidade. (LISBOA, 1827, p. 9-11).

Conforme as recomendações do próprio José da Silva Lisboa, apesar da motivação original, a obra que então propunha para utilização no ensino de primeiras letras se baseava em uma outra, escrita anteriormente na Inglaterra, algo que era muito comum, mas que para os seus detratores era o exemplo da falta de originalidade dos seus escritos. Esses críticos, por outro lado, esqueciam-se dos méritos de Cairu enquanto leitor voraz e sempre determinado a adaptar as experiências obtidas via leitura com as possibilidades de aplicação às realidades do império brasileiro.

Em concordância com os relevantes cargos ocupados, Lisboa se identifica (na capa da referida obra) como Visconde de Cairu, Senador do Império e membro da Sociedade Filosófica da Filadélfia, apresentando como epígrafe para o seu texto, um trecho bíblico, retirado de Mateus capítulo 5: “Os que accendem huma luzerna, não a metem debaixo do alqueire, mas a põe sobre o candieiro, afim de que luza a todos os que estão em Casa”. O que nos permite entender que se tratava do entendimento desse *philosophe* sobre a “iluminação”, que era derivada da instrução e destinada a livrar os homens das “trevas” da ignorância.

Além disso, era bastante notável no pensamento do Visconde, a preocupação com a proliferação das idéias que considerava perniciosas para a jovem monarquia brasileira, e que, na sua tarefa cotidiana de censor régio, sempre se esmerou em cercear a circulação por meio da escrita, implicitamente conferindo aos livros uma possibilidade sediciosa. Por outro lado, em sua atividade de intelectual engajado à causa do desenvolvimento do reino português, e posteriormente, da sedimentação do império brasileiro, atribuía-se da importância de por meio dos seus vários escritos promover a defesa dos princípios monárquicos. Por isso, na dedicatória da sua *Escola Brasileira ou instrucção util á todas as classes extrahida da sagrada escriptura para uso da mocidade* ao Imperador D. Pedro I (o que era muito comum em todas as obras que saíam das prensas no período, independente da natureza), assim a justificando:

Sendo constante em hum e outro Hemispherio a porfia dos infieis em subverterem o Altar e o Throno, pela introdução de mãos livres, em que se desluz a Sagrada Escriptura, parece conveniente á firmeza e estabilidade do Edificio Político, de que VOSSA MAGESTADE IMPERIAL foi glorioso FUNDADOR na Terra de Santa Cruz, que para se exterminar della o contagio do século, se instrua e fortifique o espirito dos meninos logo no Ensino das primeiras Letras com a lição dos originaes dictames dos Livros

Santos, que dão a evidencia interna da Divina Revelação. Com este desígnio fiz a presente Collecção de varias doutrinas relativas, que entendi não excederem a comprehensão dos entendimentos pueris, e que podem aperfeiçoar a boa índole da geração nascente, que he a esperança da Nação Brasileira.

Supplico por tanto á VOSSA MAGESTADE Imperial a Mercê da Permissão de á SUA AUGUSTA PESSOA este esforço do meu desejo de contribuir com a sólida e ortodoxa educação nacional.

VISCONDE DE CAIRU (LISBOA, 1827, p.1, destaque do autor).

Essa dedicatória para uma obra escrita em um momento cruciante para o fortalecimento do Império, no qual a educação fora elevada ao patamar de responsabilidade estatal, era justificado pela capacidade de formar súditos tementes às leis, ao monarca e a Deus. Lisboa demonstrava preocupação com a produção de uma cartilha que funcionasse como uma espécie de vacina que evitaria a instalação dos “vírus” espalhados pela circulação dos “maus livros” que tentavam subverter o altar e o trono.

Nos textos preambulares encontram-se os principais aspectos motivadores para a realização dessa obra; por isso optamos por caracterizá-los, pretendendo melhor propiciar a compreensão do ideário pedagógico de José da Silva Lisboa relacionado ao tempo e às particularidades do império brasileiro — objeto de suas reflexões e produção. No prefácio desta *Escola Brasileira ou instrucção util á todas as classes extrahida da sagrada escriptura para uso da mocidade*, o Visconde de Cairu cita Jeremy Bentham como uma de suas leituras formadoras, especialmente pela produção de uma obra em 1816, “[...] que apelidou CHRESTOMATHIA, OU INSTRUCÇÃO UTIL” (LISBOA, 1827, p. ii), destinada para a educação das classes médias e altas. Ao escrever uma cartilha destinada para todos os segmentos sociais e econômicos do nascente império brasileiro, pretendeu, assim como o jurista inglês, utilizar-se dos textos bíblicos como delineadores do quadro original da sociedade e mestres de “[...] saudáveis conselhos para o melhoramento da sua conduta” (LISBOA, 1827, p. IV). Posto isso, sintetizava o objetivo da sua cartilha no seguinte excerto:

[...] o que offereço por conter Instrucção útil a todas as classes, e poder servir de Supplemento ás lições dos meninos [...] afim de se formar nelles espírito recto, e sólido character, que os constitua bons cidadãos.

[...]

[...] nenhuns conhecimentos se podem considerar mais dignos de fazer parte da Geral educação, e dos Exercícios diários das mesmas escolas, do que huma Collecção de Dourinas Religiosas, Econômicas, Moraes, que se achão na Escriptura Sagrada, e que são as Columnas da Civilisação e veneráveis Documentos da Ordem social, estabelecida pelo Regedor do Universo. (LISBOA, 1827, p. iv-v).

A estrutura dessa obra pedagógico de caráter didático-instrumental é composta por três partes. A primeira dedicada à instrução religiosa e dividida no seu preâmbulo em: prefácio, satisfação aos educadores, honra dos meninos, admoestação à mocidade, regras dos mestres, seguidos por 102⁸ breves capítulos em um total de 182 páginas que se tratam da adaptação do conteúdo dos evangelhos à capacidade de compreensão pueril, além de fornecer máximas dogmáticas que evidenciassem os pilares da fé católica. A segunda parte é dedicada à instrução econômica e mostra a faceta mais conhecida do professor Lisboa, na qual procurou adequar os conteúdos do ramo da economia política a uma linguagem destinada aos meninos, buscando fazer com que esses compreendessem, de forma elementar, os princípios em que se organizavam as sociedades do período⁹. Já a parte final está dedicada à instrução moral¹⁰ e visava articular os conteúdos citados nas partes anteriores, relacionando-os com as virtudes e os defeitos humanos que deveriam ser conhecidos para solidificar a formação do súdito virtuoso, obediente e produtivo que a escola deveria preparar.

Pela sua estrutura a cartilha adquiriu notoriedade reforçando a solicitação para que fossem produzidas uma maior quantidade dela e também de outras obras que divulgassem os objetivos e conteúdos prescritos para as aulas nacionais, considerados importantes para todas as classes de pessoas para saber “[...] sobre a origem da Sociedade, Religião e Industria, e que bem podem considerar com REGRAS DA VIDA.” (LISBOA, 1827, p. v, destaque do autor). Para Lisboa cabia à escola divulgar os fundamentos da lei divina que organizava e fundava a sociedade, assim a sua cartilha pretendia:

[...] produzir os efeitos mais saudáveis, e permanentes nos entendimentos dos meninos, fixando-se na memória no estado da innocencia; afim de que, em certas idéas cardeaes os Brasileiros se mostrem sempre como os primitivos Christãos. (LISBOA, 1827, p. vi).

Para ser alcançada essa finalidade, Lisboa afirmava que os mestres deveriam dominar o conteúdo das sagradas escrituras, e estas fazerem parte do seu instrumental no cotidiano do trabalho docente. Para ele, esse conhecimento contribuiria para evitar a ocorrência daqueles que considerava os cinco maiores males da condição humana: a escravidão, a crueldade, a guerra, a selvageria e a libertinagem, mazelas que ainda se espalhavam pela face da terra porque a humanidade ainda não havia se submetido à lei do

⁸ A ordem dos títulos do capítulo encontra-se no anexo desse trabalho.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

“[...] TRABALHO, PAZ E BENEVOLENCIA, ordenada pelo Creador e Salvador do Mundo.” (LISBOA, 1827, p. vi-vii, destaque do autor).

Nesse sentido, devemos destacar a condenação da escravidão como uma tese sempre recorrente no pensamento e nos escritos de José da Silva Lisboa, vista como um dos maiores males da humanidade, mas não condenada apenas por um discurso moralista e humanitário, mas sim, influenciado pelo liberalismo adamista que tinha no consumo interno, um dos principais fatores de motivação para o aumento da produção nacional da mesma maneira que a incidência do trabalho servil limitava e reduzia os investimentos nas atividades industriais que fora elevada à condição de verdadeira produtora da riqueza das nações.

Infelizmente a cubiça dos homens em grande parte impedio o progresso do cumprimento desta prophesia, pela introdução no Brasil de Escravatura Africana. A Divina Providencia tem grandemente obstado á este horrível mal, pelo Grande e Christão Projecto do Governo Inglez de civilizar a Africa; pela Declaração do Congresso dos Principes da Cristandade da Abolição desse enorme Trafico, pelo Tratado concluido recentemente entre S. M. o Imperador do Brasil e El-Rei da Gram-Bretanha.

A consequência será a rápida multiplicação de oriundos dos Africanos; pelo evidente interesse dos Senhores no melhor tratamento, no zelo de casamento de seus escravos, na religiosa educação dos crioulos, no ensino das primeiras letras do maior possivel numero de libertos. Assim não faltarão ao império trabalhadores subordinados, doces, de bons costumes, e habitos de honesta e activa industria. Tal he a justa esperança da Nação Brasileira! (LISBOA, 1827, p. 5-6).

Na concepção sobre o financiamento dessas escolas nacionais que deveriam ter uma maior afluência de alunos, José da Silva Lisboa conclama os cidadãos de maiores posses a contribuírem com o esforço necessário para tão nobre tarefa “[...] visto que as rendas do Thesouro Nacional difficilmente podem satisfazer todos os votos dos precisos Estabelecimentos Literários.” (LISBOA, 1827, p. 16). Para tanto, argumentava que o Imperador D. Pedro I já fizera muito pela educação ao restaurar o Seminário de São Joaquim para os órfãos pobres, como também ao abrir escolas de ensino mútuo por todo o reino e enviar para elas professores habilitados, com isso pretendia que a instrução pública florescesse no Brasil “[...] como na Inglaterra, onde ha muitas Escolas de Parochia, mantidas por subscrições voluntárias.” (LISBOA, 1827, p. 18).

Quanto à extensão quantitativa da rede escolar, José da Silva Lisboa questiona duas posições muito comuns que se fundamentavam na possibilidade da educação formal fomentar o desinteresse das classes laboriosas pelos trabalhos manuais, além do risco do acesso a “leituras condenáveis”. Descartando essas hipóteses, argumentava em favor de uma instrução

elementar destinada a todos os cidadãos, para isso citava a situação inglesa, na qual a educação escolar reforçou a obediência e a observância dos princípios legais. Nas suas palavras:

Tem-se também ali observado, que a maior parte dos criminosos não sabem ler; e que a causa dos maiores delitos he a incuria que se tem tido na educação do povo, e em conservar em ignorancia das essenciaes doutrinas religiosas. (LISBOA, 1827, p. 21).

No estabelecimento de uma relação diretamente proporcional entre educação formal e diminuição da criminalidade e de outros vícios e mazelas existentes, as quais considerava como motivadas pelas diferenças de caráter e não originados dos problemas estruturais oriundos da organização social, o Visconde confere à adoção do método de ensino mútuo a responsabilidade pela diminuição dos índices de violência registrados nos grandes centros industriais ingleses, considerando-o “[...] talvez o mais util, e a mais *philantrophica* descoberta do tempo moderno.” (LISBOA, 1827, p. 21).

Para a realização dos objetivos que pretendia por meio da educação, esse *philosophe* tinha plena consciência da necessidade de preparação dos professores para tão importante tarefa. Por isso, mesmo vaticinando que só havia verdadeiramente um mestre (Jesus Cristo), considerava o trabalho docente uma tarefa de elevação sobre a ignorância, sublimando quem o desempenhava como exemplo de mansidão e humildade, típica de todo homem religioso “[...] porque de taes pessoas muito depende a *formação do character dos meninos*, pela benignidade do ensino, e bom exemplo de obediencia ás Authoridades” (LISBOA, 1827, p. 41, destaque do autor).

Assim, para exercer tal função caberia um homem além de religioso, moderado e conforme as prescrições do ensino mútuo, abdicasse do uso da violência física na escola a ele confiada. Para Lisboa, um dos fatores que mais prejudicava a permanência dos alunos nas escolas era a banalização da violência que fazia com que os professores fossem temidos. Portanto, isso era algo muito difícil de ser erradicado do cotidiano das escolas, já que se articulava com o cotidiano da sociedade escravista brasileira, pois até no exemplo mais elementar prestava um grande desserviço ao Império.

Neste Imperio isto he especialmente digno de recommendação, pelo influxo que a tyrannica educação tem nos hábitos de violência e soberba dos filhos sobre os domesticos, e concidadãos e que são mui difíceis de se reformarem, em quanto não se abolir a triste Lei do cativo, o que só pôde ser obra da MÃO OMNIPOTENTE. (LISBOA, 1827, p. 44, destaque do autor).

Quanto ao funcionamento cotidiano dessas escolas de primeiras letras, José da Silva Lisboa exortava os educadores para que sempre tivessem à mão a Bíblia traduzida para o português pelo padre Antonio Pereira, e que nela fosse realizada a leitura em um determinado dia da semana, inclusive referindo-se à proposição feita por Rollin de que as aulas fossem diariamente iniciadas com a exposição de alguma “passagem” bíblica. Também recomendava aos professores de primeiras letras a leitura do *Plano de educação para os meninos pobres* do francês Alexandre de La Borde, como exemplo dos expedientes adequados para a educação infantil, sem o recurso dos castigos corporais, além de servir como um libelo contra-revolucionário. Com base nesse texto, os professores tomariam conhecimento do “[...] o movimento de horror e terror, causado pela Revolução da França, em que ímpios, infíeis, e immoraes, se conspiravão a destruir o Christianismo, chegando o furor diabólico a *destruir igrejas*. (LISBOA, 1827, p. 29, destaque do autor).

Por fim, destaca-se, no pensamento pedagógico do *philosophe* José da Silva Lisboa, muito do ideário que estava sendo sistematizado na concepção educacional europeia e portuguesa desde os primeiros anos do século XVIII. A concepção da educação vista como redentora das necessidades humanas, ou seja, de formar o súdito temente à lei e a Deus, além da utilização instrumental dos textos bíblicos para **latrearar** o aprendizado da conduta humana. No plano estritamente pedagógico, destaca-se a crítica à utilização dos castigos físicos, algo que já estava na “ordem do dia” dos reformistas ilustrados. Por outro lado, Lisboa singulariza-se em buscar, por meio da educação formal das primeiras letras, difundir os princípios mais elementares daquela que foi a sua principal tarefa desde que fora alçado à condição de um dos principais teóricos do império brasileiro, a economia política.

A preocupação manifestada com a compreensão dos princípios mais elementares do comércio, da indústria, da riqueza e causa dos bens, demonstra como para esse *philosophe*, a causa da elevação econômica da nação deveria ser objeto de aprendizado por todos e desde a mais tenra idade. Nisso se conjugava a crítica formulada à utilização do trabalho escravo, pois se não chega de fato a ser um abolicionista, demonstra em sua postura reformista avessa às soluções intempestivas, a tentativa de humanização desta exploração e a gradativa manumissão, inserindo gradativamente os ex-cativos no processo produtivo e de consumo do jovem país que pretendia se industrializar.

As possibilidades de ilustração dos baianos é condição *sine qua non* para a compreensão da circulação de idéias e de leituras na Capitania da Bahia nos anos finais do século XVIII. Uma Bahia em que a crise do sistema colonial se fazia mais notável do que em

outras partes do grande território brasileiro fornecia os ingredientes para que entre os membros do “nobre” magistério régio constituem-se intelectos tão divergentes como os de Francisco Moniz Barreto de Aragão, Luis dos Santos Vilhena e José da Silva Lisboa.

Nessa diversidade, que conforme Darnton alcunhamo-los por *philosophes*, pretendemos mostrar que o engajamento a uma causa pode ser muito diferente de acordo com os interesses, os objetivos, as referências, e porque não dizer da utilização instrumental de um referencial de leitura. Para aquele que também chamamos de revolucionário — Francisco Moniz Barreto de Aragão — a sua formação intelectual em solo metropolitano serviu para evidenciar o grau de expropriação e empobrecimento sofrido por sua Bahia natal. Nesse sentido, suas leituras, interesses e posturas estiveram diretamente focadas para a causa da liberdade que tentou espalhar através dos meios que conhecia e que considerava eficaz: o contrabando de livros, as traduções clandestinas, a circulação de poemas sediciosos, a publicização de metáforas e a arregimentação de simpatizantes entre quaisquer segmentos da sociedade que se mostrassem interessados com a causa libertária.

A partir das evidências que tivemos, é possível inferir que se tratava de uma possibilidade não imaginada pelos propugnadores de uma formação superior exclusivamente na sede do reino, que descartava a potencialidade de um homem oriundo de setores privilegiados poder se inquietar com a condição de toda uma sociedade e com ela solidarizar-se. É bom destacar que essa possibilidade no caso de Moniz Barreto se daria, necessariamente, através da ruptura e do estabelecimento de um novo modelo de sociedade livre adequada às particularidades de uma metrópole do novo mundo.

A possibilidade de ilustração indicada por Vilhena (que não era baiano) é muito típica da inquietação de um homem que se sentia desprestigiado em sua vida na colônia, sob as vicissitudes oriundas de um trabalho mal remunerado e pouco prestigiado numa sociedade em que a educação escolar não oferecia maiores possibilidades de ganho e de ascensão econômica e social. Por isso, baseando-se em dados de obras escritas no período põe-se a escrever, mas também, e principalmente, a descrever, a criticar e a propor, como um bom colono que pretende, antes de tudo, garantir o controle daquela colônia para o reino lusitano. Tudo isso através da otimização da tributação, da aplicação dos recursos oriundos dela, do controle das malversações no serviço público e das perseguições sofridas pelos professores que, assim como ele, penavam dia-a-dia para realizarem o seu trabalho e conseguirem sobreviverem com os vencimentos auferidos.

Vilhena representa a face reformista, mas sem ruptura, aquela que acreditava que tudo poderia ser modificado, melhorado, adequado, sem, no entanto, serem tomadas medidas drásticas, e que a condição colonial não necessitava ser alterada, já que a considerava justa e natural, apenas carecendo de ajustes.

A ilustração de José da Silva Lisboa pode ser considerada como condizente com um indivíduo que, desde o seu retorno da sede do reino militou pela burocracia colonial buscando potencializar as necessidades do reino como um todo. Por esse dado, as suas substanciais leituras sobre a economia política e a riqueza das nações fundamentam a abertura dos portos e o franqueamento comercial liberalizante dos primeiros anos do século XIX e lhe confere notoriedade enquanto intelectual e burocrata que, na longa trajetória de censor régio e escritor, permitiu que continuasse a se interessar pela instrução pública, escrevendo livros didáticos que foram adotados pelas escolas nacionais até meados do século XIX.

Nessas obras, nota-se a opção por uma ilustração conservadora, em que a base do conhecimento pauta-se na fiel observância dos textos bíblicos que devem servir para a compreensão dos pilares da educação cívica, moral e também econômica, aspecto que deveria também fazer parte do ensino elementar. No pensamento expressado de José da Silva Lisboa, gradativamente sobressai uma posição de ruptura política com a metrópole sem sobressaltos, controlada, negociada e tranqüila que deveria manter e gradualmente implementar as proposições básicas da economia política, mas se possível sem atingir frontalmente os interesses dos setores dirigentes como os proprietários escravocratas. Nesse *philosophe*, destacamos a peculiaridade ao engajamento de uma causa, a da economia política e do enriquecimento nacional, mas sem percalços, ao estilo liberal clássico do *laissez-faire*.

Concluindo, essa diversidade é o que, para nós, melhor expressa a história social das idéias, a necessidade de articular o pensamento com o indivíduo, com o cotidiano, suas opções e posturas, pretendendo entendê-los nos seus múltiplos e diversos aspectos numa sociedade tão distante temporalmente como a baiana do final dos setecentos a partir de como homens tão diferentes (como tantos outros) exerceram a atividade em um magistério régio criado para reformar a burocracia e o Estado lusitano.

Capítulo IV

Nem tão nobres assim: pensar, viver e trabalhar no magistério régio baiano

O aspecto mais comum nos estudos sobre o sistema de aulas régias no Brasil consiste na persistência de um caráter homogeneizador da historiografia educacional em que são sublimadas as experiências históricas das diversas realidades regionais, compostas pelos distintos ritmos, tempos e espaços que, ao serem secundarizados, descartam o rico mosaico de possibilidades analíticas que caracteriza o Brasil, em suas capitânicas e/ou províncias. Dessa maneira, tendo esse entendimento enquanto foco, pretende-se, no presente capítulo, caracterizar no âmbito espacial da Capitania da Bahia — província a partir de 1822 — a dinâmica cotidiana das suas aulas régias a partir das experiências da vida, do pensamento e do trabalho dos membros menos conhecidos do magistério baiano entre 1759 e 1827.

Para esse mister, buscou-se o adensamento de uma documentação em grande parte inédita, visando através da sua análise conhecer mais detidamente as condições de vida e trabalho dessa incipiente categoria profissional a partir de sua diversidade, enfocando-a como um problema, esse compreendido como algo que carece de desvelamento (SAVIANI, 1992), e enquanto pressuposto essencial para o conhecimento da dinâmica cotidiana do sistema de aulas régias e da aplicação de pressupostos do pensamento estrangeirado na prática docente.

Posto isso, optamos pela ampliação do acervo de fontes que possibilitassem o fornecimento dos indícios necessários à constituição desse objetivo, que abrangeu um *corpus* documental composto por dispositivos legais, das cartas enviadas e recebidas por para autoridades diversas, as solicitações das comunidades e de outras autoridades por meio das Câmaras, as solicitações de professores particulares e mesmo de indivíduos que por diversos motivos, se mostravam interessados em ingressar no corpo docente, além das diversas reclamações das populações e dos professores. Toda essa documentação foi vista enquanto meio para fundamentar, caracterizar e particularizar as demandas, as tensões, o cotidiano, enfim, as expressões notáveis do ideário, da vida cotidiana (entre agruras e tensões) e do trabalho desses primeiros funcionários públicos da educação baiana.

1 – O magistério régio na Bahia: constituição, exames e provimentos

Nosso ponto de partida é a articulação entre o ideal e o real, ou seja, na manifestação expressa na legislação que primava pela consideração do reino como um todo e as peculiaridades espaço-temporais circunscritas à Capitania da Bahia. Conforme apresentado no capítulo anterior, no ano de 1760 houve a realização do primeiro exame de candidatos para o provimento das cadeiras régias criadas pelo Alvará de 28 de junho de 1759, para o qual se apresentaram dezenove postulantes, em sua maioria religiosos, muitos dos quais ex-inacianos e alguns poucos professores particulares.

Nesse primeiro momento, devido ao número exíguo de aulas abertas e da dificuldade para o seu estabelecimento em outros lugares, além das vilas do recôncavo, gradativamente iniciou-se a movimentação das populações, e mesmo de particulares por meio de solicitações para a abertura de escolas onde residiam, notadamente naquelas localidades onde só havia professores particulares.

Por toda essa adversidade, afirmamos que a solicitação pela abertura de cadeiras tinha um percurso muito variado podendo seguir mais comumente três formas: a postulação unicamente por iniciativa da Câmara; o pedido realizado pela comunidade através de documento redigido por um escrivão que o remetia à Câmara, em nome da coletividade e o meio mais comum que se tratava da manifestação por parte de algum indivíduo interessado em ser provido no cargo, e que na maioria dos casos argumentava que procurava atender às necessidades da mocidade — de uma dada localidade — que se encontrava desprovida das “luzes” da instrução. Em alguns desses casos, a solicitação enviada pelo pleiteante causou-nos até estranheza dada a diferença que consideramos existir entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, como foi o caso da solicitação, em que pleiteante ao cargo de mestre de meninos, ganhava a vida, exercendo o ofício de pedreiro.

Diz Jozé Caetano Simplício Gomes, morador da Villa da Barra do Rio de Contas que por não haver naquele mesmo lugar hum homem, que se queira sujeitar a ensinar ao numero de meninos, que ali há, a ler, escrever e contar e ainda a Sta. Doutrina, se resolveo o Supp^e, persuadido de nelle concorrer os requizitos necessarios para este fim a pedir, como serve do requerimento junto, aquella respectiva Câmara, lhe attestassem do que a este respeito soubessem e porque o Supp^e tem grande dezejo de se empregar neste exercicio [pela] utilidade dos referidos meninos, e bem do publico, seguindose que também a do Supp^e com a remuneração que merecer deste trabalho, como S. Alteza Real amplia a similhantes, conforme os logares, e V. Ex.^{ca} compete prover estas faltas. (SOLICITAÇÃO DE JOZÉ CAETANO SIMPLÍCIO GOMES, 1801, fl. 1).

O seu pleito era justificado pela “[...] summa pobreza deos não poderem mandar aprender como pella falta de Professor avendo nisso prejuízo grande para a governansa da mesma Republica.” (SOLICITAÇÃO DE JOZÉ CAETANO SIMPLÍCIO GOMES, 1801, fl. 1). Deve-se assinalar que a própria Câmara para quem ele pedia o provimento atestou as suas qualidades para o exercício do ensino das primeiras letras e da doutrina cristã, demonstrando que a deficiência do atendimento escolar, já no primeiro ano do século XIX, era a tônica, principalmente naquelas locais mais distantes da capital e do recôncavo. Além disso, cabe ressaltar que essa era a mesma vila de Rio de Contas na qual o professor régio Francisco Moniz Barreto de Aragão ensinara Gramática Latina, poucos anos antes.

Por sua vez, o solicitante não escondia o seu interesse pelo salário a ser recebido no exercício da função de mestre régio na vila de Rio de Contas, uma localidade de exploração mineral, que possuía uma economia oscilante, na qual o rendimento fixo proporcionado pelo magistério seria a melhor garantia para a sobrevivência.

Assim, como o pedreiro José Caetano Simplício Gomes, vários artesãos pleitearam o ingresso no magistério das primeiras letras durante o período estudado. Tais solicitações se estendiam por várias outras categorias profissionais, dentre as quais destacavam-se os militares e os religiosos. No caso dos primeiros, a documentação é muito pródiga em apresentar várias situações nas quais militares — principalmente das patentes de Sargento e Capitão — solicitavam a provisão no cargo de professor. Sobre a natureza desses pedidos, consideramos que visavam possibilitar o acúmulo de funções e rendimentos junto ao serviço público, algo muito comum e freqüente. Sendo que na maioria desses casos, era o próprio solicitante que avisava as autoridades sobre a vacância da cadeira que pretendia ocupar.

Diz o Cap^m Ignacio Maciel Toscano que tendo requerido no tempo do Ex.^{mo} antecessor de V. Ex.^a ser provido na Cadeira das primeiras letras da V.^a de Caravellas, que se acha vaga por deserção de quem a exercia, Francisco de Oliveira Brandão a muitos annos, a vista dos documentos e informação da sua capacidade que juntou não [...] então deferido, mas por ficar esperando para quando se resolvesse conforme o tempo das distribuições das cadeiras, e por que requerendo agora, V. Ex.^a foi servido mandar informar ao Ouvidor interino, no que não duvida o Sup.^e esó representa a grande demora, que num tempo [...] por falta de Embarcaçoens [...] próprias para aquela Villa, e avista dos documentos, que agora apresenta os que se axavão (sic) na [selva?] [...] para ter provado o Sup.^e quanto baste, para ser provido, se assim for do agrado de V. Ex.^a, em beneficio daquelles moradores, que vivem seus filhos, na maior ignorância por falta de Mestre. (SOLICITAÇÃO DO CAPITÃO IGNACIO MANOEL TOSCANO, 1805, fl. 1).

Para fundamentar a sua solicitação, o Capitão anexava uma série de atestações para justificar o pedido. Dentre essas, aparecem às afirmações de suficiência para o exercício da

função, emitidas pelo professor substituto de Gramática Latina da vila de Caravelas, José Simplício Ferreira e pelo Sargento-mor das Ordenanças Francisco Álvares Tourinho, que atestavam seu bom procedimento, costume e capacidade para a atividade do magistério. Assim dizia o solicitante sobre o interesse que o motivava pretender ser mestre régio:

[...] muito principalmente atendendo a grande quantidade de meninos que precizão da cultura das mesmas letras, esem algúa educação por falta desta providencia, andando a maior parte dos Pais a mendigar alguns homens curiozos para ensinar, e com o proprio desgosto seu já mais o podem conseguir, attendidas a dita falta de quem os possa facilmente ensinar, corrigir e Doutrinar. Seno Sup.^e porem concorrem conhecimentos, prudencia e acerto e os mais Requizitos que indispensaveis se fazem para exercer o referido emprego. (SOLICITAÇÃO DO CAPITÃO IGNACIO MANOEL TOSCANO, 1805, fl. 4).

Em outros casos, o interessado se colocava numa função fiscalizadora ou no mínimo denunciatória, comunicando às autoridades as prováveis malversações cometidas pelo professor que detinha o provimento. Um desses casos tratou-se da solicitação feita pelo Fr. Manoel de S. Crus Seixas “[...] Religiozo da Congregação da 3^a. Ordem da Penitencia, morador da V.^a de Jaguaripe.” (SOLICITAÇÃO DO FREI DE S. CRUS SEIXAS, 1809, fl. 1) para ser provido na cadeira de Gramática Latina da mesma vila pelo fato do mestre José Xavier de Souza Pereira não residir na localidade.

Visando à obtenção do provimento, o Frei Manoel Seixas se munuiu de uma série de atestações e documentos visando provar que o mesmo mestre não mantinha nenhum tipo de comunicação com a Câmara e que essa sequer tinha informações elementares como “[...] o numero de Estudantes, q’tem frequentado, e frequentão asua Aula, do Proveito, e adiantamento da mocidade da mesma Villa.” (SOLICITAÇÃO DO FREI DE S. CRUS SEIXAS, 1809, fl. 3). As queixas contra o professor Xavier culminavam com a declaração do Vigário Colado da freguesia de N. Senhora da Ajuda da Vila de Jaguaripe, Sebastião Quirino de S. Barbosa e Essa, relatando, com riqueza de detalhes, tudo o que estava ocorrendo na vila, por meio de um documento que atribuía os problemas à irresponsabilidade e incapacidade para o exercício do magistério do professor Xavier. Isso obrigou os pais a tomar medidas paliativas no sentido de tentar garantir a continuidade dos estudos dos seus filhos.

Attesto que o Professor de Grammatica Latina desta V.^a Joze Xavier de Souza Pereira não faz [...] actual, porque grande parte, ou a maior parte do tempo está fora desta V.^a e se por acaso for aqui porsua rezidencia nesse mesmo tempo não tem Estudantes. Eysto observei chegando eu nesta Villa no dia 3 de Septembro de 1803. Logo o Alferes Joze Leandro de Andrade, já falecido, D. Francisca de Albuquerque, e Antonio Firmiano Villas Boas, meus paroquianos me rogarão com instancias quizesse fazer-lhes ofavor de ensinar Grammatica a seus filhos; e depois disto o mesmo me pedio Manoel de Goes Tourinho, e D. Catharina Maria de Souza as cujas rogativas resisti,

por ser aquella occupação ainda que do mão genio, incompatível com o laboriozo, e gravíssimo trabalho de huma Paróquia como esta; pois que, principalmente havendo poucos Operários, pouco, digo: todo o tempo he pouco ao Parocho para o desempenho das suas obrigaçoens. Passando a perguntar-lhes porque a razão os não mandarão para a Aula Regia, que S. A. R. tinha posto nesta Villa a custa da Sua Real Fazenda para instrução da mocidade? Responderão-me que aquelle Professor faltava à prudencia, q deve ter quem exercita semelhante lugar e porisso não querião lá ter os filhos, e que o dito Professor estava a maior parte do tempo na cidade.

Daqui seguio-se que cada um cuidou em procurar Mestre para os seus filhos. Joze Leandro procurou na Cidade ao R.^{do} Daniel da S.^a L.^a mas depois logo faleceo, e o filho cazou-se Antonio Firminiano Villas Boas pos o seu a aprender com o Minorista Antonio Manoel de Moraes D. Catharina mandou e seu para Itaparica, D. Francisca e Manoel de Goes pedirão ao R.^{do} Frei Manoel da Silva Seixas que por favor os ensinasse: o que elle tem feito, por se achar morador desta V.^a

Desta falta de Aulas tem se seguido a triste conseqüência de não haver nesta V.^a hum rapas instruído porque athe o Professor das primeiras letras que também o N. Real Soberano poz nesta sobredita Villa há poucos meses que aqui o conheci agora se acha enfermo: e por esta causa tem andado os meninos a mendigar a sua primeira instrução em casa de alguns particulares, que sem methodo como podem vão malmente instruindo a alguns. Resultando de tudo isto irse perpetuando aignorancia e graçando a ociozidade; vindo a ser aquelles que podião ser uteis ao Estado nos empregos da Republica, e da Igreja, servos inúteis; ficando sepultados alguns talentos, que certamente seriam aproveitaveis se não lhes faltasse a cultura. Tudo isso tenho observado com magoa pelo desejo, q tenho das vantagens do Rebanho deque estou encarregado.

Enquanto as dezobrigas do mesmo Professor, revendo os [...] desta Freguesia desde o anno de 1798, ate o passado 1808 Em todos elles o achei desobrigado em hum [...] elle so, e com outros elle com a sua família, menos no anno de 1806 em que senão mostrou desobrigado; ainda q esta no dito rol abastado. No que toca a o lugar em que se confessa, estou lembrado deque o anno passado vindo elle apresentar-me os seus escriptos de desobriga, lendo-os eu achei que tinha confessado na cidade e dizendo-lhe q'então não tinha cumprido com a obrigação da Comunhão Quaresmal, por telo feito fora da Paróquia respondeo-me que o faria com licença minha, em ain[da] que disso não tinha lembrança, e acreditei, e aceitei os seus escriptos.

Este presente anno vindo o mesmo Professor apresentar-me o seu escripto, fui procurado no rol, e não achei, por estar asua caza dezerta no tempo em que se tomou o povo a rol: por cujo motivo recusei aceitar o seu escripto, e com [licença], por não pertencer, mas sim ao Parocho sua residencia; porem à instancias delle, e aproveitar contendas, na sua prezença, e de outras peçoas, lhe tomei o escripto, e o preguei como um alfinete no rol, no lugar onde se costumava alistar a sua casa. O que tudo, por ser verdade affirmo em fé de Parocho.

V.^a de Jaguaripe 18 de Septembro de 1809

O Vigario Sebastião Querino de S. Barbara [...] (ATESTADO DO VIGÁRIO SEBASTIÃO QUIRINO DE S. BARBOSA E ESSA, 1809, fl. 3).

Nos casos como o acima apresentado, a Câmara apurava as denúncias feitas pelo solicitante, e, no caso de haver procedência, constituía uma comissão para avaliar as

atestações de suficiência apresentadas pelo candidato visando o provimento no magistério e, posteriormente, emitia um parecer concedendo ou não ao solicitante o direito do exercício do magistério. Convém esclarecer que na maioria dos casos, as atestações e o parecer da Câmara eram suficientes para o provimento do pleiteante no cargo, não sendo convocado edital ou realizado exame dos conteúdos que seriam ministrados pelo professor.

Essas situações, quando encontradas no decorrer da pesquisa, tratavam-se, na grande maioria dos casos, de solicitações por provimento em aulas de primeiras letras, pelo que consideramos que havia por parte das autoridades uma menor preocupação com as ocorrências relativas a esse grau de ensino, principalmente no que se referia à qualidade dos seus mestres.

As solicitações feitas pelas comunidades e enviadas para os seus representantes nas Câmaras eram quantitativamente menos comuns, mas, em contrapartida, produziram um conjunto de fontes documentais muito mais rico em possibilidades analíticas. Esses pedidos possuíam uma argumentação muito esclarecedora e demonstravam a cobrança às autoridades do atendimento das necessidades dos súditos, aqueles que através da tributação custeavam o funcionamento da burocracia e dos salários do magistério.

Exemplo típico desse tipo de situação tratou-se da solicitação para a abertura de uma aula de Gramática Latina feita pelos moradores da vila de Santo Amaro de Brotas, por meio de um ofício datado de 24 de setembro de 1798, que se singularizou pelo fato de haver o questionamento sobre a suficiência dos recursos do subsídio literário para o custeio da ereção da nova aula.

Senhora A Vossa Magestade representamos ser essa Vila de Santo Amaro das Brotas da Comarca da Cidade de Sergipe a mais antiga, populosa e de gente de maior graduação, e nobreza de todas as mais Vilas da dita Comarca, por haverem pelos muitos casos com forros de Fidalgos da Casa de S. Magestade, e a que mais de sessenta Engenhos de fazer açúcar, e quase outros tantos Alambiques, que destilam aguardente, e mais de oito talhas em que se pica muita carne, e tendo pego tantos anos os ditos subsídios padecem o gravíssimo incomodo de não terem Mestres Professores de gramática latina e das primeiras letras para ensinarem seus filhos, porque suposta na dita cidade de Sergipe hajam Professores Régios são muito inconvenientes aos moradores desta Villa, e seu termo que dista da dita Cidade doze léguas, e com passagens de rios tanto de água salgada, como da doce, e pelo inverno se faz quase impossivel poderem os Pais socorrerem seus filhos não só por causa dos ditos rios mas também pela muita lama que há por terem os caminhos por terras massapés. E como na vila de Santa Luzia da mesma Comarca se acha já Professor de gramática latina que lhe deve dar V. Magestade vai havendo nele tanta necessidade pelos caminhos serem favoráveis por não haver neles pelo menos tanta lama parece que com maior razão de haver nesta dita Vila juntamente pela dita Cidade de Sergipe ser

envista pequena, cujas casas mal chegam para os seus habitantes, quanto mais para assistirem estudantes de cinco vilas da Comarca.

Os moradores deste termo sempre pagaram e pagam não só os ditos subsídios literários por V. Magestade para solução dos ditos professores, mas também com muito amor e vontade contribuíram com o voluntario tributo para reparo da ruina, que nessa Augusta Cidade e Corte de Lisboa causou-se o terremoto e como leais vassalos estão pagando a nova colheita em cujos termos rogamos a V. Magestade que como [termo] se digne com a sua costumada piedade prover a esta dita Vila de Professores de gramática Latina, e primeiras letras, para cujos Ministérios se acha nesta mesma Vila o Reverendo Padre Felix Pacheco Álvares da Silva sacerdote do Hábito de São Pedro, de vida exemplar, homem, mestre já aprovado em exame por virtude de um Decreto de Vossa Magestade expedido no ano de mil setecentos e oitenta e seis. Registrado a folhas cento e setenta e cinco para a Cidade de Pernambuco em cujo serviu de Mestre depois de aprovado, por Provimto do Doutor Ouvidor geral a quem V. Magestade dirigiu o dito Decreto para o exame, e antes disso na Cidade Capital da Bahia foi Mestre da dita gramática latina, com louvavel procedimento, o que tudo se prova dos documentos juntos, e para o Mestre das Primeiras Letras se acha tão bem nesta dita Vila o Licenciado João de Goes Mello, homem, branco, cazado, bom católico, bem escrivão, perito em tudo que é necessário para bem exercer o dito Ministério. Esperamos piedade de Vossa Magestade se digne mandar passar Provisão aos sobreditos nomeados com ordenados que for servido. (CARTA DOS MORADORES DA VILA DE SANTO AMARO DE BROTAS, 1798, fl. 1-2).

O teor dessa solicitação coletiva coloca em evidência os argumentos de um segmento da elite produtora agrícola e pecuária sobre quem incidia diretamente a cobrança do subsídio literário na Capitania da Bahia: açúcar, aguardente e carne bovina, desprestigiada quanto ao recebimento das vantagens que deveriam ser auferidas pela cobrança daquele imposto.

Além disso, a dificuldade do deslocamento para o local onde ficava situada a aula com os conseqüentes riscos para os seus filhos, justificava a utilização de qualquer argumento inclusive a prestação de auxílio monetário quando do fatídico terremoto ocorrido em Lisboa em 1755. Portanto, para terem mais rapidamente sua solicitação atendida se apressavam ao indicarem os indivíduos que consideravam mais bem preparados para ocupar os cargos de professor de Gramática Latina e de mestre de primeiras letras, algo que nos pareceu uma tentativa de garantir o custeio público de professores que exerciam o magistério na esfera privada.

No âmbito da análise desse documento pode-se constatar o caráter de classe que permeia a criação do sistema das aulas régias, fundado nos limites do pensamento ilustrado europeu e na especificidade da situação do reino português através das concepções de *estrangeirados* como Martinho de Mendonça de Pina e de Proença e Antonio Nunes Ribeiro Sanches, que consideravam como principal instrumento de reforma do Estado, a formação de sua classe dirigente, mas desprezavam qualquer iniciativa de extensão educacional para o

restante da população. Foi esse o estigma que acompanhou o estabelecimento do sistema de ensino régio, inclusive por meio das suas determinações legais, que só demonstraram qualquer preocupação com o ensino elementar através da regulamentação e destinação de recursos para o seu funcionamento (juntamente com as aulas régias), treze anos mais tarde, por meio do Alvará de 06 de novembro de 1772. Sobre esse caráter socialmente limitado do ensino régio, Diz Áurea Adão:

Embora se entendesse que aquelas escolas deviam abranger todo o Reino, não se aceitava que se destinassem a todos os meninos, independentemente da sua condição social. Portanto, a quem se dirigia este ensino régio? Aos rapazes que iriam seguir as artes liberais, aos que iriam preencher lugares na administração pública, aos que iriam trabalhar no comércio e em algumas artes mecânicas bem como a alguns filhos de cultivadores, proprietários e arrendatários. (ADÃO, 1997, p. 60).

Dentre as modalidades de provimento para o magistério régio, aquela que realmente atendia às determinações legais estabelecidas desde 1759, era a realização de exame (ou concurso) para conferir a suficiência e o conhecimento dos candidatos nos fundamentos da doutrina cristã e da matéria que pleiteavam. Nesse processo de avaliação era muito importante a apresentação de um conjunto de atestações emitidas pelos membros da Câmara, por indivíduos proeminentes da comunidade e pelo vigário da paróquia em que residia o candidato, que se manifestavam sobre a conduta pessoal, familiar, o estado civil e a freqüência do cumprimento das obrigações religiosas e sacramentais do candidato. Após a emissão de um edital pelo Juiz, geralmente com o seguinte teor:

[...] Antonio Calmon du Pin Almeida juis de Fora do Cível Interino nesta Cidade e [...] com alsada por S. M. F. [...] q`Deos guarde [...]

Faço saber a todas as pessoas que se acharem nas circunstancias que pretenderem a cadeira de Grammatica Latina da Vila da Cachoeira que por Portaria do Ex.^{mo} Presidente desta Provincia se vai por a Concurso, para o que cada hum dos Oppositores no acto de apresentarem suas habillitaçoens alem das do estillo apresentar aí igualmente certidoens de suas moralidades passados pelos Parochos e Câmaras dos lugares de suas rezidencias e para que chegue a noticia a todos o Portr^o do Concurso publicar a este por tempo de trinta dias, afixando outro somente no lugar mais publico da Praça, e p^a. q' digo da praça passando depois certidam ao pe deste assim o [...] cumprido. B^a. 15 de julho 1824 Eu Jose Joaquim da Costa Amado o subescrevi. (EDITAL DO JUIZ DE FORA ANTONIO CALMON DU PIN ALMEIDA, 1824, fl. 1).

Após o cumprimento do prazo estabelecido pelo edital, os candidatos que tivessem preenchido os requisitos solicitados eram avaliados por uma comissão composta por representantes do corpo eclesiástico, de um membro do magistério e, algumas vezes, por um funcionário da Câmara ou do Judiciário. No caso dos concursos para as vilas de Salvador e do recôncavo, a concorrência entre os candidatos era maior devido à concentração de indivíduos

aptos para o exercício do magistério, notadamente do ensino das aulas isoladas. Também as melhores condições de vida e de trabalho que essas localidades proporcionavam era um diferencial, mas, a nosso ver, mais importante era o valor dos salários pagos, significativamente maiores que nas outras localidades mais distantes, mas que mesmo assim, atraíam alguns soteropolitanos, como foi o caso de Francisco Moniz Barreto de Aragão.

Nesses procedimentos, digamos, oficiais, muitas vezes encontramos semelhança com a solicitação do provimento por parte do interessado, quando o mesmo se incumbia de comunicar a vacância da aula motivada pelo falecimento do antecessor, e em não poucas vezes, pelo abandono do professor anterior. Nesses casos, então solicitava às autoridades as atestações necessárias, e à Câmara a indicação dos examinadores que o avaliariam. Tudo isso em um processo que relacionava inversamente a morosidade da burocracia com as necessidades imediatas de vida e sobrevivência do suplicante, pretensão que, por vezes, se alongava por anos, como foi o caso de

Pedro Antonio Coutinho, branco, casado e morador da Villa de Maragogipe, q' elle Sup.^o se acha ensinando as primeiras letras na mesma Villa como consta da Justificação q' existe na Secretaria do Estado, desde q' em vida do Ex.^{mo} Sr. Conde Governador requereu ser provido em Professor Regio dellas, à q'. faleceu, e por que ainda não desistio o Sup.^o da sua intenção por P. a V. Ex.^{ca} se digne mandar passar-lhe o competente Provimento. (SOLICITAÇÃO DE PEDRO ANTONIO COUTINHO, 1809, fl. 1).

Em 1809, finalmente o Senhor Coutinho foi examinado por Marcellino Vieira do Espírito Santo, mestre de primeiras letras com aula situada entre as ruas de S. Pedro e São Bento, localizadas no centro da cidade do Salvador. E que no *Almanach para a cidade da Bahia, ano 1812*, constava que havia 110 discípulos matriculados na sua aula, um número significativo mesmo em se tratando de uma localização privilegiada, mas que, no exercício dessa função de examinador que lhe fora atribuída:

[...] logo começou a fazer perguntas sôbre doutrina Christam a mandar fazer as quatro espécies de cartas, e tão bem de juros e a mandar escrever e ter ao dito pertendente o qual respondeo a todas as perguntas que se lhe fizerão com muita coherencia e fez com acerto todas as contas ditas, que se lhe mandarão fazer pelo que e por esta forma o houve o dito Ministro por examinado. (AUTO DO EXAME REALIZADO POR PEDRO ANTONIO COUTINHO, 1809, fl. 2).

Na análise desse processo seletivo, podemos destacar a permanência, durante todo o período estudado, de características de um estado “policial” que primava pelo controle das condutas, posturas e manifestações dos seus súditos tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Mesmo nas difíceis condições para o discernimento entre essas duas esferas da vida social, como notado na devassa da sedição intentada na Bahia de finais do século XVIII,

encontramos a busca da repressão por avaliar os indivíduos envolvidos, segundo determinados padrões considerados normais ou desviantes baseados em suas posturas, atitudes, pensamentos e leituras.

No caso do magistério, essa atitude oficial esteve presente de forma muito mais nítida durante o período do nosso estudo, permanecendo nos anos posteriores, quando os professores ao mesmo tempo em que eram considerados no ideário comum, os baluartes da formação de uma mocidade que se pretendia pia e ordeira. Entretanto, mantinham ao mesmo tempo a desconfiança que pairava sobre aqueles que viviam das letras, principalmente quando uma espécie de espectro de iconoclastia pretendia abalar os pilares do antigo regime e nesse uma de suas bases mais sólidas, a Igreja Católica. Daí a nítida preocupação sempre expressada com a formação cristã, com o cumprimento dos ritos sacramentais e com a cobrança conteudística das sagradas escrituras, considerados determinantes para o provimento do mestre de primeiras letras, aquele que conforme Pina e Proença deveria exercer a função de um “segundo pai”.

Com a realização dos exames para o provimento de professores pretendia-se promover uma seleção visando o controle do Estado no acesso ao exercício do magistério público. Para tanto, esse processo deveria ser isento de manipulação, de apadrinhamentos e de toda sorte de interesses escusos, uma tarefa difícil e que a documentação e a crônica cotidiana de Vilhena, ao contrário, apontavam a continuada incidência, sobretudo nas vilas e localidades menores o que provocava questionamentos por parte dos concorrentes e até dos próprios examinadores. Problema que já havia ocorrido em 1760, no primeiro exame realizado na Capitania.

Durante o período da nossa investigação, notamos que as autoridades persistiram em interferir nos processos de examinação e de indicação dos professores e mestres régios, situação que ocorria em vilas importantes e suscitava a solicitação por parte do(s) que se sentia(m) prejudicado(s) da intercessão de uma autoridade superior. Isto também nos casos em que o próprio Governador da Capitania ultrapassava suas atribuições e subvertia as determinações legais, só restando ao(s) prejudicado(s) recorrer(em) à Rainha D. Maria I ou ao seu regente nos seguintes termos:

Nesta Secretaria da Meza do Dezembargo do Paço do Estado do Brasil está o requerimento, de que o Supplicante faz menção, do teor seguinte [...] Senhor, diz Caetano Jozé Soares, que dezejando o Supplicante empregarse na Cadeira de Professor de Gramatica Latina da Villa de Cachoeira da Capitania da Bahia, em que foi provido Jozé Lobo Fróes por simples Portaria do Conde da Ponte, Governador, e Capitão General da mesma Capitania,

sem haver de modo algum o concurso, voto, e aprovação do Arcebispo d'aquelle Arcebispado, como era indispensavel na forma das Reaes Ordens, tem agora noticia, de que requerendo o dito Joze Lobo Froes a confirmação do dito Provimento a Vossa Alteza Real por este Tribunal fora deferido mandasse passar Provisão de Confirmação, e que effectivamente se passara já o bilhete para os Novos Direitos da mesma confirmação; o que parece não pode ter lugar a vista d'uma nomeação feita ilegalmente pelo dicto Governador unicamente contra a forma das Reaes Ordens: motivo porque recorre o Supplicante, e pede a Vóssa Alteza Real, que mandando junctar esta ao requerimento do Supplicado seja servido Mandar que fique sem effeito a sobredicta Nomeação, e Confirmação Mandando pôr a concurso a dicta Cadeira, e admittir o Supplicante á esse Concurso. (CARTA DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO SOBRE A NOMEAÇÃO DE JOZÉ LOBO FRÓES, 1809, fl. 2).

Deve-se destacar, quanto ao provimento no magistério régio, um aspecto a ser devidamente esclarecido, no caso, a diferenciação entre mestres e professores régios. O termo mestre era utilizado para se referir àqueles que atuavam no ensino de primeiras letras, não possuíam o estatuto jurídico de nobreza e, pelo menos, até 1772, não possuíam uma legislação específica que disciplinasse o seu trabalho e mesmo quando essa foi promulgada, na prática, relegava-os à condição de uma segunda categoria entre os membros do magistério. Essa situação também se manifestava nos valores dos salários anuais pagos na Capitania da Bahia variante nos anos finais do século XVIII, entre 80\$000 e 150\$000, de acordo com as localidades onde se criava a aula régia.

A maioria desses mestres (quando não clérigos) havia realizado apenas estudos particulares e muitas vezes exerciam outro ofício como o de caixeiro, de alfaiate e de pedreiro. Esse segmento do magistério que atendia ao mais elementar grau do ensino oficial era majoritariamente composto por indivíduos oriundos das classes sociais mais baixas e de menor poder econômico. Assim sendo, ser professor se apresentava como a garantia de uma sobrevivência menos sofrida para quem o trabalho no magistério representava, antes de tudo, a possibilidade de um rendimento fixo e acessório que facilitaria no enfrentamento das dificuldades do cotidiano. Provavelmente por isso encontramos comumente as solicitações para o provimento na função de mestre emitidas por artesãos e militares.

Cabe assinalar que os cargos do magistério (professores e mestres) eram, em sua maioria, ocupados, por padres e militares, respectivamente. Essa situação de maneira alguma, exclui o fato concreto do exercício do magistério de primeiras letras por religiosos, e de cadeiras avulsas por militares. Tais situações, porém, eram mais raras devido à necessidade de que o professor tivesse uma melhor formação e maior qualificação. Mas, sem dúvida, parece ter havido por parte das autoridades a preferência pela utilização de eclesiásticos e de graduados nas Universidades da Europa (especialmente de Coimbra) para o cargo de

professor, da mesma maneira que foram menos exigentes com a formação e qualificação dos mestres.

Aqueles que ensinavam nas aulas maiores e avulsas e, por isso, recebiam a denominação de professores régios, foram aqueles que obtiveram por meio do Alvará de 28 de junho de 1759 o título nobiliárquico de “*Professoribus e Medicis*”, assemelhando-os “[...] ao estrato mais baixo da nobreza, consoante as suas habilitações e bens.” (ADÃO, 1997, p. 279). Mas, apesar disso, o título conferia-lhes direitos específicos.

O diploma de 28 de junho de 1759 concedeu aos professores de Gramática Latina, Grego e Retórica *os privilégios de que gozava a nobreza*, os quais compreendiam, entre outros, a homenagem, isto é a dispensa de ir a juízo por força ou por vontade, isenção de todas as funções e encargos públicos, a possibilidade de fazer procuração pelo próprio punho, a desobrigação de receber na sua casa soldados aboletados e de dar hospedagem aos magistrados, a possibilidade de castigar judicialmente todo aquele que lhe fizesse injúria, e, finalmente, o pagamento com pontualidade dos ordenados. (ADÃO, 1997, p. 308).

Para realizar o seu trabalho, os professores régios, na Capitania da Bahia percebiam, nos anos finais do século XVIII, salários entre 240\$000 e 460\$000 réis anuais, isto de acordo com a localidade em que exerciam o seu magistério. A grande maioria desses docentes era composta por uma “elite letrada”, no caso, de veteranos de estudos nas Universidades europeias, filhos de famílias possuidoras de condições, no mínimo, razoáveis para prover as necessidades materiais e de formação dos seus filhos fora da colônia, para que assim obtivessem o título de bacharelado e/ou o ordenamento religioso além-mar. Nesse segmento do magistério régio encontrava-se a maioria dos padres-mestres que identificamos ao longo da nossa pesquisa. A maioria desses clérigos acumulava simultaneamente as funções de sacerdócio e do magistério, exercido principalmente nas áreas de Filosofia Racional e Moral e Gramática Latina.

Ao longo de todo período em que o magistério régio baiano foi sendo constituído, foi patente a dubiedade de sentimentos que nortearam as posições das autoridades e da opinião pública sobre os professores. Desde a invenção de Gutenberg que aumentou a produção dos impressos e o acréscimo de iniciativas (em sua maioria filantrópicas) de escolarização formal que dilatou a quantidade de potenciais leitores, os mecanismos para circulação de idéias expandiram-se numa velocidade até então desconhecida. Por esses dados, havia a necessidade de se estabelecerem novas modalidades de controle ou cerceamento à circulação de idéias que porventura questionassem os pilares da sociedade cristã-católica europeia, motivando uma

reformulação dos modelos censores para propiciarem uma maior eficácia sobre a veiculação ideológica indesejada que, para alguns, tinha nos livros seu principal veículo de proliferação.

Nesse sentido, aqueles que no trabalho cotidiano tinham os livros como companheiros inseparáveis, bens que despertavam simultaneamente fascínio e temor, recebiam em contrapartida os olhares desconfiados de grande parte da sociedade que, ao mesmo tempo, os admirava pela dedicação às letras e ao intelecto, mas temia-os como mais suscetíveis à uma tomada de postura inquieta e desestabilizadora da frágil ordem.

Entre esse grupo restrito estavam os professores régios, que sempre tiveram contato próximo com essas obras de fascínio, em muitos casos, desde tenra idade. Por esse aspecto, sobre essa categoria sempre recaiu um efetivo controle sobre o acesso a uma profissão que por estar obrigatoriamente próxima da mocidade, ao invés do objetivo pretendido — prepará-la para exercer os cargos na *res publica* — poderia contaminá-la com os nocivos germes da contestação e da desobediência à fé, à lei e ao rei.

Por esse aspecto, encontramos um controle muito severo para o provimento de uma posição na burocracia que, na prática, não oferecia vantagens das mais significativas. Assim como identificamos entre o final do século XVIII e primeiro quarto do século XIX, professores régios efetivamente envolvidos nos principais movimentos de contestação do domínio colonial como a Inconfidência Mineira (1789); a do Rio de Janeiro (1794) e a Revolução dos Alfaiates na Bahia (1798), e posteriormente, com a emancipação política os professores régios foram participantes dignos de registro nos seus desdobramentos como visto na Independência da Bahia (1823) e na Confederação do Equador (1824).

Com isso, essa jovem categoria profissional representava as tensões e particularidades de uma sociedade tensionada pelos impasses do momento pitoresco de um colonialismo em crise, oscilando entre posições de ruptura ou de manutenção da ordem metropolitana, situação em que esses professores régios em suas dificuldades cotidianas representaram a diversidade do engajamento às causas colocadas na “ordem do dia”.

2 – O magistério régio na Bahia: os padres-mestres

Ainda hoje a visão do magistério enquanto sacerdócio é invocada para justificar os diversos argumentos em favor de uma conduta abnegada e devotada por parte dos professores, pautando-se no desprendimento dos interesses materiais e em uma concepção da educação enquanto missão, que culminaram na fragilização da profissão docente. Recentemente, esse

discurso foi retomado pela Igreja Católica no Brasil quando das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos parâmetros curriculares e expressado no livro *A educação católica no Brasil*, (2002) financiado da Associação Nacional de Mantenedoras das Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC), em que é destacada a atuação dos padres-mestres na educação brasileira desde os primeiros anos da colonização. Quanto à Capitania da Bahia, o autor, padre Laércio Dias de Moura, destaca o trabalho de alguns desses religiosos dizendo:

Em Salvador ensinou gramática latina o Pe. Francisco Marinho de Sampaio, que percebia 400\$000 de ordenado; igualmente, o Pe. João Alves, por muitos anos, foi professor régio de gramática, jubilando-se em 1810; outro insigne mestre foi o português Pe. Tomás Aquino Las Casas, ex-dominicano, que ensinou por 14 anos gramática na Bahia, depois no Rio de Janeiro, perfazendo um magistério de 44 anos, passando por suas aulas mais de 1000 alunos, entre eles alguns futuros ministros do Império. Com o ordenado de 240\$000 do erário público foram professores o Pe. Manuel Rodrigues de Oliveira em Porto Seguro, e o Pe. José de Bastos. (MOURA, 2000, p. 67).

O número de padres-mestres na Bahia foi muito maior que o aqui citado pelo padre Laércio de Moura. Essa proeminência quantitativa ao longo do período de estudado, prescinde obrigatoriamente de nominação e singularização do pensamento, da vida e do trabalho docente de alguns deles sobre quem a pesquisa permitiu a consecução de um maior volume de evidências que viabilizaram essa investigação, situada temporalmente entre o final do período colonial e o início do imperial.

Numa primeira observação, notamos que esses religiosos se caracterizavam sob o mesmo aspecto de diversidade que o restante do corpo docente régio, apenas salvaguardando-se a particularidade de serem clérigos católicos. Por isso, com o objetivo de singularizá-los, optamos tomar por ponto de partida à própria pesquisa documental, especificamente um edital de convocação para exame, no qual foram citados três clérigos que ocupavam as funções tanto de examinador como de examinados, sendo que, pudemos acompanhar a trajetória de vida e trabalho de dois deles que exerceram o magistério régio por vários anos:

Exame a que se procede a Joaquim [Cajueiro] de Campos, o Reverendo Francisco Joze [Vericimo] Pimentel e Joaquim Pedro da Costa Lobo Oppozitores a Cadeira de Grammatica Latina da Villa de Cachoeira.

Aos desesseis dias do mez de Agosto de mil oitocentos, e vinte equatro nesta cidade do Salvador Bahia de todos os Santos e Caza de residencia do Doutor Juis de Fora do Cível Interino Antonio Calmon du [Pin] e Almeida sendo presentes os Examinadores nomeados o Reverendo Antonio Ceslão de Almeida Pacheco, e Felipe Carlos Bahiense Alves deferio o dito Ministro o juramento dos Santos Evangelhos e lhes encarregou examinassem os Oppozitores á Cadeira de Grammatica Latina da Villa de Cachoeira Joaquim Cajueiro de Campos, o Reverendo Francisco Jose [Vericimo] Pimentel, e Joaquim Pedro da Costa Lobo que tão bem achavão presentes e com verdade, e boa consciencia [...] o que achassem sobre a sua capacidade e

aptidão para regerem a cadeira que pretendem e recebido por ella o juramento assim o [...] conseguir, e tendo examinado dicerão concordemente que nos Authores de prosa e verso que forão dados aos pretendentes sufficiencia, [e/a] capacidade para reger huma cadeira, merecendo mais especial recomendação pela sua [viveza], e habilidade em traduzir, e analysar os Authores Joaquim Pedro da Costa Lobo e o Padre Francisco Jose [Vericimo] Pimentel. [...] não declararão e para contar mandou o dito Ministro fazer este termo em que assignou com os Examinadores, Examinados e commigo José Joaquim da Costa [...] que o escrevi.

Calmon

José Joaquim da Costa [Amanço]

Antonio Almeida Pacheco Cesláo

Fellipe Carlos Bahiense

Joaquim Cajueiro de Campos

Joaquim Pedro da Costa Lobo

Reverendo Francisco Jozé Verissimo Pimentel.
(AUTO DE EXAME, 1824, fl. 2).

O primeiro dado observável nesse edital trata-se do número de candidatos pleiteantes a uma cadeira de Gramática Latina. Mas salientamos que a Vila de Cachoeira se tratava da segunda maior e mais importante aglomeração urbana da província da Bahia, localidade que desde o primeiro processo de examinação ocorrido em 1760, sempre estivera provida dessa cadeira de ensino.

Quanto aos clérigos envolvidos neste exame de 1824 realizado sob a égide do Império brasileiro, em primeiro lugar destacamos aquele que nessa avaliação tinha a importante e decisiva tarefa de avaliar: o cônego prebentado da Sé Metropolitana Antonio d'Almeida Pacheco Cesláo, que também era professor de Gramática Latina, com uma aula estabelecida na sua residência, situada na ladeira do Carmo número 31, em Salvador e que, em 1811, contara com 27 alunos matriculados, segundo o *Almanach para a cidade do Salvador, ano 1812*. O padre-mestre Antonio Cesláo foi um dos mais nítidos exemplos de vida e trabalho no magistério baiano, principalmente pelo fato de haver nascido em um ambiente familiar diretamente relacionado com o magistério, pois era filho do professor régio de Gramática Latina Francisco Cesláo d'Almeida Pacheco, muito conhecido pelo trabalho realizado durante os anos finais do século anterior.

Esse respeitado professor de Gramática Latina, na cidade do Salvador, foi citado por Vilhena nas *Recopilações Soteropolitanas*, aparecendo em nossa pesquisa documental por meio de uma solicitação, datada de 1º de outubro de 1798, para ter prorrogado por mais seis anos o seu provimento na cadeira que ocupava. Esse tipo de solicitação era muito comum como pudemos notar em uma outra feita poucos anos mais tarde, em 1804, pelo professor

João Florêncio da Silva, que justificava pretender substituir o próprio professor Francisco de Almeida Ceslão, falecido durante a vigência daquela que fora sua derradeira prorrogação.

O seu filho, o padre-mestre Antonio d'Almeida Pacheco Ceslão, muito provavelmente realizou estudos particulares com o próprio pai. Após os estudos domésticos sentou praça no Regimento da cidade do Salvador, de onde pediu baixa para fazer os votos religiosos, sendo ordenado sacerdote aos 25 anos de idade. A sua atividade clerical foi exercida simultaneamente com o magistério, atividade na qual se revelou como um dos professores mais bem reconhecidos da Província, por isso era presença constante, na qualidade de examinador, em vários exames para o provimento das vagas no ensino de Gramática Latina.

Vivendo em um momento de extrema importância para a constituição do Estado brasileiro, o padre-mestre Ceslão foi muito ativo nas mais importantes decisões políticas do período na Bahia, tendo sido contemporâneo do processo de independência e assinado em 16 de julho de 1823 como “[...] signatário da ata em que o Senado da Câmara reconheceu a independência do Brasil e a aclamação de D. Pedro I.” (SILVA, 2000, p. 308).

Em 1827, continuando no exercício do magistério, o padre Ceslão se manifestava sobre as mudanças do calendário escolar, por não ter compreendido as alterações que foram implementadas levando-o a liberar os seus alunos antes do período permitido para o término do ano letivo. Com isso, achava impossível trazê-los de volta, pois um terço deles já havia se retirado para as suas casas em outras vilas do recôncavo “[...] e mesmo dos da cidade [m.^{tos}] já deixavão de frequentar Aula por motivo fúteis e nem aparecerão n’Aula no dia designado.” (REQUERIMENTO DO PROFESSOR ANTONIO DE ALMEIDA PACHECO CESLÃO, 1827, fl. 2). Por essa consideração, acreditamos que sua aula tivesse uma presença razoável de alunos de outras vilas, inclusive de algumas que também possuíam em funcionamento a cadeira de Gramática Latina. Quanto ao desentendimento por parte do professor das alterações do calendário escolar, nos pareceu derivado das mudanças originadas pela Lei Geral de 15 de outubro de 1827.

Ainda nesse mesmo documento, destacamos uma postura tomada pelo professor, talvez motivada pelo desinteresse ou descumprimento das obrigações por parte dos alunos, na qual solicitava não mais ministrar aulas aos iniciantes em Gramática Latina, pretendendo fazê-lo apenas para aqueles que já possuíssem algum adiantamento, alegando “[...] o mau estado da sua saúde.” (REQUERIMENTO DO PROFESSOR ANTONIO DE ALMEIDA PACHECO CESLÃO, 1827, fl. 2).

Anos antes, de volta ao concurso em que fora examinador e aos candidatos que disputaram a vaga no ensino de Gramática Latina, dois foram considerados aptos para “[...] reger huma cadeira, merecendo mais especial recomendação pela sua [viveza], e habilidade em traduzir, e analysar os Authores Joaquim Pedro da Costa Lobo e o Padre Francisco Jose [Vericimo] Pimentel.” (AUTO DE EXAME, 1824, fl. 2), sendo que o primeiro foi considerado o mais bem habilitado entre os candidatos pela capacidade demonstrada na tradução das *Catilinárias*, texto latino utilizado no processo de avaliação, um clássico conhecido desde a República romana.

Um dos candidatos, o padre Joaquim Cajueiro de Campos não foi citado na divulgação do resultado, mas como assinou a ata, infere-se que tenha sido considerado inapto para a ocupação daquela vaga em Cachoeira. Esse cônego-vigário da freguesia do Santíssimo Sacramento e Sant’ana, nascido, em 1802, na vila de Bom Jesus da Vera Cruz de Itaparica, antes da participação no exame em questão, assim como o padre-mestre Antonio Cesláo, também foi militar e combateu as tropas portuguesas nas lutas pela independência da Bahia, nos anos de 1822 e 1823.

Pelo encadeamento das datas, podemos afirmar que, após a sua não-aprovação no exame realizado na distante (para os padrões da época) vila de Cachoeira, conseguiu ser provido na condição de substituto para a cadeira de Gramática Latina em Itaparica, antes mesmo de ser ordenado sacerdote. Anos mais tarde, o padre-mestre Cajueiro foi lente de Língua Latina no Liceu Provincial da Bahia, mas continuou a exercer o sacerdócio simultaneamente. Em 1872, é novamente citado em mais uma atitude que lhe conferiu notoriedade, por ter promovido em sua matriz, a comemoração pela alforria de uma escrava menor de quatro anos de idade, o que nos permitiu considerar que esse professor, mesmo com o passar dos anos, continuava se posicionando e sendo atuante nos assuntos políticos mais inquietantes do período em que viveu.

Mesmo não sabendo das possíveis leituras realizadas pelo padre-mestre Cajueiro, nos atrevemos a enquadrá-lo na ampla categoria dos *philosophes*, dadas as peculiaridades baianas, em que muitas vezes a contestação; se manifestava em atitudes pessoais que visavam demonstrar publicamente a discordância, o que funcionava como uma mensagem que podia ser mais facilmente entendida pela ampla massa de excluídos.

No âmbito relativo ao trabalho no magistério, foi do padre-mestre Cajueiro a tradução de um compêndio de *Theologia Exegética*, obra adotada no Seminário Arquiepiscopal, aprovada em 1848 pela Assembléia Legislativa da Bahia, para ser utilizada

pelos professores de primeiras letras, produção essa que também o notabilizou como um grande “[...] latinista, produziu elegias e traduziu textos poético-litúrgicos.” (SILVA, 2000, p. 395).

A categoria dos padres-mestres é de extrema importância para a nossa pretensão de melhor discutir o pensamento, a vida e o trabalho docente dos professores régios da Bahia entre 1759 e 1827. Por meio desses exemplos concretos do binômio magistério-sacerdócio, foi-nos possibilitado melhor compreender a diversidade dos professores régios baianos pela análise dos projetos pessoais e profissionais de homens tão distantes temporal e profissionalmente.

Dentre os padres-mestres com quem tivemos contato mediado pela pesquisa documental, muitos já haviam sido estudados no excelente trabalho realizado pelo professor Cândido da Costa e Silva no livro *Os segadores e a messe* (2000), uma exaustiva análise sobre o clero oitocentista na Bahia, cujo cotejamento com outras fontes por nós acessadas possibilitou chegarmos ao Cônego José Ribeiro Soares da Rocha, branco, nascido em 1773, na freguesia de S. Pedro do Monte de Muritiba que foi para Portugal estudar na Ordem dos Eremitas descalços de Santo Agostinho e lá obteve os bacharelados em Matemática (1799) e Filosofia (1806) na Universidade de Coimbra. Ordenado em Portugal em 1796, esse religioso retornou à Bahia e exerceu por muitos anos o magistério régio de retórica, ao morrer em 1849 além de deixar “[...] livros de diversos autores, velhos e traçados.” (SILVA, 2000, p. 415) e propriedades. Também, por meio do testamento alforriouos quatro cativos que possuía, provavelmente uma última ação de caridade cristã.

Outro padre-mestre, apontado pelo cotejamento acima citado, tratou-se de Brás Antonio de Oliveira, branco, natural de Salvador, mas que exerceu seu magistério régio de Gramática Latina na distante Vila de Camamú e fez, em 1824, a tradução para o português de uma Gramática Latina, atividade pedagógica essa considerada como perfeita nos princípios gramaticais pelos que a examinaram, veredicto que foi ratificado pelo vigário capitular e pelo Presidente da Província. Cabe ainda registrar que ao morrer, esse padre-mestre deixou a considerável quantia de 9:055\$342, valor suficiente para se questionar sobre o exercício de uma outra atividade laboral, além de alguns breviários romanos usados, “[...] nove livros truncados de diversas obras.” (SILVA, 2000, p. 335) e sete escravos.

Já o cônego prebentado da Sé Metropolitana, José Cardoso Pereira de Mello, também branco e natural de Salvador, na juventude seguiu para a sede do reino onde bacharelou-se em Filosofia na Universidade de Coimbra e lá começou a “praticar” o ensino de Filosofia

Racional e Moral. Ao retornar exerceu o magistério em Salvador, primeiro de Filosofia e Matemática no Colégio Bahiense (uma instituição privada) e mais tarde, como professor de uma aula nacional por provisão de 31 de julho de 1823. Antes disso, o padre-mestre Mello havia declinado de uma indicação para o bispado do Pará, acreditamos que estava mais interessado nos problemas da Bahia, especialmente na causa da independência política da colônia na qual foi eleito, em 1822, membro da Junta Provisória da nova Província.

Trajatória e opção política semelhantes à do padre-mestre Mello foi a do padre Manoel José de Freitas Baptista Mascarenhas, branco, português, natural da freguesia da Sé na cidade do Porto. Nascido em 1784, mas radicado desde cedo na Bahia onde realizou seus estudos particulares foi ordenado em 1812, indo exercer a função de cônego vigário na freguesia de N. Senhora da Conceição da Praia. Nomeado em 1825 professor régio de Gramática Latina, foi designado para a Vila Nova da Rainha, mas nesse mesmo ano transferiu-se para a vila de Cachoeira e em 1828, retornou a Salvador, onde continuou a exercer o magistério. Apesar de português de nascimento, o padre-mestre Mascarenhas destacou-se como um dos mais atuantes e ferrenhos defensores da independência brasileira e da expulsão das tropas portuguesas da Bahia em 1823:

Desempenhou papel destacado nas lutas pela independência da Bahia. Membro, pela Vila da pedra branca, do conselho Interino da Província em Cachoeira. Para firmar sua identificação com a causa brasileira, a exemplo de muitos, muda o nome para Dendê Bus. (SILVA, 2000, p. 452-453).

Em 1828, exercendo simultaneamente o magistério e o cargo de cônego honorário da Sé metropolitana, o agora Pe. Manoel Dendê Bus, como ele mesmo assinava, fazia a atestação de suficiência de um professor de primeiras letras nos seguintes termos que demonstravam familiaridade com um “novo” método de ensino:

Attesto que o Snr. Innocencio Jose Cardoso de Matos, meu paroquiano, reside nesta freguezia, onde o conheço desde que na cura della entrei, sempre com boa e regular conduta. E outrossim, que na qualidade de Professor da cadeira de Primeiras Letras da mesma freguesia que há dezesseis annos, rege; he digno de attenção não só por sua exactidão e zelo no cumprimento de seus deveres, como porque tem na sua custa promovido toda a mobilia e utensis proprios de huma Aula do Ensino Lancasteriano, quanto pode permittir o edificio, em que a mesma Aula dirige. Tudo o que, por me ser constante a esta pedida [...] de minha letra e signal. (ATESTADO EMITIDO PELO PADRE MANOEL DENDÊ BUS, 1829, fl. 1).

Quando faleceu esse português que de fato e de direito abraçou as causas baianas e brasileiras — exemplo típico das contradições do momento histórico em que vivera — deixou além de quatro escravos, cerca de 200 volumes de livros, conforme os pesquisadores Candido Costa e Silva e Jorge de Souza Araújo, que destaca:

O padre, que figura entre os nomes do movimento libertário de 1822, e que nasceu em 6/12/1784, foi professor de Gramática latina na Bahia, nas comarcas de Jacobina e Cachoeira. Pelo documento do inventário, constata-se que Bús tinha *3 estantes com trezentos e tantos livros além de brochuras, folhetos, de que se destacam 5 volumes de Van Espen, quatro dito de Ferrary e três de Bento; 14 do sacrificio da Missa, os quais pertencem ao Revmo. Sr. Vigário Lourenço de As. Magalhães Cardoso, que há anos m'ó emprestou.* (ARAÚJO, 1999, p. 221-222, destaque do autor).

Outro padre-mestre envolvido com aos movimentos políticos relacionados à emancipação política brasileira e baiana foi o cônego Daniel da Silva Lisboa, filho de uma das mais tradicionais famílias baianas do período. Era ainda, irmão de Domingos da Silva Lisboa (arrolado nos autos da devassa da sedição de 1798), de Baltasar da Silva Lisboa (que também atuou no magistério público da Bahia) e do mais famoso José da Silva Lisboa. Sabemos, que os irmãos Lisboa foram ativos participantes dos movimentos políticos mais importantes ocorridos na Capitania, desde os anos finais do século XVIII, sendo que o último deles, aqui citado, (José) durante o primeiro reinado brasileiro, converteu-se em um personagem emblemático.

Daniel Lisboa era natural da freguesia de São Pedro, em Salvador, e residia na rua da Lapa nº 9. Como seus irmãos, também esteve envolvido no processo de independência do Brasil e da Bahia, assinando a ata de independência e a aclamação do imperador, inclusive, tendo sido testemunha ocular de um dos episódios mais dramáticos das lutas pela independência baiana: o assassinato da sóror Joana Angélica, quando da invasão do Convento da Lapa pelas tropas portuguesas.

Na qualidade de professor, a principal referência que tivemos dele foi em um documento já transcrito, nesse capítulo, acerca do provimento da cadeira de Gramática Latina na vila de Jaguaripe, no qual fora citado por haver sido procurado pelo pai de um estudante, que se mostrava preocupado em garantir — a qualquer custo — a instrução do seu filho. Infelizmente não podemos esclarecer a situação jurídica relativa ao magistério do padre Daniel Lisboa, se de fato, era professor ou mestre régio, atuava na esfera privada, ou ainda, se o magistério era, para ele, apenas, uma tarefa de caridade cristã. Apenas afirmamos que era reconhecido pela sociedade por suas qualidades como professor.

O padre Daniel Lisboa é um dos professores, que por meio da pesquisa documental, pudemos acompanhar até os últimos dias de vida e a manifestação de suas derradeiras vontades, desde o seu testamento (1823), quando já se refere a “[...] grande falta de vistas” (TESTAMENTO DO PADRE DANIEL DA SILVA LISBOA, 1823, fl. 2) que o impossibilitou de fazer a redação, até o inventário (1838). No decorrer desse tempo, foi notável o estado de

pobreza e doença em que se encontrava, destacado pelo fato de constarem pagamentos feitos pelo seu testamenteiro relativos aos custos de sua “[...] mollestia indigenica”, além de um “[...] preto que servia ao testador” (INVENTÁRIO DO PADRE DANIEL DA SILVA LISBOA, 1838, fl. 3), mostrando que ele não era proprietário de nenhum escravo. Entre os poucos bens deixados pelo padre, foram apenas arrolados uns poucos móveis bastante usados, “[...] Huma fração de livros todos traçados e podres por isso sem valor” (INVENTÁRIO DO PADRE DANIEL DA SILVA LISBOA, 1838, fl. 2) e a casa da rua da Lapa (avaliada em um conto de réis) onde residiu e provavelmente ensinou.

Essa documentação de caráter jurídico nos forneceu amplas possibilidades para a análise mais consubstanciada do pensamento, da vida e do trabalho de alguns professores régios baianos entre os séculos XVIII e XIX. O fato de ser composta principalmente por testamentos e inventários nos permitiu estabelecer uma ligação com algumas estruturas do pensamento desses professores, — no caso dos testamentos — quando se viam próximos da morte, condição em que realizavam uma espécie de prestação de contas a Deus e aos homens pelas atitudes tomadas ao longo dos anos. Quanto aos inventários e ao fato de já serem produzidos *post mortem*, ao permitir o acesso às informações acerca das posses, bens e herdeiros, nos remeteram a algumas reflexões acerca da vida e da cultura material envolvendo esses professores régios.

Um dos casos exemplares colhidos nesta seção judiciária foi o do padre-mestre Manoel Telles de Souza Pita, citado no *Almanach para a cidade de Salvador, ano 1812*, que havia sido já jubilado como “[...] substituto geral das cadeiras de gramática latina” (SEC, 1973, p. 232), da cidade do Salvador, e tivera aula situada na rua da Ajuda, nº 32, que no testamento, datado de 17 de novembro de 1835 e divulgado após o seu falecimento, em 04 de janeiro de 1836, dispõe detalhadamente sobre sua vida cotidiana, para nós, dignos de registro e reflexão.

Sacerdote do hábito de São Pedro, e por isso “[...] não tendo filhos nem legítimos nem naturais” (TESTAMENTO DO PADRE MANOEL TELLES DE SOUZA PITA, 1835, fl. 1), algo que não era tão normal quanto pudesse parecer. Fazia essa observação para justificar o fato de não ter herdeiros vivos em linhagem direta que pudessem usufruir dos “[...] bens que possuo forão adquiridos pelas minhas ordens. Magistério, e arte de muzica, de que sempre usei em todos os lugares por onde tenho estado.” (TESTAMENTO DO PADRE MANOEL TELLES DE SOUZA PITA, 1835, fl. 1). Essa observação aliada ao fato de que entre os bens testados encontrarem-se duas “[...] Rebecas finas e hum bom violão, assim como toda minha

muzica escripta.” (TESTAMENTO DO PADRE MANOEL TELLES DE SOUZA PITA, 1835, fl. 2), permite a inferência de que a música era realmente uma atividade exercida profissionalmente, entendendo o termo “música escrita” — objeto de testação — como as partituras musicais de provável autoria do mesmo padre-mestre.

No decorrer da leitura e análise do citado documento, foram sobressaindo uma gama de possibilidades para o entendimento da imensa diversidade em que estava imersa uma categoria tão difusa como a do magistério régio. Um fato que nos chamou mais diretamente a atenção foi a somatória dos valores dos bens deixados pelo professor Pita: 4:600\$000, uma quantia bastante razoável, composta, além dos bens já citados de “[...] dous annos de Ordenado da Cadeira de Substituto da Arte de Gramática Latina desta cidade, em que já então estava Jubilado, e era pago naquella Corte.” (TESTAMENTO DO PADRE MANOEL TELLES DE SOUZA PITA, 1835, fl. 2). Essa era, para nós, uma situação até então inédita, um professor haver sido jubilado na Bahia e se mudado para a corte no Rio de Janeiro, onde continuava a receber os seus salários, mas esses continuavam atrasando e inclusive convertendo-se em objeto de herança. Ainda entre seus bens constavam ações junto ao banco do Rio de Janeiro e um outro valor considerável na caixa de amortização de bilhetes, situada na Rua do Ouvidor na Corte, além do disposto nos itens 6 e 7 do seu testamento:

Declaro que tendo na Caixa Econômica como Accionista, trezentos e dezoito mil reis, os quaes, ou aquilo que ao tempo do meo falecimento existir de principal, ou remanescente, meo testamenteiro recolherá ao Cofre da Loga Massonica intitulada = Humanidade = para ser distribuída em actos de beneficência, que costumão praticar as Associaçoens Massonicas// - 7.^a Declaro que instituo a dita Loga Humanidade por herdeira de meos bens, ou do que remanecer delles depois de compridos meos legados e dispoziçoens. (TESTAMENTO DO PADRE MANOEL TELLES DE SOUZA PITA, 1835, fl. 2).

Não era novidade a participação de clérigos em sociedades ditas secretas ou de ajuda mútua, mas a destinação desses bens para serem revertidos em atividades filantrópicas da maçonaria nos permite indagar, pelo menos, sobre o que fez com que o padre-mestre Manoel Telles de Souza Pita parecesse confiar mais em seus “irmãos” maçons do que em seus “irmãos” de hábito para a realização plena de suas últimas vontades.

Ainda nessa ampla categoria dos padres-mestres, destacamos outro sobre quem a pesquisa também nos propiciou um conjunto substancial de fontes para o atendimento do tripé que fundamenta nosso trabalho: Antonio Joaquim das Mercês. Como muitos dos que aqui citados, foi cônego prebentado na Sé metropolitana, era branco, natural da freguesia de N.

Senhora da Penha, nascido em 1786 e foi ordenado presbítero em 1810, sete anos mais tarde passou da condição de beneditino para a de carmelita.

A grande importância atribuída ao padre-mestre Antonio Mercês deve-se ao fato de ter sido o primeiro a escrever uma história do ensino de filosofia na Bahia. Com essa intenção, produziu uma carta (que foi anos mais tarde publicada pelo Instituto Histórico Geográfico da Bahia) na qual faz uma descrição extensa e muito elucidativa sobre os professores, os seus métodos e os compêndios utilizados desde o início do século XVIII.

Salientando, em primeiro lugar, as dificuldades para a realização do seu estudo, queixava-se da devassa perpetrada contra os inicianos que ocasionou no extravio, na inutilização e na destruição dos volumes da famosa biblioteca, cujos livros culminaram por servir “[...] de embrulhos nas vendas, e armazéns: e assim ficarão perdidas volumes, e volumes de bellas memórias para enriquecer a nossa Literatura” (MERCÊS, 1932, p. 42), o que dificultou a realização de “[...] huma Historia seguida dos Primeiros Professores, que ensinarão a Philosophia nesta Província [...] pelos seus nomes, nem pelos compêndios por que a lecionavão.” (MERCÊS, 1932, p. 42-43).

Apesar dessas dificuldades, o padre Mercês reconhecia como importante — ainda no século XVIII — o ensino realizado pelos Deões Maciel Monteiro e Borges Leal e do cônego Mathêos de Lima Passos que ensinava por meio da “[...] Phisica de Vernei” (MERCÊS, 1932, p. 44), e dentre os beneditinos nomeava o Arcebispo Dr. Sebastião Monteiro da Vide, o padre-mestre Dr. Roberto de Jesus e o padre-mestre Frei Manoel do Nascimento. No século XIX na qualidade de exemplo referia-se aos ex-estudantes de Coimbra, padres-mestres Borba e Sancta Escholastica que

[...] entrarão por esses tempos a ensinar Philosophia e Geometria, leccionando a Philosophia Racional, Moral, pelos Compêndios de Heinecio, e Genuense, a Geometria de Euclides e a Physica por Muschembroeck e delles entre outro foi discípulo o Pe. Me. Fr. Manoel da Conceição Neves, o qual foi meo Lente de Philosophia, Geometria e Physica desde o ano de 1810 até 1813, eos Compêndios porque ensinou forão os seguintes: Heinecio em Lógica e Ethica; Genuense em Metaphysica, Altieri em Arithmetica e Geometria; e Muschembroeck em Physica. (MERCÊS, 1932, p. 45-46).

Continuando com a sua descrição, o padre-mestre Antonio Mercês citava outros professores, entre eles o padre Passos que tivera muitos alunos seculares e outros alunos externos como o “[...] doutissimo José da Silva Lisboa Barão de Cayru e o Senador Carneiro da Cunha, que foi aqui lente de Philosophia.” (MERCÊS, 1932, p. 47). Entre outros religiosos que ensinavam para alunos externos, refere-se ao padre-mestre Tavares que a partir de 1806, ensinou no Convento do Carmo e utilizava em suas aulas como compêndio “[...] Lugdunense,

sendo de crer-se, que os primeiros Professores ali tivessem ensinado por Postillas Escholasticas ou Aristotélicas.” (MERCÊS, 1932, p. 47).

Quanto à sua atuação no magistério, afirmava o professor Antonio Mercês ter sido passante — termo utilizado como sinônimo de substituto — na freguesia de São Bento, na cidade do Salvador onde tivera alunos tanto religiosos como externos e que deles, quando da redação dessa sua memória em 1851, eram ocupantes de algumas cadeiras do ensino público. Quanto aos livros utilizados que utilizara nas suas aulas, citava em Lógica “[...] o Storchenau, para a Metaphysica o Genuense, para a Ética o Heinecio, para a Arithmetica, Geometria, e Physica o Altieri.” (MERCÊS, 1932, p. 47).

Sobre essa pesquisa realizada pelo professor Mercês, não podemos deixar de destacar a proeminência da utilização do Genuense (Genovesi) pelos professores citados e por ele próprio, vislumbrando a importância atribuída àquele autor italiano muito lido e indicado, inclusive por Verney no *Verdadeiro método de estudar*. Deve-se, também, levar em consideração a utilização das apostilas escolásticas e aristotélicas, permitindo-nos inferir que essas ainda permaneciam balizando o ensino de filosofia do pretense modelo reformista, inaugurado em 1759 e ainda muito marcada pela chamada *Segunda Escolástica*.

Devido à atuação política favorável à causa da independência, no começo da década de 20 do século XIX, o padre Antonio Mercês, foi obrigado a se retirar para Alagoas por ocasião da invasão da cidade do Salvador pelas tropas portuguesas. Naquela Capitania, em 1821, havia apenas uma cadeira de Filosofia, que foi ocupada por ele, ensinando por Genuense e Heinecio, alterando algumas referências e passando a utilizar Job para o ensino de Ética, Bezouf para a Aritmética e Euclides para a Geometria.

Com a expulsão dos portugueses em 1823, tentou retornar à Bahia, mas, por intervenção do Presidente da Província de Pernambuco, Manoel de Carvalho Paes de Andrade, foi enviado para a Paraíba com a finalidade de estabelecer a primeira cadeira de Filosofia. Tarefa para a qual, segundo as autoridades, era necessário um “[...] Professor habil, e de reconhecido Patriotismo, expressando-se por essas palavras — que fosse liberal e bem liberal” (MERCÊS, 1932, p. 48), então foi para lá enviado o padre Mercês, a fim de inaugurar a tal cadeira.

Durante a sua permanência na Paraíba, o autor inovou na utilização de algumas obras no seu magistério, acrescentando, o até então proscrito Rosseau do *Contrato Social*, que passou a fazer parte de algumas explicações cotidianas. Mas, o ativismo político levou-o a se envolver numa nova revolta: agora contra a promulgação da carta constitucional de 1824. Por

isso, pressionado pelas forças imperiais fugiu em companhia do frei Caneca, mas foram presos e condenados à morte, sendo que a pena do padre-mestre Mercês foi comutada e ele foi mais tarde anistiado.

Mediante as agitações políticas do pré e pós-independência política do Brasil e da Bahia motivando a tomada de partido de indivíduos que ocupavam posições influentes na sociedade, nesse momento crucial encontravam-se professores régios dos dois lados da contenda. Sobre isto, o padre-mestre Mercês (continuando na descrição sobre o trabalho dos professores de filosofia da Bahia) destacava o caso do português Ignacio de Macedo. Contrário à separação do Brasil do reino português, utilizou-se da publicação de textos em periódicos para veicular seus sentimentos por isso, foi obrigado a seguir em 1823 para a Europa, juntamente com as tropas derrotadas, ficando a cadeira que ocupava provida por um ex-franciscano secularizado de nome João Querino Gomes que também ensinava por Job e Genuense.

De volta à Bahia, secularizou-se, mas continuou a exercer o magistério, agora no convento do Carmo até o ano de 1850, tendo também lecionado na cadeira de Gramática Filosófica no Liceu Provincial da Bahia. Quanto aos professores que simultaneamente atuavam no ensino de Filosofia na época, afirmava que ensinavam pelos compêndios de Genuense e Job, nos permitindo entender que em termos das leituras utilizadas nesse grau de ensino quase nada havia mudado, mesmo com o passar dos anos e as mudanças no sistema escolar. Ainda sobre os professores públicos, numa referência que remonta às dificuldades presentes no século anterior fazia menção ao professor Carneiro de Campos e à sua importância no ensino de Filosofia, ressaltando esse ser considerado um mestre diferenciado entre os professores régios.

Quando me entendi, e andei nos meos estudos de Latim, grego e História, já havia fallar no professor Carneiro Lente de Philosophia, e nunca ouvi nomear-se outro, que o tivesse aqui antecedido de Professor pago, e estabelecido pelo Governo; e nem me dei nunca a hir indagar disso: por tanto só sei tecer essa história Philosophica desde o ano de 1799 para cá, em que supponho o referido Professor Carneiro como o primeiro Professor publico de Philosophia, que ensinava pelo Compendio de Genuense a Logica e Mettaphysica; e pelo de Job a Ethica, compêndios estes, segundo dizem determinados mesmos por hum Decreto da rainha D. Maria I para o ensino Philosophico das Aulas denominadas então Regias. (MERCÊS, 1932, p. 47).

Apesar da enfática afirmação, o padre-mestre Mercês desconsiderava algo sobre os professores do século XVIII: a atuação de José da Silva Lisboa, no magistério régio de Filosofia, talvez pelo fato de várias vezes ter se licenciado do exercício dessa sua função, ou

mesmo por não ter sido nela tão proeminente. Mas é notório que a exerceu e que nela foi jubilado em 1796.

Ao enfatizar a aula ministrada por longos e produtivos anos pelo professor Francisco Carneiro de Campos, o padre-mestre Mercês também destaca a abertura da aula em 1819, de uma segunda aula régia de filosofia, em Salvador, ocupada, a princípio, pelo bacharel em matemática pela Universidade de Coimbra, padre José Cardoso Pereira de Mello. De acordo com nosso cronista, o padre Mello realizou um trabalho assaz profícuo, que ainda quando da redação dessa sua carta, havia ex-alunos daquele professor que eram “[...] lentes nas Cadeiras de Medicina, e empregados Públicos e Magistrados” (MERCÊS, 1932, p. 50), e estudado, como muitos outros pelas obras de Job e Genuense.

Nesse amplo e riquíssimo mosaico de informações desse contemporâneo, que teve, no magistério, o seu principal meio de vida, transparecem as dificuldades vivenciadas por ele, quanto à satisfação material, problemas abordados quando da redação daquela carta considerada como “as memórias de um típico professor régio”, referindo-se à idade avançada (65 anos), os afazeres que ainda tinha e as moléstias que o acompanhavam e levaram à morte em 25 de janeiro de 1854, oito dias depois de ter feito um testamento no qual não declarava bens, provavelmente por não tê-los; apenas, reconhecia a existência de três filhos naturais.

A quantidade desses padres-mestres é muito significativa, notadamente quando relacionada ao número sempre limitado das aulas régias que funcionaram plenamente na Bahia. Esse foi o principal motivo pelo qual decidimos nomear e destacar alguns aspectos de suas vidas, com o objetivo de melhor esclarecer as peculiaridades daqueles que fizeram do magistério um desdobramento do seu sacerdócio e participaram ativamente da produção intelectual e da vida pública da Capitania e da Província da Bahia, uma vez que muitos deles participaram decisivamente das mais importantes discussões e decisões políticas do período em que viveram e trabalharam.

Nesse sentido, homens como Daniel Lisboa, Manoel Dendê Bus, Joaquim Cajueiro de Campos, Antonio Mercês e mesmo, Ignacio de Macedo também podem ser incluídos na ampla categoria de *philosophes*, enquanto indivíduos que articularam com a sua atividade tanto no magistério, como no sacerdócio um engajamento nas situações políticas ora prementes na Bahia entre finais do século XVIII e início do século XIX. Situações que podem ser entendidas isoladamente como a defesa da cidade e do império através do uso das armas, a mudança de nome com o acréscimo de um vocábulo tipicamente brasileiro e baiano (dendê), a celebração pela alforria de uma criança e até a utilização de gazetas para criticar a separação

entre Brasil e Portugal, em nossa compreensão soam como os sinais típicos de um momento histórico tenso e controvertido, de posições, às vezes, isoladas, desarticuladas e até contrárias. Mas que sinalizam a inserção de uma categoria profissional emergente, em termos de incipiência na tomada de posição frente às inquietações vivenciadas por eles, enquanto indivíduos e sujeitos sociais.

Mais restritamente no plano pedagógico, destacamos, nas informações do professor Antonio Mercês, as características do trabalho docente, nesse período de transição, quando permaneciam elementos relativos à escolástica tradicional, à *segunda escolástica* e aos acréscimos do pensamento reformista-ilustrado português dos setecentos, principalmente pela extrema semelhança das obras utilizadas pelos professores com as indicadas por Verney, além do acréscimo de obras efetivamente ilustradas e mais incendiárias como o *Contrato Social* de Rousseau, utilizado pelo padre-mestre Mercês, cotidianamente, em suas aulas, após a emancipação política brasileira. Isso demonstra que as posições norteadoras das condutas desses professores, bem como toda a série de contestadores de finais do século XVIII e início do século XIX, estiveram pautadas numa leitura instrumental, tendo possivelmente nas classes de aulas régias, um de seus espaços de socialização.¹¹

3 – O magistério régio na Bahia: as vicissitudes do cotidiano

O recorte cronológico escolhido para a realização deste trabalho de tese é perpassado por uma sucessão muito rápida de acontecimentos que modificaram as feições da colônia e da sua Capitania baiana, que, desde o século XV, mantinha o status de capital. A perda dessa condição para o Rio de Janeiro, seqüenciada pelas freqüentes oscilações econômicas agravadas por crises inflacionárias e de abastecimento que mesmo após “[...] uma fase de retomada cujo ápice situa-se entre 1790 e 1820.” (MATTOSO, 2004, p. 33), os salários não puderam acompanhar a carestia que afligia a maioria da população livre, motivando uma insatisfação crescente tanto entre os economicamente bem situados como entre os mais pobres, dificuldades que atingiam até aqueles que permaneciam sob condição servil.

As agruras por que passavam os segmentos mais explorados da população colonial baiana foi um dos motivos determinantes para a eclosão da sedição intentada de 1798. Nesse movimento, destacavam-se os conteúdos dos famosos “boletins sediciosos” afixados pela

¹¹ Devemos recordar, a título de exemplo, do professor de Retórica Manoel Inácio da Silva Alvarenga e seus alunos José Resende da Costa e José Antonio de Almeida, além do professor de grego João Marques Filho, todos envolvidos na “inconfidência” do Rio de Janeiro.

cidade, manifesto que ao mesmo tempo conclamava a população para aderir ao “partido da liberdade” e denunciava os ínfimos salários recebidos pelos militares, sobretudo aqueles de menor patente, mais suscetíveis às variações dos preços nos produtos de primeira necessidade.

Com a virada do século, o quadro econômico colonial não se alterou significativamente, continuando baseado no fluxo e refluxo da produção e do consumo à mercê das oscilações de um mercado externo cada vez mais competitivo. Com a economia cada vez mais fragilizada, o reino ressentia-se com o arrefecimento da produção mineral a partir da década de 70 do século XVIII. Em outras palavras, os problemas sucessórios da corte, a morte de D. José I, a perda de poder e prestígio de Sebastião José de Carvalho e Melo, as mudanças implementadas por D. Maria I e a busca por manter uma posição de neutralidade em face das grandes potências européias que culminou com a “fuga” da família real e de seu séquito cortesão para sua maior colônia além-mar. Colônia que há muito demonstrava insatisfação com a sua condição subordinada e que, poucos anos antes, havia sido expressada também nos movimentos mineiro (1789) e carioca (1794), mas foi temporariamente arrefecida com a abertura portuária e comercial de 1808, sob os auspícios do liberalismo adamista recém- ingressado que teve em D. Rodrigo de Souza Coutinho e no professor régio jubilado José da Silva Lisboa, dois de seus principais divulgadores.

Os principais desdobramentos dessas mudanças na Bahia puderam ser sentidos numa maior abertura à produção e circulação de idéias reformistas, por meio do estabelecimento da sua primeira tipografia e do seu primeiro periódico: *A Idade d'ouro no Brazil*, novidades que muito auxiliaram a identificação de alguns indivíduos influenciados pelo ideário reformista-ilustrado que, agora, possuía uma trajetória definida e mais regular — apesar dos rigores da sempre vigilante censura — atendendo a uma categoria de letrados e intelectuais, dentre os quais os professores régios foram presença notória e constante.

Esse corpo docente marcadamente composto por clérigos e bacharéis coimbrãos se apresentava como um conjunto de indivíduos que, por diversos motivos, se inseriam no magistério, fosse como uma interpretação das suas obrigações religiosas fosse como a única oportunidade de uma colocação profissional. Por sua vez, não se deve descartar que a essa altura, o ingresso, no serviço público, já exercia um grande fascínio sobre parte da população, sobretudo entre aqueles que estavam alijados da participação nos negócios da terra e do comércio.

Nessa condição, também se encontravam os não-primogênitos das famílias tradicionais, que “perseguidos” pela continuidade dos milenares direitos de transmissão da

propriedade, estavam eximidos da participação na partilha dos bens deixados por seus pais, provocando que para estes alijados garantirem um sustento digno, tivessem que se dedicar à burocracia ou à vida clerical. Quanto às mulheres o destino era semelhante: resumido ao clero ou ao matrimônio. Cabe ainda destacar que esses direitos já eram objeto de crítica no pensamento reformista-ilustrado de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, que os considerava um dos principais motivos de atraso do reino português.

A ocupação de cargos e posições no serviço público obedecia à lógica do ordenamento social do reino e de suas colônias. As famílias mais ricas e influentes enviavam seus filhos para a Europa a fim de obterem o título de bacharelado ou ordenação religiosa que lhes garantiria colocação no corpo burocrático e nas instituições eclesiásticas onde conseguiriam meios para uma satisfação material digna. Esses “eleitos”, após a conclusão dos seus estudos, por vezes, continuavam na metrópole, mas na maioria das vezes, retornavam às suas localidades de origem onde eram providos nos cargos de maior escalão na administração colonial e provincial e nas prebentias eclesiásticas mais destacadas.

Por seu turno, as famílias menos abastadas, que com certo sacrifício enviavam seus filhos para estudar na corte, também esperavam ser recompensadas quando da graduação desses, por meio da indicação para cargos no serviço público e de posições na estrutura eclesiástica. Nesses casos, os provimentos eram geralmente feitos em cargos e funções secundárias. E os estudos em terras lusitanas funcionava como o veículo mais eficaz para garantir o acesso ao serviço público, e como aqui nos interessa, no magistério.

Como se espera de todo emprego público, dois aspectos eram determinantes para a sua valorização. Primeiro, a segurança de estar provido de uma colocação em que as oscilações mercadológicas se faziam sentir com muito menor intensidade; segundo, a garantia do recebimento de um salário que, mesmo constantemente atrasado e defasado, era uma certeza, o que para muitos constituía um determinante diferencial. Assim, o serviço público foi-se constituindo de uma aura de estabilidade, de apadrinhamento, de pouco trabalho efetivo aliado a muitas vantagens, traços primordiais que, hoje, muito distam da realidade desse corpo funcional.

Como anteriormente visto, o magistério era uma possibilidade concreta para duas categorias de indivíduos: os que haviam estudado até graus mais elevados na Europa, cuja formação superior adquirida se convertera em habilitação para o exercício do magistério nas aulas avulsas; e aqueles que, tendo realizado estudos particulares ou ainda cursos superiores inconclusos, dominavam o conteúdo elementar de leitura, escrita, aritmética e da doutrina

cristã, podendo pleitear o provimento nas cadeiras de primeiras letras e, assim, serem denominados mestres régios.

Com isso, demonstramos que, entre os professores e mestres régios, havia uma diferenciação clara quanto às suas origens sócio-familiares, à formação e quanto ao *status* jurídico que ocupavam na sociedade colonial, que se manifestava no âmbito do exercício cotidiano do magistério, na variação salarial existente entre eles e mais especificamente entre os membros de uma mesma categoria de professores ou mestres, diferenciados em termos de vencimentos, pela localidade onde moravam e trabalhavam.

Mesmo com o provimento das cadeiras do magistério, o problema crucial da reforma pombalina dos estudos foi o de como colocá-la em prática em todo o reino. Acima de tudo, após a expulsão dos jesuítas, mesmo porque outras ordens religiosas como a dos oratorianos, vista como a mais bem sintonizada com os novos princípios reformistas era quantitativamente insuficiente para a ocupação de todos os postos deixados pelos inicianos.

Para dar conta da necessidade de provimento nas cadeiras em locais necessários e assim fazer com que a instrução pública atingisse a maior parte do território do reino, foi criado o Subsídio Literário, visando suprir os recursos necessários para esse fim, num momento crucial para a economia portuguesa, dadas as conseqüências do terremoto de Lisboa (1755), da crise concorrencial por que passava o comércio do açúcar e dos sinais de arrefecimento da produção mineral na colônia.

Para a população, tratava-se de mais um imposto, ou mais uma escorcha. Logicamente se estabeleceram múltiplos ardis que visavam, senão evitar pagá-lo pelo menos, sonegar as informações indispensáveis para uma cobrança mais efetiva. Na prática, consistia na declaração de uma quantidade menor de litros de aguardente produzidos, de canadas derrubadas, de reses abatidas e da carne comercializada que levaram em 1785, o Juiz Ordinário de Sergipe d'el Rey a comunicar a Sua Majestade sobre as constantes burlas ao pagamento do tributo. Fator que anos mais tarde obrigou D. Maria I a solicitar uma contabilidade apurada da cobrança daquele tributo e o número de cadeiras em funcionamento na Capitania, que deveriam ser declaradas nominalmente pela localidade e o seu professor:

Vossa Magestade é servido que V. S.^a informe por essa secretaria de Estado do que tem rendido o subsídio literário nessa Capitania nos últimos três anos 1795, 1796, 1797; do número das Cadeiras de Professores, dos ordenados, que vencem e do que selhes deve, se acaso não tem sido eradamente pagos. (OFÍCIO DE SUA MAJESTADE REAL, 1798, fl. 1).

Sabemos que o governador da Capitania D. Fernando Jozé de Portugal cumpriu a determinação real, elaborou os referidos mapas e os enviou para Portugal conforme consta

nos resumos das correspondências enviadas para Sua Majestade sobre os “[...] dous mappas, um do rendimento do subsidio litterario desta Capitania dos annos de 1795, 1796 e 1797, e outro do numero das cadeiras dos professores, dos Ordenados que vencem, e do que lhes deve.” (OFÍCIO DO GOVERNADOR DA CAPITANIA, 1799, fl. 1). Infelizmente, não localizamos os referidos mapas, mas acreditamos que devam ter sido os mesmos que foram compilados por Vilhena nas suas *Recopilações Soteropolitanas*, assim explicando a origem de informações tão detalhadas na obra daquele professor de grego.

Os problemas com a arrecadação implicavam, diretamente, o recebimento dos salários, problema esse por demais citado, especialmente por Vilhena nas suas considerações sobre o trabalho no magistério e as dificuldades em como se viver sendo professor ou mestre régio. Relativo aos problemas derivados dos atrasos, os quais eram com frequência comunicados à corte por meio de ofícios e representações, também havia as dificuldades específicas das próprias regiões arrecadoras, já que o rendimento do Subsídio Literário oscilava de acordo com a localidade, levando os salários dos seus professores a acumular atrasos cada vez maiores em decorrência das inconstância da arrecadação. Tudo terminava por contribuir para que fossem comuns as solicitações de pagamento como a de Bernardo Ribeiro Guimarães, professor de primeiras letras em Salvador que, em 1798, solicitou jubramento, e ainda, em 1804, seu pedido ainda não havia sido deferido, obrigando-o a insistir em receber o pagamento pelos serviços até então prestados.

O salário de um mestre das primeiras letras nos anos finais do século XVIII, na capitania da Bahia, variava entre 80\$000 e 150\$000 réis anuais, de acordo com carestia da localidade. Esses salários deveriam ser pagos em quartéis adiantados referentes ao período de três meses, sendo que a arrecadação desses recursos ficou centralizada na Junta do Subsídio Literário até 1795, posteriormente passando para a responsabilidade de provedores em todo o reino.

Disto se depreende que um dos motivos para a falta de controle na arrecadação e aplicação dos recursos era a metodologia utilizada para a cobrança. É essa metodologia centralizadora que fundamenta a falta de consenso dos pesquisadores, sobre a suficiência ou não do rendimento do subsídio literário para fazer face aos custos de manutenção das aulas e remuneração dos professores, questionamento relevante, mas de difícil resolução, já que se vincula à necessidade de se saber sobre todas as práticas de evasão que foram utilizadas por aqueles que se sentiam lesados pelo peso de mais um tributo.

Sobre os vencimentos pagos com o rendimento do Subsídio Literário incidiam cobranças de taxas, situação que agravava a condição dos professores das localidades distantes e de difícil acesso que, além disso, não podiam se ausentar das vilas ou povoações em que trabalhavam e moravam sem prévia autorização, obrigando-os a nomear procuradores encarregados de fazer esse recebimento junto às Câmaras. Esses procuradores, muitas vezes, comerciantes locais, que por necessidade do ofício tinham de viajar constantemente pela Capitania, podiam assim receber os quartéis salariais dos docentes, mediante a cobrança de uma taxa para a realização dessa tarefa. Além disso, havia o imposto da décima que correspondia a 1/10 do salário bruto. Tudo isso contabilizado aviltava ainda mais a condição econômica dos professores e dos mestres.

Além dos descontos havia também as despesas cotidianas para a manutenção da aula em funcionamento, entre elas o aluguel da casa onde funcionava a aula. A inexistência de um espaço especificamente destinado para o funcionamento da aula ou da escola, fez com que o ensino de primeiras letras, Gramática Latina, ou as secundárias fosse ministrado na casa do professor, situação que perdurou na Bahia durante todo o século XIX, mesmo com a criação de instituições como a Escola Normal e o Liceu Provincial. Fazemos essa afirmativa com base em uma lei provincial de 1832, que estabeleceu o pagamento de uma gratificação para o aluguel de casa em que funcionasse uma aula nacional, mas tal direito era exclusivo para aqueles professores que utilizassem o método do ensino mútuo. De fato, os valores pagos a título de gratificação converteram-se numa espécie de complementação salarial, porque as escolas continuaram a funcionar nas residências dos docentes. Por esse aspecto, quando cotejamos os dados das aulas na Bahia citadas pelo *Almanach para a cidade da Bahia, Ano 1812*, com os inventários e testamentos de professores régios, notamos que os endereços são os mesmos, comprovando tal afirmação.

Uma das casas utilizadas com essa dupla finalidade foi a do padre-mestre Daniel Lisboa, que, quando do seu falecimento, foi avaliada em apenas 1:000\$000, um valor muito reduzido para uma residência de boa localização na cidade, mas que deveria estar mal conservada e assim descrita no inventário:

Huma casa térrea cita a Rua da Lapa com trinta e hum palmos de frente terreno foreiro aos Beneditinos e nos ditos palmos construída redes dobradas de tijollos janellas peitoril Sala a frente ladrilhada dous quartos soalhados, três ditos tijollados Salla particular soalhada e pella mesma maneira uma cosinha quintal interno toda a casa precisada deconcerto por um lado limita-se com casa de Joaquim de Quyrós, e por outro com Manoel Pereira de Macedo, em [/çam] aos mencionados concertos e [/cão] deseu terreno

avalliamos em hum conto de reis.1:000\$000. (INVENTÁRIO DO PADRE DANIEL DA SILVA LISBOA, 1838, fl. 2-3).

Outras descrições residenciais foram encontradas na análise dos inventários de membros do corpo do magistério, mas se trataram de casos diferenciados de professores régios que exerciam outras funções privilegiadas na administração provincial e, por isso, desconsideramos tais imóveis enquanto exemplos representativos das condições materiais e imobiliárias de vida e trabalho dos mestres e da maioria dos professores régios.

Nas difíceis condições materiais da maioria dos professores, as obrigações que se pretendia daqueles que visavam educar a mocidade podiam ser sintetizadas nos seguintes itens: a) ensinar a(s) matéria(s) escolar(es) seis horas por dia; b) educar as crianças de acordo com os desígnios oficiais; c) levar uma vida regrada e cristã. Pressupostos que se coadunavam com os estabelecidos pelo pensamento pedagógico moderno e ratificados pela concepção reformista dos estrangeirados, especialmente a de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença. Mas de fato levar uma vida tão pia e honesta não era tarefa das mais fáceis frente às agruras da vida cotidiana.

Um dos problemas que mais afligia os professores e mestres tratava-se da dificuldade em como se viver sendo professor. Sabendo que havia uma diferenciação substancial do salário entre os mestres e os professores régios que chegava em 1798 a 475%¹², um índice significativo que não pode ser desconsiderado, mas também não deve ser superestimado, porque deve se relacionar com as condições efetivas de vida e consumo do período para então se elaborar com segurança uma análise do poder de compra desses salários em determinadas localidades.

Dada essa dificuldade para melhor se analisar o poder de compra dos professores nas várias povoações, freguesias e vilas da Bahia, nos baseamos nos dados relativos à capital Salvador e a sua hinterlândia (denominada recôncavo baiano), por ser ainda a “região” sobre onde foram produzidos a maior quantidade de pesquisas e trabalhos acadêmicos que buscaram fazer uma análise da produção, do consumo e das variações de preço na Bahia dos séculos XVIII e XIX.

Entre esses, destacam-se os de Kátia Mattoso, realizados entre finais da década de 60 e começo dos anos 70 do século passado que se singularizam pelo adensamento de fontes até então relegadas a um segundo plano, como as listas de compras de instituições de caridade, os

¹² O índice se refere à relação entre o menor salário pago a um mestre de primeiras letras, 80\$000 e o maior salário pago a um professor régio na cidade do Salvador, 460\$000, ambos salários anuais de acordo com os dados de Luis dos Santos Vilhena.

testamentos e os inventários. Esses últimos enfocados enquanto possibilidade de reconhecimento da mentalidade colonial frente à vida e as expectativas sobre a morte, além de aspectos mais específicos relativos aos bens e à família.

Esses estudos nos foram muito caros para tentar estabelecer uma relação entre os salários recebidos pelos docentes e o que esses rendimentos poderiam proporcionar em termos de satisfação material. Então, para nós, não seria suficiente apenas citar os valores nominais dos salários auferidos pelos docentes, na prática o que diria pouca coisa se não houver o estabelecimento de uma relação com produtos e bens que pudessem ser adquiridos com esses proventos no período em questão.

Os trabalhos de Kátia Mattoso pretenderam analisar a conjuntura através dos preços e salários em finais do século XVIII, ou como se refere em um de seus textos “[...] às vésperas da Revolução dos Alfaiates.” (MATTOSO, 2004, p. 35). Especificamente, a metodologia dessa autora se baseou nas oscilações dos preços de quatro produtos, que por serem de grande consumo na Capitania, permitiriam uma avaliação do impacto proporcionado nos orçamentos familiares: açúcar branco, carne de boi fresca, farinha de mandioca e azeite de oliva. Consideramos que tal elenco de víveres tanto pela origem variada, que privilegiava produtos de grande produção na Bahia, como o açúcar, e outros gêneros que chegavam à capital com sérias dificuldades que interferiam no abastecimento e nos preços, como a carne bovina e a farinha de mandioca, além de um produto importado — o azeite de oliva —, mas que fazia parte do consumo diário de uma parcela significativa da população que ainda possuía hábitos alimentares próprios dos peninsulares, talvez englobasse uma parcela significativa dos professores régios que moraram e estudaram em Portugal.

Dentre esses alimentos, a farinha de mandioca era o que “[...] habitualmente, regula os preços dos outros produtos; é também produto de primeira necessidade, tanto para a população escrava como para as categorias sociais mais baixas.” (MATTOSO, 2004, p. 40). Era tão importante na dieta alimentar dos baianos que o próprio professor Vilhena, tratando da carestia que assolava a cidade do Salvador no final do século XVIII, afirmava:

[...] a mesma farinha que pelas nove horas v.g. vendiam por 960 rs. o alqueire, quando são onze horas ninguém já a compra por menos de 1280 rs; e o mesmo praticam com quase todo o legume, e grão que ali entra, por ser passado a diversos possuidores, dignos todos de punição. (VILHENA, 1969, p. 125).

Em mais esse excerto da crônica cotidiana do nosso professor de grego ficam patentes as mazelas que ocorriam na vida econômica e comercial da cidade, mas que deveria ser o comum por toda a Capitania, com a carestia, muitas vezes derivada de uma especulação

desmedida que afligia principalmente os setores mais pobres da população, entre esses, alguns segmentos do magistério régio baiano.

Em oposição aos preços encontravam-se os rendimentos, que em toda e qualquer espiral inflacionária ficam impossibilitados de acompanhar a subida vertiginosa dos custos. Além disso, ainda nos detendo aos estudos de Kátia Mattoso, concordamos com uma sua afirmação que muito se adequava à condição dos mestres e professores régios “[...] para a Bahia, os salários não representam, senão, uma parte das remunerações recebidas pelos artesãos e empregados assalariados de instituições públicas ou privadas.” (MATTOSO, 2004, p. 45). Era muito difícil sobreviver sendo, principalmente, mestre régio das primeiras letras, alimentar a si e, em muitos casos, a família, pagar aluguel e providenciar os utensílios e compêndios necessários para o uso na sua aula. Essa deveria ser uma tarefa hercúlea, ainda mais quando tendo que ser realizada simultaneamente ao exercício de uma outra profissão ou ofício.

Esse estado de coisas se revertia nas freqüentes queixas formuladas pelos professores relativas aos salários, reclamações que se agudizavam quando eram elencadas as condições de penúria e as dificuldades vivenciadas por esses docentes, permitindo, inclusive declarações com o seguinte teor:

Diz José Francisco Cardoso, Professor Régio de gramática Latina na cidade da Bahia, que dignando-se V. A. R. em atenção aos serviços enumerada família do suplicante aumentando-lhe o honorário de mais de duzentos mil réis ainda assim não é praticável ao suplicante a sua decente sustentação nas circunstancias calamitosas em que se acha aquela cidade, onde os viveres, e todos os gêneros necessários ao uso da vida tem triplicado, e quadruplicado de preço: o porque sacrificando-se o suplicante todo o inteiro ao exercício da cadeira, não lhe resta tempo algum em que possa grangear por outros meios o que falta a sua subsistência, de uma mulher, e quatro filhos de que é onerado, e aliás não é da Real grandeza e Piedosa Intenção de V A R que suportem os encomodos da penúria aqueles que tão utilmente, como o suplicante servem ao Estado para tanto. (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO CARDOSO, 1799, fl. 2).

É procedente salientar que, nesse documento, relativo ao mesmo período dos estudos sobre a carestia que citamos, havia a predisposição do professor em ser provido em outro cargo que pudesse acumular com o exercício do magistério, além do mesmo afirmar ter recebido um aumento da ordem de 200\$000 réis nos seus vencimentos. Esse docente de acordo com os dados oficiais utilizados por Vilhena, recebia em 1797 um salário de 400\$000 réis/ano, valor correspondente ao magistério de Gramática Latina em Salvador. Mas, de acordo com a data do documento e a afirmativa do professor sobre o recebimento de um acréscimo salarial, não descartamos a possibilidade de ter sido uma gratificação concedida

especificamente a ele. Pois, ao longo de todo o período estudado, a documentação foi profícua em apresentar casos de decisões particulares e personalísticas, que ocorriam à margem da lei ou de qualquer princípio de isonomia.

Apenas resiste uma questão: a que correspondiam esses salários de 80\$000,150\$000, ou 400\$000 réis anuais? É muito difícil estabelecer uma relação segura acerca do valor de compra desses vencimentos, especialmente pela oscilação dos preços que marca a economia durante o período estudado. Por isso, ousamos tentar respondê-la provisoriamente e na medida da necessidade deste trabalho de tese, buscando estabelecer um parâmetro que pudesse conferir uma maior inteligibilidade.

Portanto, nesse período, o bem mais comum existente na sociedade colonial brasileira e baiana e aquele com o que poderíamos estabelecer uma relação com o poder de compra, seguramente era o escravo. Sabemos que, como todo bem, o valor do escravo também sofria de variações conforme as leis de mercado. Além disso, no caso da colônia, havia ainda o acréscimo de várias particularidades relativas à utilização desses em uma série de tarefas cotidianas, interferindo na determinação do valor do cativo, que iam desde o sexo e a idade, ao fato de falar ou não a língua do colonizador, ou possuir uma habilidade artesanal ou mesmo uma qualificação profissional.

Com todas essas peculiaridades, mesmo assim encontramos a propriedade de escravos nos inventários de alguns professores régios pesquisados, permitindo estabelecer, ainda que, de maneira frágil, uma possível relação entre a posse dessas “peças” e a possibilidade de professores, mesmo com seus baixos salários, adquiri-los, o que inclusive poderia significar, um empreendimento visando crescer os rendimentos do proprietário. O fato é que o salário recebido por um professor régio, em finais do século XVIII, momento em que o tráfico ainda era livre e de fluxo regular, era suficiente para comprar um escravo sadio e em idade produtiva, desde que o docente se dispusesse a economizar totalmente o seu salário anual.

Além das severas e freqüentes dificuldades de satisfação material, a vida cotidiana dos membros do magistério régio era atingida por outros percalços. Um deles era o de estarem sempre susceptíveis às constantes inquirições sobre as suas condutas, mesmo após a apresentação das atestações quando da realização dos exames e do provimento numa cadeira. Esse procedimento parece-nos ter sido muito mais utilizado após a independência política e através de solicitações da Presidência da Província, para serem conferidas a atuação e o cumprimento das obrigações cotidianas dos docentes que atuavam em uma mesma localidade.

Para isso, eram convocados os moradores considerados idôneos da comunidade para sob juramento, prestarem as declarações solicitadas.

Uma dessas situações foi instaurada em 1824, na Vila de Porto Seguro para inquirir sobre a conduta dos dois mestres de primeiras letras: o Capitão João Antonio da Conceição Figueiredo e Antonio Gonçalves Santiago e o professor de Gramática Latina, Antonio Joaquim Moreira de Pinho. Para tanto, foram convocados os moradores: Bras Coelho dos Santos, Florêncio José de Sancta Anna Mattos e Manoel Bernardino Borges de Menezes, este último havia sido substituto em 1819 da cadeira de Gramática Latina nessa mesma vila, e a essa altura vivia de “[...] de sua agencia” (CARTA DO OUVIDOR INTERINO DA COMARCA DE PORTO SEGURO, 1824, fl. 3), mas que provavelmente por possuir maior afinidade com o trabalho docente, afirmava quanto ao professor Joaquim Pinho:

[...] que o Professor da Língua Latina desta villa de Porto Seguro Antonio Joaquim Moreira de Pinho he demuito boa conducta Relligião e Moral cuja intelligencia tem desde o tempo que com o dito Professor elle testemunha aprendeu a mesma Língua Latina, e mais não disse e depois de lhe ser lido o seo juramento e achar conforme o havia eu posto. (CARTA DO OUVIDOR INTERINO DA COMARCA DE PORTO SEGURO, 1824, fl. 6).

Portanto, constatamos — mais uma vez — o exercício do magistério de primeiras letras por um militar, além da permanência daquilo que consideramos um aspecto do “estado policial”, que se fazia sentir através do controle do exercício profissional e das condutas pessoais dos membros do serviço publico provincial, até nas vilas mais distantes. Por isso, o ajudante Bras reforçava nas suas considerações sobre o professor de primeiras letras, Antonio Gonçalves Santiago, o fato dele ser “[...] de muitos bons costumes acistindo a todos os actos de Relligião, cazado, e com varios filhos, aos quaes lhes da muito boa educação.” (CARTA DO OUVIDOR INTERINO DA COMARCA DE PORTO SEGURO, 1824, fl. 7).

O controle sobre o trabalho dos professores exercido pelas autoridades provinciais era uma prática que, se por vezes, parecia exagerada, por outro lado, pode-se considerar como normal e legítima, desde que obedecesse a critérios justos, claros e predeterminados. Mas, por diversas vezes, a análise da documentação nos apontou o envolvimento dessas autoridades em assuntos educacionais que extrapolavam as determinações oficiais de fiscalização do funcionamento institucional e da conduta profissional e pessoal dos professores. Esse tipo de intervenção produziu indícios através dos quais pudemos estabelecer uma relação de maior conhecimento sobre mais uma das vicissitudes que interferia no cotidiano do trabalho docente, especialmente se analisadas considerando os direitos concedidos aos professores desde 1759.

Na sociedade colonial, onde que os cargos burocráticos eram objeto de indicação pelas autoridades de acordo com seus interesses mais imediatos, muitas vezes ocorriam áreas de tensão entre indivíduos e situações em que o estado de direito era na prática suprimido. Nos casos envolvendo professores régios, foram muito comuns as ocorrências em que os direitos possuídos pela categoria não eram respeitados pelos dirigentes locais que interferiam nos procedimentos específicos do trabalho docente. Muitos desses casos ficaram registrados pela documentação como característicos das variadas formas de pressão e perseguição exercida pelas autoridades e até mesmo pelos pais, evidentemente aqueles com melhores relações nos círculos de poder e mandonismo local. A incidência desses problemas ajuda a explicar o próprio funcionamento da sociedade colonial baiana, constituída por meio de um regime de ordens fundado na desigualdade econômica, social e jurídica, em que os direitos eram transitórios e constantemente burlados e a lógica do colonizador converteu-se na lógica do dirigente.

Assim, por vezes, as comunidades, através dos seus representantes, solicitavam intervenção superior para resolver os problemas derivados do seu relacionamento com um determinado professor, como visto em uma representação remetida, em 1804, ao Conselho Ultramarino pelos moradores da importante Vila de São Jorge, cabeça da comarca de Ilhéus, manifestando o seu desagrado com as malversações cometidas por alguns funcionários públicos, entre eles, o professor régio de Gramática Latina.

Iniciado com uma breve análise da importância de uma vila que passava por grave crise econômica, que inclusive havia diminuído a circulação comercial na dita localidade, descrevia as práticas abusivas e as prevaricações cometidas pelo Ouvidor e por seu escrivão, mas, em nosso caso, interessam apenas as queixas formuladas contra o professor régio de latim, que foram expressas da seguinte maneira:

Ainda se dilatão mais, Senhor, os nossos queixumes pois ser V. A. R servido de mandar hum Professor de Gramática Latina para a educação da mocidade só o vimos agora nesta correção por andar fazendo o Officio de Promotor, e advogado della pois a sua residência desde que chegou he na Villa de Cairú onde está cazado, [...] que dista mais de quarenta legoas desta Cabeça de Comarca. (CARTA DOS MORADORES DA VILA DE SÃO JORGE DOS ILHÉUS, 1804, fl. 1).

De acordo com as declarações prestadas pela comunidade, o professor cometia a malversação de não residir na localidade onde estava provido de aula pública e de estar acumulando a função de promotor na vila onde ora reside. Quanto a esse segunda malversação, não podemos considerar que fosse algo de anormal, haja vista que era prática muito comum entre os docentes baianos do período.

Por outro lado, a versão dos acusados nos reporta à outra situação de incidência comum na Bahia, motivada pela inserção dos professores régios nas querelas políticas da Capitania, fossem elas grandes debates do período como as sedições e o próprio movimento de independência política, ou fossem outras locais, ínfimas e pessoais. Por esse motivo, os funcionários públicos envolvidos argumentavam que as acusações haviam sido forjadas pelos partidários de um capitão-mor que havia falecido, assim declarando se tratar de denúncias fomentadas pela disputa entre facções políticas. Quanto à acusação de não residência do professor, ele justificava que se tratava de uma decorrência pela “[...] despovoação, com que os Representantes reconhecem a Villa de S. Jorge.” (CARTA DO OUVIDOR DA VILA DE SÃO JORGE DOS ILHÉUS, 1806, fl. 1).

Havia outros casos, em que a situação se invertia ou seja, o professor se posicionava frente às autoridades da Capitania, solicitando a intervenção dessas pelo fato de estar sofrendo pressões e perseguições das autoridades locais. Quase sempre esses contratemplos eram consequência da adesão a um grupo político ou até mesmo por haver um vínculo familiar com algum desafeto dessas autoridades, sobrando para o professor a aquisição de um inimigo “por tabela”.

Um caso ilustrativo desse tipo de situação tratou-se da solicitação do professor de Gramática Latina na vila de Porto Seguro, Antonio Joaquim Moreira de Pinho, que em 1819, pedia para ser licenciado de seu emprego pelo fato de ter se incompatibilizado com um alferes, genro de um indivíduo, que no momento exercia a função de Juiz interino da vila. Vale ressaltar que o professor parecia ter herdado a antipatia que o alferes nutria pelo antigo Ouvidor da vila, transferido para a vila de Caravelas, mas que quando morara em Porto Seguro, dividira a mesma residência com o docente.

Por temer as represálias dessas autoridades locais através de “[...] meios de o perseguir, e inquieta-lo.” (CARTA DO PROFESSOR ANTONIO JOAQUIM MOREIRA DE PINHO, 1819, fl. 3), se manifestava pelo pedido de licença “[...] athe tomarem as coisas melhor ordem.” (CARTA DO PROFESSOR ANTONIO JOAQUIM MOREIRA DE PINHO, 1819, fl. 3) e, para isso se antecipava ao indicar um substituto para ser examinado e posteriormente provido em seu lugar. Para otimizar a tramitação do seu pedido, escolhera para essa substituição, um professor já conhecido dos moradores e das autoridades da vila, que já exercia privadamente o magistério e — de pronto — apresentava as atestações necessárias para o atendimento do seu pleito.

Por vezes, as indisposições entre moradores e membros do magistério tinham caráter pessoal e particular, mas que dada a conformação sócio-econômica e jurídico-institucional da época, interferiam diretamente no funcionamento das aulas régias, permitindo entrever nos meandros do funcionamento cotidiano dessas instituições, as querelas que por vezes podiam envolver professores, alunos, pais e autoridades. Um exemplo significativo desse tipo de situação que nos permitiu uma análise mais acurada das tensões cotidianas relacionadas com o trabalho docente tratou-se da resposta do professor régio de latim da vila de Santo Amaro, Jozé Francisco da Costa Nogueira, acerca de um requerimento feito por D. Albina de Vasconcelos que pretendia retirar o seu filho da citada aula¹³.

Antes de tudo, precisamos esclarecer que de acordo com a legislação que regulamentava o funcionamento das aulas régias, os pais não podiam retirar seus filhos de uma classe a seu bel-prazer. Um excerto do documento em questão nos permite afirmar que o referido professor conhecia bem a lei quando afirmava que:

S. Mag^e Ilmo. Exmo. Senhor prevendo as dezordens que costumão juntar-se entre os rapazes principalmente quando são mal educados foi servido ordenar pela Ley dos Estudos Régios o seguinte no § XXI
Nenhu Professor admittirá na sua Classe algú estudante que tenha saído da classe d'outro Professor sem que deste apresente atestaçam para lá qual consegue não desmerece occultar-se: alias será castigado o que tal estudante receber ao arbítrio do Director. (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA, 1795, fl.2).

O motivo que levava a mãe do aluno a tentar retirar o seu filho da aula referia-se a um desentendimento ocorrido entre os alunos “[...] couza trivial entre rapazes”. Por isto, o professor em resposta redigiu um amplo e extenso documento no qual descreveu desde a chegada do aluno à sua aula, no que diz tê-lo recebido “[...] com todo amor [e] civilidade”, e por ter notado que ele já possuía alguns conhecimentos da gramática latina o escolheu para “[...] Decurião como he costume hu estudante mais adiantado”. Sendo que, após essa decisão, o aluno começou a demonstrar má conduta e índole, segundo o professor “[...] proveniente da ma educação da Sua Mãe.”. (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA, 1795, fl. 1).

Quando da ocorrência do incidente entre os alunos, segundo o professor, a medida tomada pela mãe daquele que se sentiu agredido foi aquela típica de uma senhora de escravos, ou seja a de enviar “[...] duas escravas suas para descompor os estudantes dentro da mesma Aula” (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA, 1795, fl. 1), que só não foram agredidas pelos outros alunos da classe devido a intervenção do próprio

¹³ Esse documento encontra-se transcrito integralmente no anexo desse trabalho.

professor. Ainda referente a esse episódio, ao ser interpelada a mãe do aluno pelo professor assim teria se manifestado: “Que a felicidade dos estudantes foi não ter ella em caza dous negros para por elles mandar espancar aqueles malvados.” (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA, 1795, fl. 1).

Após esse novo incidente, o professor dizia que se colocara na condição de receber novamente o aluno em sua aula, mas que ele não continuaria na função de decurião. Sobre essa proposta, assim teria se pronunciado a mãe do aluno:

Que mais fácil seria dar veneno a seo filho que mandallo a mesma classe; e que já tinha recorrido a V. Ex.^{ca} para o mandar para outro estudo, [visto] que por bem ou por mão dava certidam para ser recebido em outra parte que era matéria de capriço, que tinha muita gente por si, e que enfim me mostraria se podia fazer ou não. (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA, 1795, fl. 1).

Com o impasse instaurado, partiu a mãe do aluno a se utilizar do recurso de procurar as instâncias locais de poder e as pessoas que conheciam o dito professor para instabilizá-lo, colocando assim em prática a estratégia de mantê-lo em um estado de pressão institucional, política e emocional. Por outro lado, o professor demonstrando uma postura inabalável quanto a abrir mão de suas convicções e do cumprimento dos dispositivos legais em detrimento dos caprichos e retaliações de uma mãe insatisfeita, pretendia garantir o seu prestígio e a sua posição diante dos seus alunos e da própria comunidade. Utilizando-se daquilo que lhe era facultado, e para não ceder a tão vis argumentos e práticas, se reportava ao capitão-mor sobre a inadmissão de ver tolhidos os seus direitos:

E bem se deixa ver que o espírito da lei he conservar a devida obd^a decoro e resp^{lo} dos Professores, e evitar a sahida d’humã Aula para outra, exceto havendo motivo justo como morar distante apartar-se de hu para outro lugar como tem acontecido a alguns estudantes que nesta Villa se tem mudados para essa cidade onde não tem sido recebidos pelos professores della sem a attestaçam [m^a] e o mesmo tenho practicado com os que vem dessa Cidade e por esta razão não dei a certidam pedida pela Mai do Estudante que mora nesta mesma Villa e bem a vista e perto da [minha/mesma] Aula e por igualmente indecorozo o sair por timbre da [m^a] Aula para o estudo de hu Mestre para que principiando a ensinar a ler vai recebendo também alguns estudantes sem ter licença de sua Magestade contra as suas ordens como pelo alvará dos Estudos determina no Cap. Sobre os Professores de Grammatica Latina § II

Fora das sobredictas classes não poderá ninguém ensinar nem publica nem privadamente. (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA, 1795, fl. 2).

Ao final de tudo, o professor se colocou na posição de receber novamente em sua aula o aluno que fora o estopim de toda essa celeuma, afirmava que o perdoava “[...] como sacerdote todos os impropérios com que fora [...] ultrajado.” (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ

FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA, 1795, fl. 3), situação que até então não conhecera ao longo dos seus dezoito anos de magistério, e nem mesmo no período em que fora militar na Bahia e no Rio de Janeiro.

Nessas situações, pudemos ter uma visão mais próxima das vicissitudes que afligiam os professores régios desde a dificuldade na satisfação das suas necessidades materiais, como pela necessidade de “caminharem” pelo estreito fio das instâncias de poder e mandonismo local, institucionalizadas numa sociedade claramente opressora e desigual em que a coação era freqüente. Os interesses mais sórdidos eram defendidos a reboque da lei e as funções públicas podiam estar à mercê das atitudes mais excusas. Por isso, temos que relativizar no âmbito prático, os direitos jurídicos concedidos aos professores régios, ainda em 1759, considerando que esses apesar de possuí-los na esfera legal, na difícil tarefa de viver em uma sociedade com variadas instâncias de poder institucionalizado ou não, muito pouco significava o seu estatuto de nobreza.

No plano especificamente pedagógico, podemos enumerar muitas outras dificuldades: uma primeira por demais conhecida, se tratava da necessidade de provimento material das aulas. Um dos pressupostos norteadores da reforma educacional do setecentos português passava necessariamente pela exigência de uma nova metodologia e, sintonizada com ela, o abandono de muitos dos compêndios até então utilizados, que deveriam ser substituídos por aqueles norteados pelos novos conhecimentos de caráter científico. Esses novos livros foram utilizados, na Capitania da Bahia, na proporção da sua recepção irregular. Além disso, podemos afirmar que os professores de Filosofia Racional e Moral foram os primeiros a utilizar os novos compêndios segundo os pressupostos reformista-ilustrados de Verney.

Identificando no ensino da Filosofia, a aplicação dos “novos” conteúdos, não podemos fazer o mesmo quanto ao ensino de Gramática Latina, que sempre fora aquele provido com o maior número de aulas na colônia. Nessa situação, mesmo com as indicações expressas por Verney no *Verdadeiro método de estudar*, não pudemos perceber a aplicação dos seus princípios diretivos na prática dos professores pesquisados, principalmente pelo silenciamento das fontes nesse aspecto. Salientando que, nas poucas referências documentais disponíveis sobre a metodologia, foi comum a referência à falta de método de ensino por parte dos professores e especialmente dos professores particulares.

No final do século XVIII, podemos afirmar que houve, por parte das autoridades, a firme constatação da impossibilidade aplicativa dos pressupostos metodológicos apontados na

Breve Instrucçam, nas *Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica*, no Alvará de 28 de junho de 1759 e nas obras dos estrangeirados, que fora agravado pela falta de envio regular dos compêndios necessários para instrumentalizar o ensino régio e, mesmo o particular. Por isso, tornou-se muito comum o envio de correspondências para as autoridades locais, por parte dos professores que por sua vez, as remetiam para o rei, indagando sobre como deveriam proceder para aplicar os novos métodos, notadamente para o ensino de Gramática Latina, já que continuavam a faltar os compêndios necessários.

A esse efetivo e cotidiano problema, a posição tomada pela coroa foi elementar, ratificando o que já se efetivava na prática pedagógica diária dos professores; ou seja, a utilização dos compêndios que tivessem à mão independente se norteados ou não pelos princípios reformistas ilustrados, pouco importando se eram indicados pela *Instrução para os professores de grammatica latina* (1759) ou condenados por Luis António Verney. Por isso, em 1797, Sua Majestade D. Maria I por meio do Governador da Capitania da Bahia, resolveu oficializar tal prática:

Sua Magestade é servida que os Professores de gramática Latina que tem nas Cadeiras estabelecidas nessa Capitania possam ensinar indistintamente pela gramática que julgarem mais útil e fácil aos progressos dos seus discipulos. O que participo a V. S.^a para que assim o faça constar aos ditos Professores. Deus guarde a V. S.^a Palácio de Queluz em 4 de setembro de 1797
D. Rodrigo de Sousa Coutinho. (CARTA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I, 1797, fl. 1).

Constatação essa das dificuldades estruturais para o funcionamento cotidiano das aulas régias, segundo os postulados do pensamento reformista-ilustrado. Mas, não podemos afirmar que só de dificuldades viviam os professores régios, apesar da banalidade e da constância delas. Havia também alguns direitos garantidos que se não o foram desde a criação do sistema de aulas régias, se constituíram gradativamente ao longo dos anos e puderam formar uma espécie de carreira do magistério, possibilitando aos seus membros a produção de experiências de vida e de trabalho que nos permitiram — por meio da análise — o entendimento mais vívido de como se vivia e trabalhava no magistério régio em meio às vicissitudes da vida colonial baiana.

4 – O magistério régio na Bahia: os direitos dos docentes

Geralmente, os direitos dos professores não possuíam determinação legal, e sim costumeira, tolerados pelas autoridades. A maioria das situações podia ser entendida como

uma compensação pelas conhecidas dificuldades encerradas no trabalho e na vida cotidiana, especialmente aquelas relacionadas com a garantia da subsistência do professor e do provimento das necessidades materiais das aulas sob condições econômicas tão adversas.

Uma das práticas costumeiras adotadas pelos professores e mestres, tolerada pelas autoridades consistia na acumulação de atividades, funções ou ofícios. Antes mostramos como essas ocorrências eram comuns no ensino de primeiras letras, vislumbrando-se a presença de indivíduos que exerciam atividades artesanais e militares, situações essas que parecem ter sido extensivas a todo o reino. Pois no mesmo período em Portugal são encontradas várias referências aos “[...] mestres que se ocupavam em actividades mecânicas, como alfaiates, sapateiros, barbeiros.” (ADÃO, 1997, p. 296).

Não havendo uma legislação específica que proibisse a ocorrência de tais acumulações, que só veio a existir desse lado atlântico após o decreto imperial de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu a obrigatoriedade do exercício exclusivo do magistério. Só pudemos considerar qualquer interferência dos poderes estabelecidos enquanto contrários à acumulação de emprego pelos professores ou mestres nos poucos casos, em que a comunidade por meio de seus representantes se manifestava, como no caso do professor de latim de Ilhéus que acumulava juntamente com o magistério o exercício da promotoria. Mas, a nosso ver, nesse caso específico, a “revolta popular” não se dava propriamente contra a acumulação e sim, pelo fato do professor estar residindo e exercendo a referida função em uma vila diferente daquela em que estava provida a aula régia, convertendo-se numa querela de caráter regional.

Em outras situações podemos ainda nos referir às declarações subliminares de padres que não aceitavam o encargo da educação da mocidade pelo fato de serem responsáveis por uma paróquia, a exemplo do vigário da vila de Jaguaripe, que ao negar assumir a educação dos filhos de alguns ilustres moradores da localidade, argumentara tratar-se de uma tarefa “[...] incompatível com o laborioso, e gravíssimo trabalho de huma Paróquia.” (CARTA DO FREI DE S. CRUS SEIXAS, 1809, fl. 3). Mas de acordo com as fontes da nossa pesquisa, tais recusas eram minoria, inclusive porque nesse mesmo documento vários outros clérigos acataram a solicitação dos pais, apesar de morarem e ensinarem em outras localidades.

Conforme visto, as formas de acumulação eram muito comuns entre os docentes e, muitas vezes, eram solicitadas às autoridades sob o argumento da insuficiência dos salários recebidos. Dentre os vários exemplos de acumulação encontrados, destacamos o do professor Francisco Carneiro de Campos, que já foi ressaltado e sobre quem o Pe. Antonio Joaquim das

Mercês tecia as maiores loas. Esse professor de Filosofia era considerado por aquele padre-mestre um docente invulgar, substituto de José da Silva Lisboa, exerceu o magistério, a partir de 1796, e solicitou prorrogação para o ensino da cadeira de Filosofia Racional e Moral em 1804. Durante esse provimento, foi nomeado Ouvidor da comarca de Porto Seguro (1809), mas curiosamente é citado no *Almanach para a cidade da Bahia, ano 1812*, com aula estabelecida na Rua do portão, nº 22 em Salvador, tendo 8 alunos matriculados no ano de 1811. Com o advento do império, o mesmo professor Francisco Carneiro foi nomeado Senador vitalício, deixando ao morrer, uma considerável herança.

Outra situação de acumulação bastante ilustrativa foi a do professor régio José Francisco Cardoso, antes referido quando produzira um testemunho acerca do caráter exíguo dos seus rendimentos frente à carestia da vida na cidade do Salvador, pelo que solicitava o aumento dos seus vencimentos. No mesmo documento, no qual demonstrava desespero diante da impossibilidade de suprir as necessidades materiais da sua família, solicitava diretamente ao Príncipe Regente D. João, que o indicasse para outra função em que pudesse acumular juntamente com sua atividade e salário no magistério:

O Príncipe Regente Nosso Senhor manda remeter a V. S.^a, o requerimento incluso de José Francisco Cardoso, Professor Régio de gramática Latina nessa cidade da Bahia em que pede pelas atendíveis razões ao mesmo requerimento alegados que sua alteza Real lhe faça a mercê da serventia vitalicia do officio de Distribuidor Inquiridor, e Contador, ou do de Escrivão da Correição, ou do de Escrivão da Chancelaria por se acharem devolutos a Real Coroa: E o mesmo Augusto Senhor, desejando com sua Real Beneficência favorecer o suplicante, É servido que V. S.^a o nomeie em um dos officios que pede, sendo qualquer dos apontados acima compatível com o atual exercicio da sua Cadeira de gramática Latina, por ser da intenção da Sua Alteza real que o Suplicante a continue a reger devendo V. S.^a depois que o tiver nomeado informar de qual dos officios lhe conferio a Serventia, para a sua Alteza Real em consequência lhe dar o seu Provimento de Confirmação.

Palácio de Queluz, 12 de Dezembro de 1799

Dr Dom Fernando

Jozé de Portugal. (CARTA DO PRÍNCIPE-REGENTE D. JOÃO VI, 1799, fl. 1).

Portanto, o professor tinha conhecimento dos cargos que estavam vagos na burocracia da Capitania, e quando os enumerava, aproveitava para ratificar o fato de não haver incompatibilidade com o exercício magistério régio que pretendia continuar exercendo. Sobre esse professor, devemos nos deter um pouco mais para melhor conhecermos sua vida e sua trajetória no magistério régio. Pela documentação analisada, José Francisco Cardoso era professor na Capitania da Bahia desde a década de 80 de século XVII, sendo que em meados

da referida década, exercera a cadeira de Gramática Latina na importante, mas de vida efêmera Casa Pública de Educação. Em 1798, solicitou jubramento de uma cadeira de Gramática Latina em Salvador¹⁴, inclusive argumentando que esse direito lhe fosse concedido em seu valor integral, como ocorrera no caso de José da Silva Lisboa.

No mesmo requerimento em que solicitava jubramento, fornecia uma série de indicações acerca do seu trabalho docente e da atuação destacada que tivera magistério, ao afirmar que fora o primeiro a “[...] por em prática o Moderno Sistema Filosófico.” (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO CARDOSO, 1798, fl. 2). Aí fornecendo um dado que não tivemos como confirmar: se o mesmo também exercera a cadeira de Filosofia. Além disso, não sabemos ao certo o que o professor chamava de moderno sistema filosófico, podemos inferir que se tratava das diretrizes determinadas pelo conjunto legal-reformista.

Na mesma solicitação afirmava ter sido professor de Gramática Latina e Portuguesa, dado que nos permite inferir sobre a possibilidade do professor conhecer e aplicar os postulados verneianos baseados no ensino do latim a partir da língua materna. No entanto, argumentava que no cumprimento dessa tarefa fora onerado pela responsabilidade de ser o substituto das quatro cadeiras da cidade, o que ocasionou a ruína de sua saúde “[...] seguindo o prognostico dos mais hábeis médicos o conduzirão a sepultura; se continuar no mesmo gênero de vida.” (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO CARDOSO, 1798, fl. 3).

No seu relato de experiências acumuladas ao longo de sua vida no magistério, também emitia opiniões quanto a estrutura educacional da Capitania, ao considerar — assim como Vilhena — que a quantidade de cadeiras de Gramática Latina em funcionamento na cidade de Salvador era supérflua dado o número exíguo de discípulos, pretendendo que fossem reduzidas a três número das que foram criadas “[...] segundo o Regulamento do Plano, ordenado depois da reforma dos estudos.” (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO CARDOSO, 1798, fl. 3).

O pedido de jubramento tão bem estruturado e com as atestações necessárias para justificá-lo, para nossa surpresa não foi deferido. Pois, em 1800, o mesmo José Francisco Cardoso recebia o benefício de ter prorrogado seu provimento como professor régio de Gramática Latina, por tempo indeterminado e acrescido com a faculdade de indicar o substituto, concessão que algumas vezes, era utilizada pelos professores como um recurso de prestígio e em não poucas vezes, de complementação de renda.

¹⁴ Esse documento encontra-se transcrito integralmente no anexo desse trabalho.

Ainda quanto a esse professor, nos surpreendeu a referência feita em dois outros documentos do ano de 1801. O primeiro, tratava-se do requerimento feito por um certo João Ladisláo de Figueiredo para ser provido na função de “[...] escrivão da chancelaria desta cidade em que fora nomeado pelo proprietário José Francisco Cardoso, professor de gramática latina” (REQUERIMENTO DE JOÃO LADISLÁO DE FIGUEIREDO, 1801, fl. 1), que nos permite indagar sobre a possibilidade de um professor régio indicar a ocupação de um cargo na burocracia provincial, ao que parece, cargo que o mesmo exercera e indicava seu substituto. Essa possibilidade é reforçada quando cotejamos esse fato com outra informação, na qual, alguns meses mais tarde, o mesmo professor Cardoso teve aumentado seus vencimentos no magistério em mais 150\$000 réis, levando-nos a indagar se o mesmo ainda exercia o magistério, ou se havia indicado um substituto e com ele dividia o salário enquanto exercia uma outra função mais bem remunerada e de maior prestígio na burocracia da capitania, mas ainda utilizava o título de professor régio. Ou se pelo contrário, indicara um burocrata para ser seu substituto, continuava a trabalhar como professor régio e dividia com João Ladisláo de Figueiredo o salário de escrivão da chancelaria.

O certo é que José Francisco Cardoso devia ser muito bem relacionado entre os setores dirigentes da Capitania, permitindo que ele através das suas solicitações, pudesse galgar cargos e influência no serviço público. Por meio das referências de que dispomos sobre a vida e o trabalho desse professor régio, pudemos conhecer algumas possibilidades de trajetória na burocracia, aquela que os estrangeirados pretendiam reformar por meio da educação.

As exéquias de D. Maria I, minuciosamente descritas pela Idade d’ouro do Brazil, não só na cidade mas também nas principais vilas da capitania, foram ocasião para a produção de versos latinos, inscritos na própria decoração dos templos. Em Salvador eles foram de autoria de José Francisco Cardoso, ‘já mui conhecido entre os literatos nacionais’. (SILVA, 2005, p. 267).

As experiências vividas por esse professor o levaram a em 1811, fazer parte do corpo de deputados que realizavam a censura dos livros que pretendessem circular oficialmente na Bahia, representação essa composta por cinco membros, sendo três indicados “[...] por parte do governo.” (BAHIA, 1973, p. 235), dos quais o professor Cardoso, e mais dois indicados pelo prelado metropolitano. Esse era um cargo de extrema notoriedade, dada a liberdade concedida com a abertura portuária que aumentara significativamente a circulação de livros e para isso requeria uma censura prévia diligente e afinada com os desígnios oficiais. Devemos aqui lembrar que se tratava daquele mesmo professor que 13 anos antes, argumentara sobre o comprometimento da sua saúde para não continuar exercendo o magistério régio.

Apesar da ocupação simultânea de funções na esfera pública ter sido muito comum na Bahia e no Brasil, cabe, alguns esclarecimentos no caso dos professores e mestres régios, visando uma melhor compreensão das suas ocorrências. De fato, a maioria das acumulações beneficiavam os professores régios, que por terem uma maior graduação e serem oriundos, em sua imensa maioria, de famílias com melhores condições materiais, possuíam um contato mais próximo com as instâncias de poder e os seus dirigentes, facilitando não só o atendimento dos seus pleitos, como também as possibilidades de provimento em outras instituições públicas. Ou seja, a atuação nesse grau do magistério régio poderia permitir que fossem galgadas outras possibilidades de benesses.

Em relação aos mestres régios, as acumulações foram mais de ordem, digamos, emergencial e de caráter privado, em que o provimento numa cadeira de primeiras letras era quase sempre posterior ao exercício de um outro ofício. Desta forma, o magistério configurou-se como uma atividade profissional e salarialmente, acessória. Em particular, quanto aos padres que a exerceram, afirmamos que a maior parte o fez nas vilas mais distantes da capital e mediante a impossibilidade de provimento por parte de outros interessados.

Um outro direito possuído pelos membros do magistério régio era o de poder solicitar licença por um determinado período de tempo, não correndo o risco de perderem o seu provimento. Essas solicitações de licença foi o tipo de documentação específica mais encontrada no decorrer da pesquisa, o que creditamos ao fato de por não haver uma fiscalização eficaz sobre a veracidade dos motivos alegados pelos suplicantes, esses se utilizavam desse direito como uma espécie de ardil.

Dentre outras solicitações mais comuns que emergiram no nosso *corpus* documental, destacam-se aquelas relativas a problemas de saúde, nas quais os professores pretendiam temporariamente retornar para a metrópole a fim de serem tratados, ou encontrar condições climáticas mais favoráveis. Mesmo sabendo das difíceis condições urbanas e sanitárias da capitania, aliadas ao fato de uma ciência médica que ainda produzia seus diagnósticos baseados na “teoria dos humores”, não podemos deixar de considerar que a estadia na metrópole também servisse para estando mais próximos dos centros de decisórios reinóis, poder se conseguir uma nova colocação na própria sede do reino ou até mesmo um retorno, com um provimento que permitisse melhor estabilidade econômica e suficiência material.

Exemplos desse tipo de solicitação foram as de Luis dos Santos Vilhena para tratar-se em uma estância denominada Caldas da Rainha, bem como, a de José da Silva Lisboa, para permanecer na corte por um ano, sem determinar o motivo. Essa licença que foi prorrogada

por mais um ano, e que possibilitou que fizesse as suas leituras sobre economia política, além de outros contatos que, inclusive, facilitaram a publicação de seus dois primeiros livros. Os pedidos dos professores eram múltiplos e variados, por vezes, se tratavam de interesses privados como o citado professor que o fez para “fugir” da perseguição dos desafetos que tinha adquirido na localidade onde se achava provido da cadeira de Gramática Latina.

Por outro lado, a concessão da licença implicava um problema: quem ficaria responsável pela escola durante o afastamento do seu regente? Para responder a essa pergunta, nos deparamos com uma outra categoria de docentes até então não caracterizada neste trabalho — os substitutos —. Para defini-los, utilizaremos as palavras de Áurea Adão, para os substitutos das escolas de primeiras letras em Portugal:

Os substitutos eram nomeados por provisão régia, ‘interinamente’ enquanto não fosse decidido prover a cadeira com mestre, ou prescindir dos seus serviços por qualquer outra razão. Esta categoria oferecia menos estabilidade de emprego do que a de mestre, embora muitas vezes, a interinidade se mantivesse por largos anos; e a nomeação por simples diploma régio não teria o prestígio da carta de mercê de um lugar. (ADÃO, 1997, p. 281).

Por essa definição, devemos considerar em primeiro lugar, a existência de uma diferenciação legal e de prestígio entre professores e mestres e os substitutos. A substituição era uma possibilidade existente desde a criação das primeiras cadeiras de aulas régias em todo o reino, e que a princípio tratava-se de um provimento temporário enquanto o professor devidamente examinado e autorizado não assumia a aula na localidade em que fora provido. Em outras situações, a substituição denotava a prática da acumulação por parte de um professor, como por exemplo, quando do jubramento em 1801 do professor régio de grego Luis dos Santos Vilhena, em que foi provido como seu substituto, o professor de retórica Francisco Ferreira Paes da Silveira, que assim passou a ser simultaneamente proprietário¹⁵ de uma cadeira e substituto de outra, com isso percebendo dois vencimentos.

Outra situação comum e que motivava a indicação de um substituto se estabelecia quando o professor examinado e provido numa cadeira demorava ao fazê-lo, muitas vezes por problemas particulares ou de saúde. A indicação de um substituto, apesar de ter um prazo determinado normalmente de seis anos, em muitos casos convertia-se numa concessão por período indefinido, ou como acontecia comumente, quando chegava o professor provido para a cadeira o substituto era deslocado para outra. Mas a ocorrência mais freqüente e que na prática se converteu em um direito dos professores foi a faculdade do mesmo indicar o seu

¹⁵ Esse termo é por vezes encontrado na documentação para diferenciar um professor “efetivo” de um professor substituto.

substituto, condição ainda agravada pelo fato de que, em poucos casos, esse substituto era submetido a exame para comprovar a suficiência dos seus conhecimentos e a capacidade para a ocupação da cadeira.

Em outros casos, a indicação do substituto era realizada na sede do reino, mas para o exercício na colônia, o que criava situações até certo ponto inusitadas, como no caso de um padre que fora provido como substituto para vila de Nazaré, mas que não podia assumir a sua aula por se encontrar enfermo. Não querendo prescindir da sua provisão, solicitou à Rainha que permitisse que ele fosse empossado por procuração, proposição que foi plenamente acatada por sua majestade.¹⁶

Mas, na sua grande maioria, as substituições eram feitas na própria localidade e, muitas vezes, ao largo das determinações oficiais e legais. Dessa maneira, era celebrado um acordo entre as partes: o proprietário e o substituto, promovendo uma divisão entre ambos do pagamento percebido pelo primeiro durante todo o período em que o mesmo permanecesse licenciado. A constância com que ocorriam esses “acertos” nos permite considerar que se as condições salariais dos professores já não eram boas, muito pior era a desses seus substitutos, obrigados a realizar o mesmo trabalho por metade dos vencimentos, somente a falta de melhores oportunidades poderia explicar uma tal sujeição.

Como já dissemos que as licenças eram constantes e, muitas vezes, possuíam motivos difíceis de serem conferidos pelas autoridades, não podemos desconsiderar sobre a possibilidade da existência de um ardil para se garantir pelo menos metade dos vencimentos, no entanto, sem ter que trabalhar no ensino da mocidade e durante o período exercer alguma função mais rentável.

Por seu turno, no período pesquisado, a administração portuguesa sempre buscou prover com substitutos ou novos proprietários as cadeiras que vagavam por licença, falecimento, abandono e demissão. E aqueles que ora se viam providos, continuamente solicitavam prorrogação nos seus cargos, o que nos permite afirmar que se era difícil viver com as condições permitidas pelo exercício do magistério, era quase impossível sobreviver sem esses parcos rendimentos.

Um outro direito garantido e convertido em prática usual entre os professores régios consistia em poderem se transferir de uma cadeira de ensino para outra. Essa situação se dava quando o professor que havia sido provido para uma localidade distante de onde morava, ao obter a informação sobre a vacância da aula na localidade onde outrora residira, ou alguma

outra mais próxima, solicitava à Sua Majestade o licenciamento da primeira cadeira e o provimento na outra, não necessitando ser novamente examinado.

A necessidade de estar mais próximo da família significava para muitos professores, a diminuição dos custos de sobrevivência, um dos problemas que mais os afligia. Exemplo dessa situação foi a solicitação feita em 1796, pelo mestre de primeiras letras da vila real de Santa Luzia em Sergipe d'el Rey, Jozé Pinheiro Requião à Rainha D. Maria I para ser transferido para a aula situada na freguesia do Paço em Salvador, em razão da desistência do professor anteriormente provido, para isso justificava o “[...] grandíssimo incomodo pela grande distância em que se acha da cidade donde é natural e onde residem os seus.” (REQUERIMENTO DO PROFESSOR JOZÉ PINHEIRO REQUIÃO, 1796, fl. 1).

Por vezes, quando a solicitação era feita, entre os motivos alegados, suprimia-se a existência de uma diferença entre os vencimentos pagos nas localidades do reino, o que fazia que esses pedidos de transferência ocorressem normalmente de uma localidade, onde o salário era menor, para outro onde ele era maior. Essa também era a situação em que se encontrava o mestre Jozé Requião, mas que diferentemente dos outros professores, não escondia a pretensão de receber “[...] o mesmo ordenado de cento e cinqüenta mil réis pagos pelo cofre do Subsídio literário.” (REQUERIMENTO DO PROFESSOR JOZÉ PINHEIRO REQUIÃO, 1796, fl. 1). Para o ensino das primeiras letras na vila de Santa Luzia os vencimentos eram de 100\$000, enquanto os que eram pagos aos mestres deste grau de ensino, na cidade do Salvador eram da ordem de 150\$000, o que corresponde a uma diferença razoável, mais ainda se considerada a provável diminuição dos custos necessários à sobrevivência do dito mestre, agora vivendo na sua cidade natal.

Um outro fator que pode ser depreendido quando do cotejamento dessa solicitação com outras fontes, trata-se dos atrasos que, (segundo Vilhena) na situação do mestre Jozé Requião era da ordem de 36 meses, que sem dúvida, comprometia a sua vida material cotidiana. Por isso, devido aos constantes atrasos no pagamento dos salários, trabalhar na mesma localidade em que se tinha familiares e amigos, significava o estabelecimento de outras relações que podiam complementar os rendimentos e garantir a sobrevivência.

Um pedido de transferência que nos chamou a atenção pelo seu caráter incomum tratou-se do feito pelo substituto de Gramática Latina João Álvares de Sampaio que em 1790, apresenta uma petição à Rainha solicitando que fosse admitido na cadeira de Gramática Latina na Vila de Cachoeira, em razão da desistência do professor Manoel Jacinto de Sampaio

¹⁶ Esse documento encontra-se transcrito integralmente no anexo desse trabalho.

e Mello. Até aí nada de mais, a não ser o fato do dito substituto encontrar-se provido na vila de Barcellos, capital da Capitania do Rio Negro, no Estado do Grão-Pará e Maranhão, detalhe que nos levou a uma série de interrogações. A principal delas era como esse professor obteve a informação sobre a vacância da aula em Cachoeira, inclusive anexando uma cópia da declaração de desistência do antigo professor da cadeira para onde solicitava transferência. Nesse sentido, devido ao fato de tanto o solicitante como o desistente possuírem um sobrenome comum, podemos, pois, inferir que houvesse algum grau de parentesco entre eles.

Portanto, não podemos deixar de observar as circunstâncias em que o professor Manoel Jacinto de Sampaio e Melo desistiu do magistério, ao que parece em favor de um parente, pois tinha outras atividades muito mais rentáveis. Segundo Maria Beatriz Nizza da Silva (2005), o desistente era Bacharel em Leis e graduado em Artes e lecionara Gramática Latina em Cachoeira, atividade que acumulava com a propriedade de um engenho de açúcar, destacando-se inclusive como um pesquisador que durante muito tempo divulgou os resultados de suas investigações sobre o cultivo de novas espécies de cana e novos métodos de produção de açúcar, na gazeta *Idade d'ouro do Brasil*:

Foi dada ampla divulgação aos trabalhos de Manuel Jacinto de Sampaio e Melo, que chegou mesmo a ter um livro impresso na tipografia baiana com o título *Novo método de fazer açúcar ou reforma geral econômica dos engenhos do Brasil, em utilidade particular e pública*, em 1816. (SILVA, 2005, p. 259, destaque do autor).

Tentamos entender a situação vivenciada pelo professor substituto João Álvares de Sampaio pela possibilidade de tratar-se de algum baiano que pretendia retornar à terra natal e para o seio de sua família. Mas essa hipótese caiu por terra, devido à localização de um outro documento no qual o suplicante afirmava: “[...] Diz João Álvares de Sampaio que elle Supp^e, veio da Corte e Cidade de Lisboa para a Capitania do Rio Negro provido na Cadeira de Grammatica Latina” (CARTA DO PROFESSOR JOÃO ALVARES DE SAMPAIO, 1803, fl. 1), mas não era português e sim paulista, natural da vila de Santos.

Por todas essas dúvidas, dentre outras, podemos levar em consideração com base nos documentos que enviara, que a sua solicitação podia, realmente, se justificar no fato de não ter tido alunos em Barcelos por vários anos, e quando os teve foram em número insignificante, e que eras agravado pelo fato da vila não ter aula pública de primeiras letras. Sobre isso, especificamente anexava uma declaração na qual o vigário geral, visitador da vila, afirmava que durante o período de cinco anos, o citado professor tivera apenas um aluno em sua aula, que foi retirado pelo pai para contrair matrimônio. Motivando o professor a pedir o deslocamento para uma outra localidade, onde o seu trabalho pudesse ser melhor aproveitado.

Quanto aos salários, o professor João Álvares de Sampaio afirmava que a Fazenda real lhe devia 500\$000 réis, equivalente a pouco mais que dois anos de salários na vila paraense, anualmente estipulados em 240\$000, a mesma remuneração recebida por um professor de Gramática Latina em Cachoeira na Bahia. Assim sendo, descartamos a hipótese de que a solicitação em discussão fosse motivada pela busca de aumentar os seus vencimentos. Para nós, a situação inusitada desse professor se revestiu de uma dificuldade de entendimento sobre as suas concretas motivações, pois em três documentos posteriores (sendo dois do ano de 1801; e um de 1803) ele continuava provido na mesma vila de Barcelos, não mais solicitava transferência para Cachoeira, ou qualquer vila da Bahia¹⁷.

Algumas trajetórias de vida profissional dos professores régios baianos são esclarecedoras de como, com o passar dos anos, os docentes utilizavam tanto os poucos direitos que lhe eram concedidos e como transitavam em meio às frestas do sistema educacional e da administração colonial. Para melhor demonstrar como essas relações eram tênues durante a vida e o trabalho dos docentes, pode-se, a título de exemplo, utilizar as situações vividas pelo professor de Gramática Latina na cidade do Salvador, Gonçalo Vicente Portella, através do qual podemos caracterizar a utilização cotidiana dos direitos concedidos ao magistério público.

A primeira referência que tivemos desse professor foi através de uma solicitação para o pagamento do período de quase cinco meses em que a sua aula ficou fechada e sem substituto, período em que o professor Vicente Portella licenciou-se por seis meses, mais tarde prorrogado por um ano, para cuidar da saúde em terras lusitanas. Como o substituto só começou a ensinar quase ao final da primeira licença (que fora de seis meses) e pelo fato de que nesse ínterim houve mudanças na estrutura administrativa da educação escolar, com a abolição da Real Mesa da Comissão Geral sobre o exame e censura de livros, a situação do professor passou a ser tratada pela Junta da Fazenda Real que colocou um impasse quanto ao pleito do professor, levando-o a pedir a intervenção da Rainha.

Depois de uma série de solicitações, atestações e declarações que se arrastaram por quase três anos, finalmente o pedido do professor foi atendido, além do pagamento dos cinco meses que equivaliam a aproximadamente 166\$000 réis, também foram garantidos os vencimentos por todo o período em que o professor Vicente Portella estivesse de licença, já

¹⁷ Esses documentos encontram-se na mesma série documental e no mesmo maço do Arquivo Público do Estado da Bahia.

que o seu substituto José Dias d' Fonseca, que fora examinado pela extinta mesa, recebia a metade dos vencimentos com a autorização das autoridades:

Sua Magestade é servida que V. S.a mande pagar a Gonçalo Vicente Portella, Professor de Latim nessa Cidade, que veio a Portugal por causa da sua saúde, e [ao] presente se recolhe para continuar o exercício da sua Cadeira, os ordenados que se lhe deverem desde o tempo que saiu da Bahia, contados como efetivamente rezidisse, descontando-se somente o que se houver de pagar ao Substituto que regeo aquela Cadeira na auzência do dito professor. (CARTA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I, 1797, fl. 1).

Numa análise mais detalhada da documentação que se refere ao dito professor Portella, o encontramos, em 1809, fazendo duas solicitações distintas e que envolviam dois outros professores régios: a primeira consistia no pedido para ser provido na cadeira de Filosofia que havia sido ocupada pelo professor Francisco Carneiro de Campos, quando da sua indicação para a Ouvidoria na vila de Porto Seguro. A segunda tratava-se de um pedido de provisão na cadeira de Gramática Latina da freguesia de São Pedro, por causa do falecimento do padre-mestre Francisco Marinho de Sampaio. Essa segunda solicitação nos apresentou um problema inusitado, pois a vaga pleiteada pelo professor Portella já havia sido destinada para um outro professor: João Lourenço Barboza, informação que o próprio Portella dispunha, mas que mesmo assim insistia no pedido, propondo, inclusive, que a cadeira do professor Barboza fosse permutada com ele à revelia daquele que também era parte interessada.

Infere-se, portanto, que durante os primeiros vinte e um anos nos quais o professor Portella exerceu o magistério, ele não era o proprietário da cadeira, condição que só foi alcançada em 1809. Ou seja, esse professor obteve licenças, indicou que o substituiu, inclusive recebendo salário durante o período em que sua escola esteve fechada, quando se encontrava juridicamente sob a à condição de substituto, como atesta o documento a seguir:

[...] esendo muito necessario provêrse a cadeira de Gramática Latina da Conceição da Praia desta Cidade em pessoa em quem concorrão os requizitos precizos para bem a Reger, por se darem estes [a de] Gonçalo Vicente Portella, interinamente a tem Regido por tempo de vinte e hum annos com louvável conceito e acceitação, esendo aprovado pelas Authoridades competentes. Hey por bem, em Conformidade das Reaes Ordens, pela presente assignada por este governo, epelo Ex^{mo}. R^{mo} Arcebispo Metropolitano provêr ao mesmo Gonçalo Vicente Portella na Referida Cadeira de Gramatica Latina da Freguezia da Conceição da Praia desta Cidade, da qual tomará posse dando primeiro juramento nas mãos do Secretario deste Governo na forma praticada, ehaverá o ordenado annual, que actualmente tem percebido, devendo requerer a Real Confirmação pelo Régio. (PROVISÃO DO GOVERNADOR DA CAPITANIA, 1809, fl. 1).

Com uma vida atribulada e que nos forneceu ricos detalhes sobre as possibilidades de vida e sobrevivência no magistério régio, o professor Gonçalo Vicente Portela solicitou, em 19 de dezembro do mesmo ano de 1809, o jubramento da cadeira de Gramática Latina localizada na rua de Baixo, provavelmente na Conceição da Praia, onde sua aula estava situada. Essa sua última solicitação parece ter sido motivada pelo não-acatamento dos seus pleitos, o que deve tê-lo frustrado. Após ter sido jubilado, sabemos que continuou a exercer tarefa importante na vida cidadina e no ramo das idéias e da cultura, pois, em 1811, era o redator da *Idade d'ouro do Brasil*, a primeira gazeta editada na Bahia.

A aposentadoria solicitada pelo professor Portella era o direito derradeiro que os professores régios possuíam e consistia na faculdade de poder se afastar do trabalho e continuar a receber os salários após terem completado 20 anos de efetivo serviço. Essa vantagem, apesar de reconhecida e concedida pelas autoridades, também tinha seus percalços. O principal deles era a falta de clareza nos processos, a centralização das decisões na corte e, de maneira mais comum, a desigualdade na análise das solicitações dos professores, que mesmo tendo direitos idênticos, nada garantia que seus pleitos tivessem o mesmo desfecho.

Nessa situação podemos vislumbrar dois professores que nos serviram de exemplo para a caracterização das possibilidades de ilustração no magistério baiano: José da Silva Lisboa e Luis dos Santos Vilhena, enquanto o primeiro foi jubilado em 1796 com o seu salário integral de 460\$000, mesmo não tendo exercido o magistério por 20 anos e tendo solicitado (e obtido) sucessivas licenças para tratar de assuntos particulares na corte; o segundo, também não exerceu o magistério pelo tempo determinado para ter o direito garantido, mas quanto o obteve foi com apenas 220\$000 anuais, ou seja, metade do que recebia e era, já em seu valor integral (440\$000), objeto das suas constantes queixas. A benesse concedida ao professor Lisboa era tão incomum que passou a servir de argumento para o pedido de outros professores que não se baseavam mais nem na lei tampouco no direito consuetudinário e sim no “[...] exemplo de que a sua Real Munificência se dignou de obrar em circunstâncias talvez menos urgente com o Professor de Filosofia Racional e Moral da mesma Cidade da Bahia, José da Silva Lisboa.” (CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO CARDOSO, 1798, fl. 2).

As solicitações de aposentadoria se converteram em fontes de análise nos quais os professores expressavam as mais variadas impressões acerca da vida cotidiana e do trabalho docente realizado ao longo dos anos. Dotadas de uma redação que bem se aplicava à condição de subordinação, que nessa sociedade de ordens, os colocava na condição de suplicantes,

devido ao fato de estarem à mercê das vontades das autoridades que as concediam de acordo com os seus interesses imediatos. Por isso era normal que tais relatos fossem elaborados sob a forma de depoimentos acerca das virtudes demonstradas no rigor do cumprimento da atividade que lhe havia sido confiada com

[...] grande zelo, boa doutrina, e atividade tem tanto aproveitado ao publico, que se estão servindo dos seus Alunos, sendo também estes os que tem apresentado com maiores luzes a respeito das outras Aulas, que tem entrado nas de Filosofia, Grego e Retórica [...] o suplicante tem tido em tão longos anos na boa educação e aproveitamento da mocidade em atenção juntamente ainda de septuagenário em que se acha haver por bem de jubilar o suplicante e apresenta-lo na dita primeira Cadeira de Professor de gramática Latina da Cidade da Bahia com o mesmo ordenado anual, que tem recebido, pago pelo subsidio Literário. (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO MARINHO DE S. PAYO, 1798, fl. 2).

Em outras solicitações, o desencanto e o desespero do suplicante eram patentes como no pedido feito pelo mestre de primeiras letras Bernardo Ribeiro Guimaraens que, após dezoito anos de trabalho na cidade do Salvador, afirmava continuar no exercício do seu emprego apesar da idade avançada e de se encontrar impossibilitado por estar padecendo de escorbuto, pelo que solicitava o jubramento para que pudesse retornar a Portugal para cuidar da saúde, sintetizando o seu pleito nos seguintes termos:

Roga a V. Magestade haja por bem conceder-se da lamentável situação do suplicante, fazendo-lhe a graça de o apresentar com o seu ordenado por inteiro afim de poder subsistir nos poucos anos que poderá viver, e para que possa mudar de País, único remédio que lhe aplicará os médicos e cirurgiões para viver mais alguns dias. (PETIÇÃO DO PROFESSOR BERNARDO RIBEIRO GUIMARAENS, 1798, fl. 2).

Essa solicitação de um mestre de primeiras letras nos remeteu a uma observação: a de que não possuímos fontes que nos dessem informações sobre os processos de aposentadoria para os mestres de primeiras letras. O próprio mestre Guimaraens, anos mais tarde, solicitava na Bahia, o pagamento do salário pelo trabalho que continuava a exercer no magistério. Obtivemos a confirmação de que esse professor permanecia no exercício do ensino de primeiras letras pelo cotejamento das informações contidas no *Almanach para a cidade da Bania, ano 1812* que cita entre os professores régios até então jubilados: José da Silva Lisboa (Filosofia); Francisco Ferreira Paes da Silveira (Retórica e substituto de Grego); Luis dos Santos Vilhena (Grego); Gonçalo Vicente Portela (Gramática Latina); José Francisco Cardoso (Gramática Latina) e o padre Manoel Telles de Souza Pitta (substituto geral de Gramática Latina), mas não faz referência aos mestres régios jubilados e inclusive, refere-se ao próprio Bernardo Ribeiro Guimaraens, como tendo aula localizada na Travessa do Palácio, nº 8 na freguesia da Sé, centro da cidade na qual, em 1811 achavam-se 47

discípulos matriculados. Tal constatação nos levou a ratificar sobre as dificuldades oriundas do tratamento desigual no plano econômico, social e jurídico que havia entre os professores de Gramática Latina e aulas avulsas, de um lado, e os mestres de primeiras letras, de outro.

Essa desigualdade não era privilégio do magistério régio e sim uma das características mais significativas da sociedade colonial brasileira. Na Capitania da Bahia ela podia ser notada em todas as circunstâncias da vida social que estava fundada no acirramento das diferenças que determinavam a ocupação das posições de hegemonia e subordinação. No caso dos professores e mestres régios, as vicissitudes superavam e muito os direitos e evidenciava ainda mais a diferença existente entre os membros do magistério, o que demonstrava o início de uma tradição bacharelística que garantia aos graduados as ocupações mais vantajosas, direitos, espaços e possibilidades, enquanto cerceava aos outros, condições sequer razoáveis de vida e trabalho.

A profissão docente, dividida entre os bacharéis coimbrãos e os que realizaram estudos apenas elementares, é um exemplo típico de como a educação no reino português se deu sob a égide dual de um atendimento desigual. Mesmo quando o ideário reformista-ilustrado pretendia oferecer uma educação para formação de um novo burocrata e um novo súdito, não foram oferecidas condições para que, de fato, os estudos pudessem atender à maioria da população livre, mesmo porque os mestres régios que deveriam atender a esse segmento da população, na maioria das situações estavam mais ocupados em garantir a sobrevivência exercendo outros ofícios.

5 – O magistério régio na Bahia: uma experiência de vida e trabalho

Na análise das experiências de vida dos membros do magistério baiano, podemos apreender o que de fato significava ser professor durante o período final da colônia e início do império. Pelas condutas pontuais e singulares, pôde-se analisar de que maneira esses indivíduos realizaram cotidianamente um trabalho docente repleto de dificuldades e assim cumpriram as determinações reformistas que buscavam através da escola reformar a sociedade. Uma dessas condutas particulares que nos serviu de guia tratou-se da vida e do magistério do professor Francisco Ferreira Paes da Silveira, antes abordado quando se tratou das práticas de acumulação de empregos e ofícios por parte dos professores e mestres.

Destacamos na vida e no trabalho desse que foi substituto de grego e proprietário da cadeira de Retórica e Poética a elaboração de um plano para a abertura de uma casa de

educação apresentado ao capitão-mor D. Rodrigo José de Menezes em 14 de maio de 1785¹⁸, projeto que se mostrou condizente e “afinado” com os pressupostos defendidos pelos estrangeirados. Portanto, numa análise que se pauta na história social das idéias, podemos, a partir desse dado, atentar sobre como os fundamentos do ideário reformista-ilustrado português foram apreendidos pelo professor Francisco Ferreira Paes da Silveira, como ele o organizava e o colocava em prática em seu cotidiano, especialmente nessa sua proposição institucional.

Sabemos que a obra de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*, era indicada para o uso dos professores nas escolas de primeiras letras, mas, infelizmente, não conseguimos encontrá-la nos inventários dos professores a que tivemos acesso, mesmo assim não podemos deixar de inferir que o conhecimento informal ou mediado dos conteúdos dessa e de outras obras fosse um domínio comum entre esses professores, como se pôde notar no plano de abertura para a casa de educação.

Dessa maneira, a escola que o professor Silveira pretendia criar com a anuência do governo da Capitania, e que era apresentada como pública — logicamente pelo atendimento e não pelo custeio — objetivava oferecer instrução para a mocidade baiana fundamentada nos princípios das ciências experimentais, dos costumes e da religião, de maneira muito similar às teses defendidas por Proença, segundo ele, formadoras do tripé que sustentaria a educação do menino nobre.

O argumento utilizado pelo proponente para o seu pleito é até muito similar ao formulado nos *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*, baseado na dificuldade dos pais de família em promoverem uma educação para os seus filhos que os preparasse para a ocupação dos postos na *res publica*, além de conferir à educação escolar o poder de aperfeiçoar a natureza humana e “moldar” as condutas futuras dos homens, um dos pressupostos mais efetivos no pensamento do estrangeirado, apreendido no ideário lockiano, demonstrando — mais uma vez — a peculiaridade do iluminismo lusitano.

Os iluministas mostravam grande confiança na educação como instrumento para aperfeiçoar e reformar em definitivo a natureza do homem e da sociedade; consideravam que era da educação que dependia a felicidade dos homens. J. Locke julgava correcto poder afirmar-se que de todos os homens com que nos deparamos, nove décimos são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, consoante a educação que receberam. Esta é a causa da grande diferença entre os homens. (ADÃO, 1997, p. 41).

¹⁸ Esse documento encontra-se transcrito integralmente no anexo desse trabalho.

Por esses e outros pressupostos ilustrados, os fundamentos para o funcionamento de uma casa de educação se baseavam na concepção do mestre enquanto um segundo pai, por isso sugeria que a sua conduta consistisse na “[...] affabilidade, e zelo paternal, e sustentados com decencia, e gosto Europeu.” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 1). Assim como, numa proposta que primava pela preocupação de caráter metodológico, principalmente no ensino da escrita que deveria ser realizada “[...] por princípios gramaticaes e pronunciação emendada, cuja ignorancia, e negligencia trazidas das escolas produzem os tristes effeitos, q’ cada dia observamos nas conversacoens e escriptos” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 1), no qual estava presente uma crítica velada ao que ocorria usualmente nas escolas, sobre as quais Sanches afirmava serem um local em que se aprendia muita ruindade, e “[...] o terror, e o tempo são os únicos mestres.” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 1).

Nessa crítica fundamentada no pensamento reformista-ilustrado dos setecentos, fica patente a preocupação com o desperdício de tempo e com a violência pautada nos castigos físicos, que, se não foram abolidos pelo pensamento pedagógico dos estrangeirados, pelo menos adquiriram uma normatização, visando à redução do seu uso. Com isso, reforçaram-se os argumentos em favor da morigeração do professor como elemento primordial no trabalho docente.

Outro pressuposto escolar que, necessariamente, nos remete a um dos estrangeirados tratava-se da ênfase atribuída à caligrafia, considerada um domínio de suma relevância para a comunicação escrita legal e oficial, relacionada com o que deveria ser o destino dos súditos que tivessem o privilégio de freqüentar essa casa de educação. Nessa direção, pretendia-se ensinar “[...] a escrever por igual methodo o mais bello Character inglês, qualquer outra especie da letra.” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 1). Esse conteúdo quando dominado serviria como pré-requisito para que os alunos dessa casa de educação pudessem seguir os estudos nas aulas de Filosofia e de Retórica e Poética. Essa última, por sinal, ministrada pelo próprio professor Silveira.

Quanto ao funcionamento cotidiano dessa casa de educação, deve-se salientar as matérias de ensino que além da leitura, escrita e rudimentos da aritmética, tinha na história sagrada e universal e nos fundamentos da religião a base para a formação de valores éticos, morais, do “[...] comportamento, civilidade e bons costumes serão as principaes instruçoens” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 1), que

reforçariam o respeito à hierarquia que sustentava o reino e que não deveria ser secundarizada pelos súditos em geral, principalmente por aqueles que exerceriam cargos administrativos para os quais estavam sendo preparados desde os primeiros anos de vida.

Ainda se referindo as matérias de ensino, destacamos o ensino da dança, “[...] de q’haverá mestre, por ser ella hum adorno indispensável do homem polido, e a q’corrige os defeitos do corpo” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 1), seguindo assim os mesmos argumentos antes defendidos por Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Outra premissa digna de nota trata-se da proposição curricular semelhante à do Real Colégio dos Nobres, instituição pensada pelo mesmo Sanches e justificada nas suas *Cartas sobre a educação da mocidade*, sobre o que Francisco Ferreira Paes da Silveira afirmava que a casa de educação que propunha criar, utilizaria, no trabalho cotidiano de seus professores, os “Compêndios para este fim compostos por grandes homens, especialmente pelos q’são do uso do Real Collegio dos Nobres em Lisboa” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 1), demonstrando um claro conhecimento acerca do cotidiano daquela destacada instituição e dos livros nela utilizados.

Apesar da pretensão de similaridade com o funcionamento cotidiano do Real Colégio dos nobres, a proposta do professor régio Francisco Ferreira Paes da Silveira esbarrava nas dificuldades de satisfação material de existência da maioria da população da Capitania da Bahia, o que restringiu em muito as possibilidades de atendimento à mocidade. Essa situação ainda era agravada com a necessidade do pagamento de “[...] cada hum dos Alumnos com a módica porção de des mil réis por mês, q’serão entregues a quartéis adiantados.” (CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA, 1785, fl. 2). Tais valores perfaziam 120\$000 anuais por aluno, uma quantia que se não era alta, poderia ser considerada razoável para se manter um filho numa instituição que seguia o modelo de um internato. Deve-se, pois, levar em consideração o salário percebido pelos mestres de primeiras na Capitania da Bahia quando da proposição dessa Casa de Educação que variava em torno de 80\$000 a 150\$000, ou seja, um mestre régio não teria como — mesmo se quisesse — manter um único filho nessa casa de educação.

Esse estado de coisas nos permite considerar sobre a natureza dessa instituição escolar que recebia a denominação de Casa Pública de Educação, com o apoio da administração da capitania (conforme visto no documento de liberação),¹⁹ no qual Dom Rodrigo José de Menezes afirmava que fora “[...] estabelecida com permissão minha no

¹⁹ Esse documento encontra-se transcrito integralmente no anexo desse trabalho.

Collegio dos prescritos Jesuítas desta Cidade [...]” e postulando atingir o objetivo de contribuir para que houvesse “[...] sujeito instruídos e benemeritos para se empregarem nos empregos e Cargos da Republica.” (DESPACHO CAPITÃO-MOR DA CAPITANIA DA BAHIA, 1785, fl. 1).

A existência dessa instituição foi efêmera, tendo durado apenas o período da governação de D. Rodrigo Menezes Coutinho na Bahia, que findou em 1788, com isso, não nos permitindo, pois, acompanhar por meio da documentação, maiores informações sobre o funcionamento cotidiano dessa Casa de Educação. Mas, é fato ter havido uma boa aceitação por parte das autoridades, pois, de acordo com a historiadora Antomietta d’Aguiar Nunes, essa iniciativa institucional que teve entre os seus professores José Francisco Cardoso para o ensino de gramática latina, recebia freqüentemente as visitas do próprio capitão-mor, inclusive para participação nos exames anuais e louvação dos melhores estudantes, como era de costume à época.

Quanto ao seu idealizador, após um período em que não foram encontradas outras referências sobre o professor Silveira, identificamos em um documento de 27 de outubro de 1800, um pedido de aumento salarial e nove anos mais tarde uma nova solicitação pretendendo a indicação para a condição de proprietário da cadeira de Língua Grega, a mesma que havia sido ocupada por Luis dos Santos Vilhena, simultaneamente ao pedido do jubramento da cadeira de Retórica e Poética. De acordo com o *Almanach para a cidade da Bahia, ano 1812*, esses dois pleitos foram atendidos apenas parcialmente, pois foi jubilado da sua cadeira original e aposentado como substituto da cadeira de Língua Grega.

Por fim, na investigação sobre as idéias, a vida e o trabalho docente do professor régio Francisco Ferreira Paes da Silveira, chegamos ao seu inventário, no qual colhemos uma nova informação: a de que fora vereador na cidade do Salvador em 1814, o que, para nós, significa que ele possuía um razoável respaldo no meio da população cidadina. Quanto aos bens e propriedades que poderiam nos fornecer maiores indícios sobre como vivera nesse “turbilhão” de projetos, solicitações e realizações, o seu inventário encontra-se incompleto, apenas constando que morrera de uma moléstia indeterminada, parecendo-nos difíceis seus últimos dias, haja vista os elevados valores pagos pelo seu irmão e inventariante por curativos utilizados durante a convalescença, situação essa que se mostrou muito semelhante ao final da vida da maioria dos professores e mestres régios estudados no decorrer dessa tese.

O professor Francisco Ferreira Paes da Silveira, com quem encerramos esse capítulo trata-se de mais um exemplo das peculiaridades desses indivíduos que viveram de formas

bastante singulares entre uma “corporação de enteados”, que ao ser imaginada e criada desde as propostas reformistas-ilustradas pouco sistematizadas como as de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, já sinalizavam uma nova concepção de professor e de trabalho docente que potencializasse uma mudança nos destinos da nação portuguesa através de um novo modelo formativo para seus fidalgos, algo que culminou por direcionar as medidas legais implementadas pelo Rei D. José I através do seu principal ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo.

Mas entre as idéias reformistas-ilustradas e outras menos ortodoxas que levaram alguns professores régios às raias da contestação da ordem colonial, abriram-se um sem-número de possibilidades intermediárias. Nessas ficaram muito mais patentes a labuta diária para sobreviverem ao menos dignamente em uma sociedade de privilégios, desigualdades e desmandos em que os professores foram “mestres” em elaborar formas e meios de articular as experiências pessoais com o projeto reformista projetado para o reino, remetendo-os a posições diversas, para alguns de adesão, para outros de ruptura, mas para a maioria de mudanças que não subvertessem a ordem estabelecida.

Considerações Finais

A investigação sobre o magistério régio na Capitania da Bahia, no período histórico entre 1759 e 1827, representou a oportunidade de levantar uma série de elementos pertinentes à história da profissão docente e sua necessária articulação com a vida cotidiana dos seus professores e, nesse aspecto, ainda pouco estudado pela história da educação brasileira. Isso justifica a nossa opção por estudar os primeiros professores e mestres régios que formaram o magistério público oficial da Bahia, desde 1760, quando houve o primeiro exame destinado ao provimento das cadeiras para o ensino de Gramática Latina que visou, em primeiro lugar, entender como esse inédito sistema de aulas, teórico e metodologicamente fundado sob a égide de um reformismo-ilustrado, elevou a educação escolar da fidalguia à condição de uma "questão de Estado", para alavancar a modernização do reino português e superar a condição subordinada em que se encontrava em relação às outras nações do ocidente europeu.

Nessa visão, a educação escolar adquiriu a função primordial de qualificar os filhos dos segmentos dirigentes da sociedade portuguesa para adquirirem condições de saldar uma dívida de atraso e leniência do reino e que ora se refletia em acordos diplomáticos prejudiciais como o de Methuen (1703). Para isso uma das primeiras frentes abertas por esse reformismo ilustrado deu-se no campo educacional, na primeira metade do século XVIII começaram a ser produzidas e publicadas — contando ora com apoio oficial ou "tolerâncias oficiosas" — obras de caráter pedagógico por parte de ilustrados citados, em sua maioria pela historiografia com a alcunha depreciativa de *estrangeirados*: Manuel de Andrade de Figueiredo, Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, Luis Antonio Verney, D. Luis da Cunha e Antonio Nunes Ribeiro Sanches foram alguns exemplos de pensadores que, por meio dos seus escritos de cunho pedagógico, alçaram a educação como um dos principais — para alguns deles a principal — das estruturas a serem de caráter obrigatório e imediatamente reformadas para retomar o "fôlego" perdido pelo reino português.

Assim, estudar o magistério régio, na principal Capitania da mais rica colônia portuguesa, passou, obrigatoriamente, pela necessidade de conhecer os pressupostos básicos dos representantes mais significativos desse ideário reformador e tentar entender de que forma os professores régios, tão distante da sede do reino tomaram contato com o mesmo e se apropriaram de idéias e práticas educacionais que se fizeram notar em seus ofícios docentes.

Assim, objetivando tal intento, nos valem da identificação de alguns professores régios, que exercerão seu magistério na Bahia no período compreendido pelo nosso trabalho,

e que, por motivos diferentes ao exercício da docência, converteram-se em personagens importantes da história brasileira e baiana. Nessa condição estavam Francisco Moniz Barreto de Aragão, Luis dos Santos Vilhena e José da Silva Lisboa, contemporâneos no exercício régio na Capitania, ensinando, respectivamente, Gramática Latina, Língua Grega e Filosofia Moral e Racional e que se notabilizaram por condutas e trajetórias políticas e pessoais bastante antagônicas, apesar de institucionalmente fazerem parte de uma mesma categoria sócio-profissional (o que diretamente mais nos interessa) e terem estabelecido um contato semelhante com o reformismo-ilustrado lusitano. Ou seja, tanto aquele constante nos dispositivos legais, como aquele veiculado pelas obras dos *estrangeirados*, fatores que, quando relacionados com as posições materializadas em suas vidas particulares e nas suas produções literárias, nos permitiram observar as diversas possibilidades que essa ilustração oferecia, na Bahia, de finais do século XVIII.

Pelo exposto, visando analisar o pensamento, a vida e o trabalho dos “nobres” professores e mestres régios que atuaram na Capitania da Bahia, optamos por fundamentar teórica e metodologicamente a nossa tese com base em uma história social das idéias na acepção do historiador norte-americano Robert Darnton, mas destacando que, em momento algum, pretendemos seguir pela identificação dos percursos, percalços e estratégias editoriais das obras produzidas pelos *estrangeirados*. Nesse outro prisma, buscamos entender como os professores régios baianos mantiveram contato com o ideário que norteou a mudança da estrutura educacional de todo o reino, ou seja, como esses agentes do corpo funcional reinol adotaram à sua maneira e atuaram cotidianamente sob essas novas diretrizes educacionais, que visavam modificar a educação dos filhos dos segmentos privilegiados, para isso, veiculavam uma série de prescrições norteadoras do trabalho docente.

Nesse sentido (cabe mais uma vez deixar claro que esse trabalho não se trata de uma história do livro ou dos livros que veicularam ou incentivaram a veiculação do ideário reformista-ilustrado no reino lusitano) buscamos entender como uma categoria criada a partir desse ideário tomou conhecimento dele, e como esse conjunto de idéias interferiu nas formas de pensar, de viver e de trabalhar no magistério régio da principal capitania da imensa colônia.

Essa não foi uma tarefa fácil dada que a maior dificuldade sentida no trato com a documentação foi a de obtermos dados que nos possibilitassem, pelo menos, inferir sobre as leituras desses professores régios, se bem que os três exemplos acima citados (Francisco Moniz Barreto de Aragão, Luis dos Santos Vilhena e José da Silva Lisboa) possuíam indícios

bastante claros que puderam nos servir de guia, nesse intento, mas, mesmo entre esses casos exemplares, há uma clara diferenciação entre o volume e a “segurança” das fontes.

Com relação a José da Silva Lisboa, futuro Visconde Cairu e “pai” do liberalismo econômico brasileiro, além de existir um conjunto muito vasto de biografias, biobibliografias, de teses, de dissertações e de ensaios, parte de sua própria produção intelectual vem sendo regularmente editada. Já; sobre o professor régio Luis dos Santos Vilhena esse é basicamente conhecido, apenas por historiadores e sua obra *Recopilações Soteropolitanas*, que, apesar de ser considerada a mais vívida crônica do cotidiano do Brasil colonial, teve sua última edição, no ano de 1969, por uma pequena editora baiana já fechada. Quanto a Francisco Moniz Barreto de Aragão, esse, de fato, um “ilustre desconhecido”, identificado nos autos da devassa da Conjuração Baiana de 1798, que nos possibilitou vinculá-lo com a posse, a socialização de leituras, a realização de traduções de textos e o contrabando de obras proibidas, algo muito similar com os editores e livreiros estudados por Robert Darnton em sua vasta produção.

Mas não só de Lisboas, Vilhenas, e Aragões se constituiu o magistério régio da Bahia, e não podemos cair na armadilha de elevarmos esses indivíduos à condição de arquétipos de uma categoria profissional tão difusa e incipiente. Daí a urgência em elencar os nomes, a vida e o ideário dos outros indivíduos que exerceram o magistério régio na capitania baiana. A partir desses, é que tivemos uma noção mais clara e concreta do que era — de fato e de direito — viver como professor e mestre régio: ter salários constantemente atrasados, pagar taxas e mais taxas por certidões e para procuradores, ser obrigado a acumular o exercício do magistério com outras atividades para garantir, pelo menos, uma existência digna, estar envolvido nas mesquinhas disputas políticas e indisposições pessoais dos segmentos privilegiados da sociedade colonial, ou, ainda, ter a sua casa-aula invadida por tropas para alistarem, compulsoriamente, seus alunos, dentre outras vicissitudes desse porte.

Entre esses representantes do magistério régio baiano pudemos tomar contato com posturas claramente sintonizadas com as decisões políticas mais importantes do período, como as tomadas de partido contra ou a favor da separação política entre Brasil e Portugal que, inclusive levou professores régios como Ignácio de Macedo, Manoel Dendê Bus, Daniel Lisboa e Antonio Joaquim das Mercês a posições exacerbadas em favor de uma posição ou de outra, dado que nos permitiu considerar esses professores régios, pela própria condição de maior acesso às letras, como divulgadores das idéias e atitudes nascidas na Europa e na América do Norte e da socialização da leitura, principalmente de obras proibidas no reino.

Por outro lado, também encontramos professores régios cuja atividade docente em muito se aproximava com os desígnios do tímido reformismo-ilustrado português. Nessa situação, citamos o próprio Antonio Joaquim das Mercês, favorável à separação brasileira e participante ativo da Confederação do Equador, mas que, em sua prática docente, sempre usou manuais indicados pelos *estrangeirados*, principalmente por Verney, como Genuense (Genovesi), apenas passando a utilizar obras de Jean Jacques Rosseau (O Contrato Social) mais tarde, especificamente depois da emancipação política brasileira. Ou ainda Francisco Ferreira Paes da Silveira, autor da solicitação para a abertura de uma Casa Pública de Educação (cujos alunos pagariam 12\$000/mês!) que fundamentava o seu pleito com o argumento de que ofereceria aos filhos dos súditos de sua Majestade uma educação pautada nos mesmos princípios que norteavam o funcionamento da principal escola do reino — o Colégio dos Nobres — demonstrando conhecimento com as atividades cotidianas, os conteúdos e matérias escolares, com os compêndios utilizados, e por que não dizer com o pensamento *estrangeirado*, notadamente o de Antonio Nunes Ribeiro Sanches.

Por fim, ao buscar conhecer as singularidades do magistério régio baiano, pretendemos, de fato, lançar um olhar sobre homens que, tendo a necessidade de viver entre e por meio dos livros e de suas leituras, foram tão diferentes quanto aos problemas que lhes afligiram como quaisquer outros, para, com isso, pretender aproximar os estudos sobre a profissão docente da necessária articulação entre o homem, o intelectual ou *philosophe*, suas inquietações e sua vida. E, da mesma maneira, enfocar as reformas pombalinas e o sistema de aulas régias pela ótica da compreensão de pessoas vivas, atuantes, procurando viver e sobreviver entre as brechas de um modelo que procurava reformar-se para se adequar e sobreviver aos novos tempos. Para tanto, os professores e mestres régios tinham uma função predeterminada que procuraram cumprir de uma maneira personalizada e individual. Isso justificou atitudes tão díspares como as que registramos, no decorrer desse trabalho de tese, mesmo se os considerarmos como uma categoria profissional quantitativamente tão reduzida, o que não diminui a necessidade de ser mais bem conhecida pela pesquisa histórico-educacional brasileira.

Referências

1. Livros e capítulos de livros

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ADÃO, Áurea. **Estado absoluto e ensino das primeiras letras**. As escolas régias (1772-1794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

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

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1808-1836)**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

AMARAL, Braz do. **Recordações históricas**. Porto: Typogphia Economica, 1921.

_____. **A conspiração republicana da Bahia de 1798**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

APEB, **Autos da devassa da conspiração dos alfaiates**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo/Arquivo Público do Estado, 1998. (2 v.).

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

ARAÚJO, Emanuel. **O teatro dos vícios**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Ilhéus, BA: Editora da UESC, 1999.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

ARRUDA, José Jobson de Andrade; NOVAIS, Fernando Antonio. Prometeus e atlantes na forja da nação (Introdução) In: LISBOA, José da Silva. **Observações sobre a franqueza da indústria, e estabelecimento de fábricas no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999. p. 9-29.

BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. **Almanach para a cidade do Salvador, Ano 1812**. Salvador: SEC, 1973.

BARROS, José D'Asunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Júnior, Amarílio. Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 22, n. 8, p. 153-181, jan./abr. 2005.

BOLTON, Brenda. **A reforma do século XII**. Tradução Maria da Luz Veloso. Lisboa: Edições 70, 1985.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, Marcos. Cezar; KUHLMANN Moisés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: EDUNESP, 1992.

_____. **A fabricação do rei.** Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **Variedades de história cultural.** Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levi. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759 – 1834).** Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARNEIRO, Edison. Apresentação. In: VILHENA, Luis dos Santos. **A Bahia no século XVIII.** Salvador: Itapuã, 1969. (v. 1).

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

CARVALHO, Rômulo de. **História do ensino em Portugal.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas.** Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

COSTA, Célio Juvenal. A evangelização jesuítica e a adaptação. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 22, n. 8, p. 82-112, jan./abr. 2005.

CUNHA, Luis da. **Testamento político.** São Paulo: Editora Alfa Ômega. 1976.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos.** Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Boemia literária e revolução.** Tradução Luis Carlos Borges São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

_____. **O beijo de Lamourette.** Mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

_____. **Os best sellers proibidos da França pré-revolucionária.** Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

_____. **Os dentes falsos de George Washington.** Um guia não convencional para o século XVIII. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo.** Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1994. (2 v.).

FALCON, Francisco. **A época pombalina.** São Paulo: Ática, 1982.

_____. **O despotismo esclarecido.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. Luzes e revolução na colônia. **Estudos Avançados,** São Paulo, Editora da USP, v. 2, n. 2, p. 73-85, mai./ago. 1988.

_____. Pombal e o Brasil. In TENGARRINHA, José. (Org.). **História de Portugal**. São Paulo: EDUNESP/EDUSC, 2001. p. 227-239.

_____. **História cultural**. Rio de Janeiro, Campus, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p. 239-255.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e o ensino de primeiras letras**. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: ICALP, 1992.

FERREIRA, Antonio. Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, Marcos César; KUHLMANN, Moisés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-196.

_____. A educação no Portugal barroco: séculos XVI ao XVIII. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STHEPANOU, Maria. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 56-76. (v. 1).

FIGUEIREDO, Manuel Andrade de. **Nova escola para aprender a ler, escrever e contar**. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, 1722. Disponível em: <www.bn.pt> Acesso em: 26 abr. 2004.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A modernidade portuguesa e a reforma pombalina de 1772**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1996.

HILSDORF, Maria. Lúcia. Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.

_____. **O aparecimento da escola moderna**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

HOORNAERT, Eduardo. **A Igreja no Brasil-colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luis Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JANCSÓ, István. **Na Bahia contra o império: história da sedição de 1798**. São Paulo: Ed. Hucitec/EDUFBA, 1995.

_____. A sedução da liberdade: Cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: SOUZA, Laura de Melo e. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia. das Letras, 1997. p. 387-437. (v. 1).

LISBOA, José da Silva Lisboa. **Escola brasileira ou intrução útil à todas as classes extrahida da sagrada escriptura para uso da mocidade**. Rio de Janeiro: Typographia de P. Plancher e Seignet. 1827.

_____. **Cartilha da escola brasileira para instrução elementar na religião do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa régia, 1831.

- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a História? In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STHEPANOU, Maria. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-31. (v. 1).
- LUSTOSA, Isabel. **Cairú, panfletário: contra a facção gálica e em defesa do trono do altar**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. Tradução Gaetano lo Mônaco. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1992.
- MATOS, Florisvaldo. **A comunicação social na revolução dos alfaiates**. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 1973.
- MATTOSO, Kátia Maria de Queirós. **Presença francesa no movimento democrático de 1798**. Salvador: Itapuã, 1969.
- _____. A opulência na província da Bahia. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia. das Letras, 1997. p. 143-179. (v. 2).
- _____. **Da revolução dos alfaiates à riqueza dos baianos no século XIX**. Salvador: Corrupio, 2004.
- MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MERCÊS, Antonio Joaquim das. Carta escripta na Bahia, em 12 de Agosto de 1851, pelo Cônego Dr. Antonio Joaquim das Mercês ao Padre Mestre Amaral a respeito dos Primeiros Professores de Philosophia da Bahia, Alagoas e Parahiba. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, Salvador, n. 58, 1932.
- MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.
- MOREL, Marco. **Cipriano Barata**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- _____. **Atitudes de inovação no Brasil**. Lisboa: Livros Horizonte, s.d.
- MOTA, Carlos Guilherme da. **Idéia de revolução no Brasil (1789 – 1801)**. Estudos das formas de pensamento. 4. ed. São Paulo: Ativa, 1996.
- MOURA, Pe. Laércio de Moura. **A Educação católica no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2000.
- NOVAIS, Fernando Antonio. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777–1808)**. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.
- NUNES, Antonietta d'Aguiar Nunes. A educação na Bahia durante os movernos de D. Maria I e de D. João, seu filho (1777-1821). **Revista do Mestrado em Educação da UFS**, Aracajú, v. 7, p. 37-50, Jul./dez. 2003.
- PALHARES-BURKE, Maria Lúcia. Garcia. **As muitas faces da história**. São Paulo: UNESP, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIRES, Maria Lucília. (Introdução). In: VERNEY, Luis António. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa, PT: Editorial Presença, 1991. (cartas sobre retórica e poética).

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e de Proença. **Apontamentos para a educação de hum menino nobre**. Lisboa Ocidental Oficina de Joseph Antonio da Silva, 1734. Disponível em: <www.bn.pt> Acesso em: 26 abr. 2004.

ROCHA, Antonio Penalves. (Org.). **José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu**. São Paulo: Editora 34, 2001.

SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Coimbra: PT: Imprensa da Universidade, 1922.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SEBE, José Carlos. **Os jesuítas**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SILVA, Cândido da Costa e. **Os segadores e a messe**. O clero oitocentista na Bahia. Salvador: Edufba, 2000.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Vida privada e cotidiano no Brasil na época de D. Maria I e D. João VI**. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

_____. **História da família no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. **A primeira gazeta da Bahia**. Idade d'ouro do Brazil. Salvador: Edufba, 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **História da sedição intentada na Bahia em 1798**. São Paulo: Editora Pioneira, Brasília, INL, 1975.

_____. **História da Bahia**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **História da Bahia**. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Unesp: Salvador/BA: EDUFBA, 2001.

_____. **Da sedição de 1798 à revolta de 1824 na Bahia**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: EDUSP, 2003.

THOMPSON, Edward. Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. **Os românticos**. (A Inglaterra na era revolucionária). Tradução Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Costumes em comum**. Tradução Rosaura Eicheberg. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Micro-história**. Os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VEIGA, Cyntia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da Educação. In FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 139-166.

VERNEY, Luis António. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa, PT: Editorial Presença, 1991. (Cartas sobre retórica e poética).

_____. **Verdadeiro método de estudar**. Valença. Oficina de Antonio Balle, 1746. Disponível em <www.bn.pt> Acesso em: 26 abr. 2004.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no século XVIII**. Salvador: Itapuã, 1969. (3 v.).

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello. (Org.). **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331-385. (v. 1).

_____. **O império luso-brasileiro e os brasis 1789-1808**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. In: ABREU, Márcia. (Org.). **História, leitura e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 183-212.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STHEPANOU, Maria. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 45-55. (v. 1).

WEHLING, Arno; Maria José WEHLING. **Formação do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.

2. Teses, Dissertações e Monografias

BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820 – 1910)**. 1997. 600 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o império português (1540-1599)**. 2004. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2004.

LYRIO, Fabrício. **Te Deum laudemus**. 2002. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SILVA, José Carlos de Araujo. **Felipe, o belo X Os templários: duas faces de uma relação-problema**. 1993. 101f. Monografia (Especialização em Teoria e Pesquisa em História) — Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 1993.

_____. **O recôncavo Baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852): um estudo do cotidiano escolar**. 1999. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

3. Legislação

Alvará Régio de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor de Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica.

Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos meninos e, ao mesmo tempo, os princípios da Língua Portuguesa e sua Ortografia, remetida a Lisboa por Pernambuco, em 1759.

Estatuto em que hão de observar os mestres das escolas nesta capitania de S. Paulo, enviado em 1768 a Lisboa, pelo Governador e Capitão-general.

Instruçõens para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica [...] Para uso nas Escolas novamente fundadas nestes Reinos, e seus Domínios.

Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método.

4. Documentação manuscrita

CARTA DO CAPITÃO-MOR DA CAPITANIA DA BAHIA **[para]** a Rainha D. Maria I de 30 de janeiro de 1799. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas Sua Majestade — resumos, maço 626 – 21, caderno 7, livro 5, página 39, número 507).

CARTA DO CAPITÃO-MOR CAPITANIA DA BAHIA **[para]** a Rainha D. Maria I de 17 de junho de 1799. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas Sua Majestade — resumos, maço 626 – 21, caderno 8, livro 6, página 2, s/n).

OFÍCIO DO CAPITÃO-MOR CAPITANIA DA BAHIA **[para]** o Príncipe regente D. João VI de 28 de novembro de 1800. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas Sua Majestade — resumos, maço 626 – 21, caderno 8, livro 6, página 11, s/n).

CARTA DO PRÍNCIPE-REGENTE D. JOÃO VI **[para]** o Capitão-mor de 28 de novembro de 1800. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas Sua Majestade — resumos, maço 626 – 21, caderno 8, livro 6, página 23, nº 111).

CARTA DO PRÍNCIPE-REGENTE D. JOÃO VI **[para]** o Capitão-mor de 28 de novembro de 1800. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas a Sua Majestade — resumos, maço 626 – 21 caderno 8 livro 6, p. 23, nº 113).

CARTA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I **[para]** o Capitão-mor de 1798. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas régias — resumos, maço 626-2, caderno 6, livro 5, p. 27, nº 451).

CARTA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I **[para]** o Capitão-mor de 1798. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas régias — resumos, maço 626-21, caderno 5, livro 4, p. 26, nº 306).

CARTA DO CAPITÃO-MOR CAPITANIA DA BAHIA **[para]** o príncipe regente D. João VI de 02 de abril de 1800. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas régias — resumos, maço 626-21, caderno 8, livro 6, p. 25, s.n.).

SOLICITAÇÃO DE JOZÉ CAETANO SIMPLÍCIO GOMES **[para]** Câmara da Vila de Barra do Rio de Contas de 22 de fevereiro de 1801. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas ao governo, maço 202).

SOLICITAÇÃO DO CAPITÃO IGNACIO MANOEL TOSCANO **[para]** Câmara da Vila de Caravelas de 1805. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 211).

SOLICITAÇÃO DO FREI DE S. CRUS SEIXAS **[para]** a Câmara da Vila de Jaguaripe de 13 de setembro de 1809. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 211).

ATESTADO DO VIGÁRIO SEBASTIÃO QUIRINO DE S. BARBOSA E ESSA **[para]** Câmara da Vila de Jaguaripe de 18 de setembro de 1809. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 211).

CARTA DOS MORADORES DA VILA DE SANTO AMARO DE BROTAS **[para]** a Rainha D. Maria I de 12 de junho de 1798. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 86, documento 45).

EDITAL DO JUIZ DE FORA ANTONIO CALMON DU PIN ALMEIDA **[para]** o porteiro do concurso Manuel Fellix Coimbra de 15 de agosto de 1824. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, assuntos diversos, maço 3955).

SOLICITAÇÃO DE PEDRO ANTONIO COUTINHO **[para]** o Governador da Capitania de 5 de agosto de 1809. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 214).

AUTO DO EXAME REALIZADO POR PEDRO ANTONIO COUTINHO **[para]** Câmara da vila de Maragogipe de 31 de julho de 1809. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 214).

CARTA DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO SOBRE A NOMEAÇÃO DE JOZÉ LOBO FRÓES **[para]** Sua Alteza Real de 2 de março de 1809. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 214).

AUTO DE EXAME **[para]** Presidência da Província, de 31 de agosto de 1824. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, assuntos diversos, maço 3955).

REQUERIMENTO DO PROFESSOR ANTONIO DE ALMEIDA PACHECO CESLÁO **[para]** Sua Majestade Imperial D. Pedro I de 20 de dezembro de 1827. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, assuntos diversos, maço 3955).

ATESTADO EMITIDO PELO PADRE MANOEL DENDÊ BUS **[para]** o Presidente da Província de 10 de junho de 1829. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, série ensino elementar, maço 4006).

TESTAMENTO DO PADRE DANIEL DA SILVA LISBOA de 20 de setembro de 1823. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção judiciária, livro 25, p. 252).

INVENTÁRIO DO PADRE DANIEL DA SILVA LISBOA de 17 de agosto de 1838. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção judiciária, 5/2037/2508/15).

TESTAMENTO DO PADRE MANOEL TELLES DE SOUZA PITA de 17 de novembro de 1835. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção judiciária, livro 23, p. 301).

OFÍCIO DE SUA MAJESTADE REAL **[para]** Governador da Capitania de 22 de setembro de 1798. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 86, documento 42).

OFÍCIO DO GOVERNADOR DA CAPITANIA **[para]** Sua Majestade Real de 1799. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas a Sua Magestade – resumos, maço 626 – 21, caderno 6, livro 5, p. 30, nº. 461).

CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO CARDOSO. **[para]** Sua Majestade Real de 1799. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 87, documento 33).

CARTA DO OUVIDOR INTERINO DA COMARCA DE PORTO SEGURO **[para]** o Presidente da Província de 18 de junho de 1824. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, assuntos diversos, maço 3955).

CARTA DOS MORADORES DA VILA DE SÃO JORGE DOS ILHÉUS **[para]** o Conselho Ultramarino de 01 de junho de 1804. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 206).

CARTA DO OUVIDOR DA VILA DE SÃO JORGE DOS ILHÉUS **[para]** o Conselho Ultramarino de 18 de julho de 1806. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 206).

CARTA DO PROFESSOR ANTONIO JOAQUIM MOREIRA DE PINHO **[para]** o Governador da Capitania de 16 de agosto de 1819. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia, (documento manuscrito, seção colonial, plano de instrução, maço 483-1).

CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO DA COSTA NOGUEIRA **[para]** o Governador da Capitania de 12 de novembro de 1795. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas ao governo, maço 201-75).

CARTA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I **[para]** o Governador da Capitania de 4 de setembro de 1797. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 83, documento 49).

CARTA DO PRÍNCIPE-REGENTE D. JOÃO VI **[para]** o Governador da Capitania de 12 de dezembro de 1799. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento escrito, seção colonial, ordens régias, livro 87, documento 33).

CARTA DO PROFESSOR JOZÉ FRANCISCO CARDOSO **[para]** Sua Majestade Real de 26 de setembro de 1798. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 86, documento 49).

REQUERIMENTO DE JOÃO LADISLÁO DE FIGUEIREDO **[para]** Sua Majestade Real de 27 de janeiro de 1801. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas a sua Majestade – resumos, maço 626 – 21, caderno 10, livro 7, p. 9).

CARTA DO GOVERNADOR DA CAPITANIA **[para]** Sua Majestade Real de 1801. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento escrito, seção colonial, cartas a Sua Majestade — resumos, 626 – 21 Caderno 10, livro 7, p. 26).

REQUERIMENTO DO PROFESSOR JOZÉ PINHEIRO REQUIÃO **[para]** Sua Majestade Real de 20 de julho de 1796. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento escrito, seção colonial, ordens régias, livro 83, documento 6).

PETIÇÃO DO PROFESSOR JOÃO ALVARES DE SAMPAIO **[para]** Sua Majestade Real de 1790. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia — petições diversas, maço 201-52).

CARTA DO PROFESSOR JOÃO ALVARES DE SAMPAIO **[para]** o Governador da Capitania de 15 de junho de 1803. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, cartas ao governo, maço 205).

CARTA DE SUA MAJESTADE D. MARIA I **[para]** o Governador da Capitania de 10 de março de 1797. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 84, documento 27).

PROVISÃO DO GOVERNADOR DA CAPITANIA de 23 de agosto de 1809. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida de autoridades diversas, maço 211).

CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO MARINHO DE S. PAYO **[para]** Sua Majestade Real de 1798. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 86 documento 49).

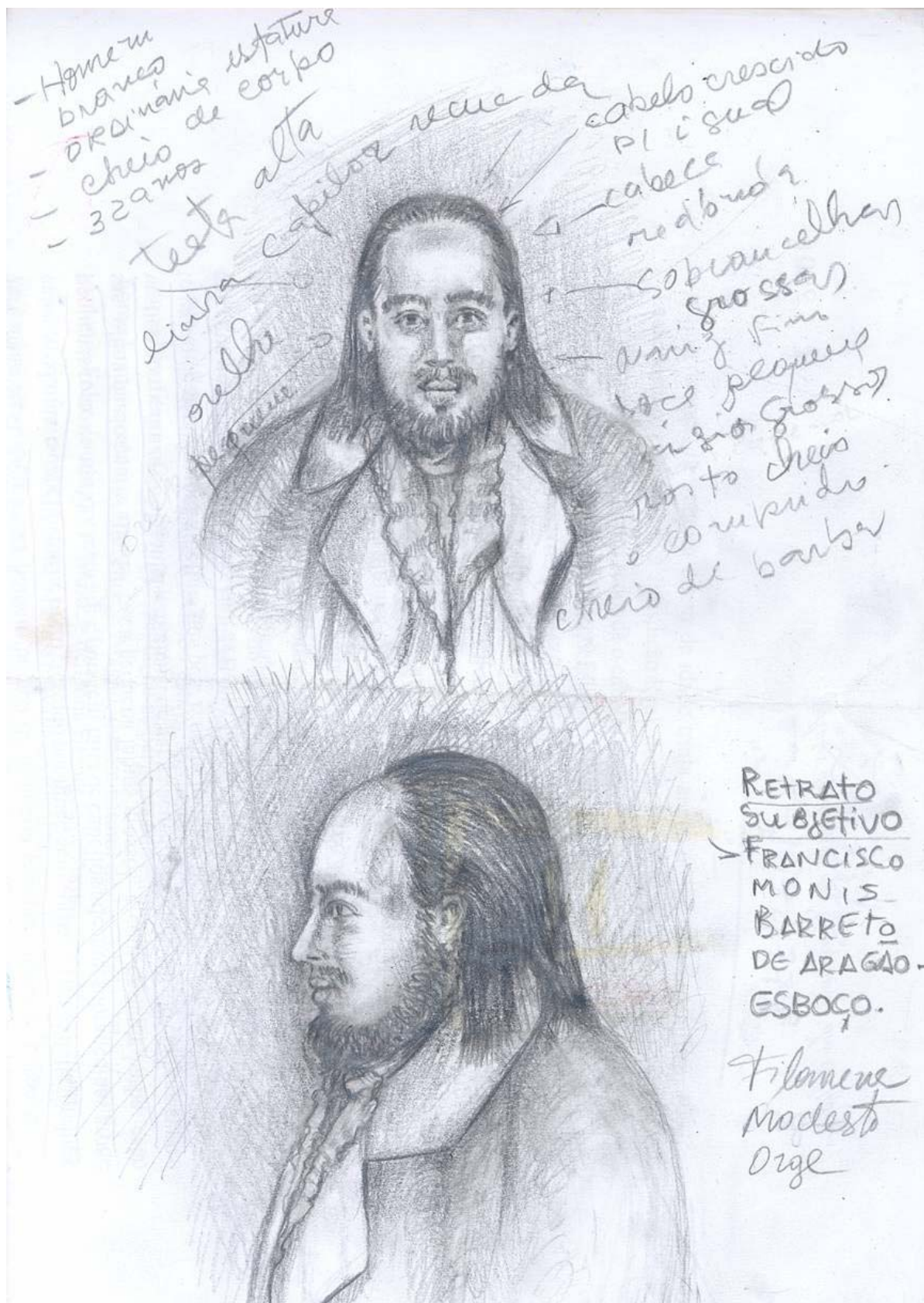
PETIÇÃO DO PROFESSOR BERNARDO RIBEIRO GUIMARAENS **[para]** Sua Majestade Real de 1798. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, ordens régias, livro 85, documento 26).

CARTA DO PROFESSOR FRANCISCO FERREIRA PAES DA SILVEIRA **[para]** Sua Majestade Real de 14 de maio de 1785. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia — petições diversas, maço 483-1).

DESPACHO CAPITÃO-MOR DA CAPITANIA DA BAHIA de 20 de outubro de 1785. Bahia: Arquivo Público do Estado da Bahia (documento manuscrito, seção colonial, maço 156, 20/10/1785).

ANEXOS

Nota 6) ANEXO A



Nota 7) Anexo B

Distritos	Nomes dos Professores	Matérias que exerciam	Povoações onde residem	Quantia vencem por anno	O que se lhes deve em dinheiro	Quantos meses
Comarca da Bahia	José da Silva Lisboa (jubilado) *	Filosofia	Cidade de S. Salvador	460\$000	230\$000	6
	Francisco Carneiro de Campos	ditto	ditto	440\$000	\$	6
	Francisco Ferreira Pais da Silva	Retórica	ditto	440\$000	220\$000	6
	Luis dos Santos Vilhena	Grego	ditto	400\$000	400\$000	12
	Padre Francisco Maranhão de Sampaio	Grammatica Latina	ditto	400\$000	400\$000	12
	José Francisco Cardoso	ditto	ditto	400\$000	400\$000	9
	Comgão Vicente Portela	ditto	ditto	400\$000	300\$000	9
	Francisco Ceslau de Almeida Pacheco	ditto	ditto	200\$000	100\$000	6
	Padre Manuel Teles de Souza Pina	Ler e escrever	ditto	150\$000	37\$000	3
	Bernardo Ribeiro Guimarães	ditto	ditto	150\$000	150\$000	12
	Verissimo José de Mendonça	ditto	ditto	150\$000	150\$000	12
	Comarca da parte do Norte	Inácio José Xavier de Tavares	Grammatica Latina	Japagipe	240\$000	170\$000
Bernardino dos Neves		Ler e escrever	ditto	100\$000	75\$000	6
Antônio Alvares da Cunha		Grammatica Latina	Itaparica	240\$000	240\$000	4
Antônio Francisco Pereira		Ler e escrever	ditto	80\$000	40\$000	6
Antônio de Santa Ana e Souza		ditto	Santo Amaro da Ipiranga	80\$000	60\$000	4
Luis Pessoa e Silva		Grammatica Latina	Freguesia de N. S. do Socorro	80\$000	100\$000	4
Carlos Antonio de Argolo		Ler e escrever	Vila da Cachoeira	240\$000	300\$000	15
Manuel Santos de Sampaio e Melo		Grammatica Latina	ditto	120\$000	60\$000	6
Jerônimo Roiz do Sacramento		Ler e escrever	Vila de Maragogipe	240\$000	50\$000	6
Padre José Francisco da Costa Nogueira		Grammatica Latina	Vila de S. Francisco de Sergipe do Conde	240\$000	180\$000	6
José da Silva Braga		Ler e escrever	ditto	240\$000	300\$000	9
Padre Gregório Xavier de Almeida Santos		ditto	Vila de Jaguaripe	80\$000	20\$000	3
Pedro Antão Neto Cavalcante	Ler e escrever	ditto	240\$000	360\$000	18	
Antônio Ribeiro	Grammatica Latina	Freguesia de Nazaré	100\$000	150\$000	18	
José Xavier de Souza Pereira	Ler e escrever	Vila de Jacobina	240\$000	60\$000	3	
Luis Alvares Viana	Grammatica Latina	Vila do Rio das Contas	240\$000	480\$000	24	
Comarca de Sergipe del Rei	Padre Agostinho Faria Monte	Grammatica Latina	Vila de S. João de Água Fria	400\$000	1:200\$000	36
	José Teles de Menezes	Ler e escrever	ditto	150\$000	488\$000	39
	José Bento Dantas Coelho	Grammatica Latina	Vila da Jacobina	300\$000	750\$000	30
	Francisco José Lopes de Araújo Veras	ditto	Cidade de Sergipe del Rei	300\$000	300\$000	12
	Inácio Antonio Dormundo	Ler e escrever	ditto	120\$000	120\$000	12
	Joaquim José Moreira	Grammatica Latina	Vila de Santa Luzia	240\$000	700\$000	39
	Padre José de Bastos Pereira	Ler e escrever	ditto	100\$000	300\$000	36
	José Pinheiro Requião	Grammatica Latina	Vila Nova Real del Rei	240\$000	720\$000	36
	Lourenço dos Santos Gama	Ler e escrever	Vila dos Ilhéus	300\$000	300\$000	12
	José Maurício Ribeiro	Grammatica Latina	Vila de Canamu	240\$000	240\$000	12
	Padre Manuel Roiz de Oliveira	Ler e escrever	Vila de Pôrto Seguro	100\$000	100\$000	12
	João José Facio	Grammatica Latina	ditto	300\$000	150\$000	24
Comarca da Capitania da Espirito Santo	Gaspar Ferreira Lima Corte Real	Ler e escrever	Vila de Caravelas	120\$000	630\$000	27
	José Simplicio Ferreira	Grammatica Latina	ditto	240\$000	540\$000	12
	Marcelino Pinto Ribeiro	Ler e escrever	Vila de N. Senhora da Vitória	300\$000	300\$000	12
	José das Neves Xavier	Grammatica Latina	ditto	120\$000	360\$000	36
				10:520\$000	12:280\$000	

Nota 8) ANEXO C

Índice da parte I (Instrução religiosa) da Escola Brasileira ou Instrução útil a todas as classes extrahida da sagrada escriptura.

- I – Vinda de Cristo;
- II – Escola de Cristo;
- III – Meninos innocentes;
- IV – Cântico dos Meninos;
- V – Bom Ensino;
- VI – Constituição do Mundo;
- VII – Constituição do Homem;
- VIII – Ser e Nome de Deus;
- IX – Degeneração da Humanidade;
- X – Culto Divino;
- XI – Dedicção ao Templo de Salomão;
- XII – Império do Creador;
- XIII – Sabedoria Divina;
- XIV – Omnipresença de Deos;
- XV – Omnipotencia de Deos;
- XVI – Providencia Divina;
- XVII – Bondade Divina;
- XVIII – Amor e Temor de Deos;
- XIX – Confiança em Deos;
- XX – Juízo de Deos;
- XXI – Protecção Divina;
- XXII – Gratidão à Deos;
- XXIII – Dedicção à Deos;
- XXIV – Resignação à Deos;
- XXV – Louvores à Deos;
- XXVI – Humilhação à Deos;
- XXVII – Propiação à Deos;
- XXVIII – Oração de Salomão;
- XXIX – Irmandade e Linhagem dos Homens;
- XXX – Homem Bemaventurado;
- XXXI – Deoses dos Idolatras;
- XXXII – Origem da Idolatria;
- XXXIII – Comdenação Impiedade;
- XXXIV – Vocação geral;
- XXXV – Causa da perdição;
- XXXVI – Destruição dos Malvados;
- XXXVII – Pessoas que se salvão;
- XXXVIII – Salvação dos justos;
- XXXIX – Discurso dos Impios;
- XL – Sacrificio dos Impios;
- XLI – Queda dos Impios;
- XLII – Livre Arbitrio;
- XLIII – Homem Pio;
- XLIV – Apostata e intrigante;
- XLV – Justiça de Deos;
- XLVI – Justos e Injustos;
- XLVII – Immortalidade d’alma;
- XLVIII – Morte do justo, do sábio, e do ímpio;

XLIX – Vida Eterna;
L – Ressureição Final;
LI – Resempção da Humanidade;
LII – Missão de Christo;
LIII – Revelações de Christo;
LIV – Doutrinas de Christo;
LV – Esmola e Oração;
LVI – Hipocrisia e Avareza;
LVII – Regras Moraes;
LVIII – Amor do Proximo;
LIX – Misericordia aos Penitentes;
LX – Peccador Arrependido;
LXI – Filho Prodigio;
LXII – Farisêo e Publicano;
LXIII – Ovelha Perdida;
LXIV – Juiz Iniquo;
LXV – O cruel Comndenado;
LXVI – Lição de civilidade;
LXVII – Reino dos Ceos;
LXVIII – Parábola do Semeador;
LXIX – Parábola dos Talentos;
LXX – Rebeldes Destruídos;
LXXI – Rico Avarento;
LXXII – Sermão das Bemaventuranças;
LXXIII – Exposição da Lei;
LXXIV – Pergunta do Jovem;
LXXV – Discipulos dos Farisêos;
LXXVI – Doutor da Lei;
LXXVII – Mancha do Homem;
LXXVIII – Dever do Perdão;
LXXIX – Doutores Hipocritas;
LXXX – Dever da Beneficência;
LXXXI – Dia do Juízo;
LXXXII – Tolerancia de Christo;
LXXXIII – Divindade de Christo;
LXXXIV – Magistério de Christo;
LXXXV – Patriotismo de Christo;
LXXXVI – Política de Christo;
LXXXVII – Divino Poder de Christo;
LXXXVIII – Milagres de Christo;
LXXXIX – Inquirição Farisaica;
XC – Censura dos Judeos;
XCI – Instrucção aos Apóstolos;
XCII – Sacramento da Eucharistia;
XCIII – Orações de Christo;
XCIV – Profecia Cumprida;
XCV – Novo Testamento;
XCVI – Paixão de Christo;
XCVII – Ressureição de Christo;
XCVIII – Testemunhas da Ressureição;
XCIX – Ascensão de Christo;
C – Vinda do Espírito Santo;
CI – Conselho Judaico;
CII – Efeitos da Oração e Esmola.

Nota 9) ANEXO D

Índice da parte II (Instrução econômica) da Escola Brasileira ou Instrução útil a todas as classes extrahida da sagrada escriptura.

- I – Lei da sociedade;
- II – Lei do trabalho;
- III – Cooperação social;
- IV – Divisão do Trabalho;
- V – Salário do Trabalho;
- VI – Origem das nações;
- VII – Divisão da Terra;
- VIII – Fundação do Reino;
- IX – Direito da propriedade;
- X – Direito da hospitalidade;
- XI – Intelligencia Humana;
- XII – Riqueza e Prosperidade;
- XIII – Causa dos bens;
- XIV – Geral Abastança;
- XV – Industria e preguiça;
- XVI – Industria e agricola;
- XVII – Industria manufatureira;
- XVIII – Industria commercial;
- XIX – Industria maritima;
- XX – Industria domestica;
- XXI – Geral industria;
- XXII – Opressão nos trabalhos;
- XXIII – Economia publica;
- XXIV – População legitima;
- XXV – Segurança nacional;
- XXVI – Abuso de poder;
- XXVII – Homens públicos;
- XXVIII – Poder soberano
- XXIX – Paz e guerra;
- XXX – Saúde pública;
- XXXI – Tratados de Commercio e Alliança;
- XXXII – Rei pacifico;
- XXXIII – Sabedoria dos reis;
- XXXIV – Justiça e injustiça das nações;
- XXXV – Riqueza dos iníquos;
- XXXVI – Bens da frugalidade;
- XXXVII – Recta economia;
- XXXVIII – Ruína de estado commerciante
- XXXIX – Bom juiz;
- XL – Bom governo;
- XLI – Casa e Patrimônio;
- XLII – Abarcamento de prédios e tesouros;
- XLIII – Industria com sabedoria;
- XLIV – Meios da sabedoria;
- XLV – Prestimo do sábio;
- XLVI – Premio da sabedoria;
- XLVII – Investigação da humanidade;
- XLVIII – Prosperidade do homem;

XLIX – Feliz independente;
L – Divina protecção das crianças;
LI – Excesso de população;
LII – Mãos legisladores;
LIII – Parcimônia irracional;
LIV – Incerteza da Fortuna;
LV – Bens e Males;
LVI – Regras da vida;
LVII – Aforismos econômicos;
LVIII – Interesse geral;
LVIX – Apólogo político;
LX – Da Anarchia;
LXI – Crédito público;
LXII – Felicidade nacional;
LXIII – Louvor dos gloriosos.

Nota 10) ANEXO E

Índice da parte III (Instrucção moral) da Escola Brasileira ou Instrucção útil a todas as classes extrahida da sagrada escriptura.

- I – Virtude e vício;
- II – Dever dos cônjuges;
- III – Dever dos Pais;
- IV – Dever dos Filhos;
- V – Liberdade;
- VI – Igualdade;
- VII – Consciencia;
- VIII – Innocencia;
- IX – Humildade;
- X – Soberba;
- XI – Impiedade;
- XII – Iniquidade;
- XIII – Justiça;
- XIV – Misericórdia;
- XV – Ira;
- XVI – Caridade;
- XVII – Beneficência;
- XVIII – Liberalidade;
- XIX – Boa fé;
- XX – Dolo;
- XXI – Fidelidade;
- XXII – Verdade;
- XXIII – Hypocrisia;
- XXIV – Prudencia;
- XXV – Amizade;
- XXVI – Inimizade;
- XXVII – Vingança;
- XXVIII – Contenda;
- XXIX – Má lingua;
- XXX – Resolução;
- XXXI – Bom character;
- XXXII – Bom nome;
- XXXIII – Lealdade politica;
- XXXIV – Orações pias;
- XXXV – Oração dos Ecclesiasticos;
- XXXVI – Morte;
- XXXVII – Ato de Contrição;
- XXXVIII – Lições do Throno;
- XXXIX – Doutrina Apostólica (S. Pedro, S. Paulo, S. João, S. Tiago);
- XL – Sociedade e subordinação christãa;
- XLI – Admoestação aos christãos.

Nota 13) Anexo F

APEB

Seção Colonial

Correspondência recebida pelo governo da Bahia (1740-1799)

Maço – 201-75

Data – 12/11/1795

Quanto allega a Supp.^e. no requerimento uso he notoria falsidade porquanto trazendo o marido da Sup.^e. o Estudante seo enteado, deq` setrata para aprendiz [de] Grammatica Latina nesta Aula Regia o recebi com todo amor, civilidade e nomeando-lhe por Decurião como he costume hu estudante mais adiantado, pacifico e de boa conducta, entrou logo o filho da Suplicante a dar provas da sua ma índole proveniente da ma educação de Sua Mai, verificando-se logo o que me certificavão que pouco tempo estava na Classe.

Sucedendo-se vi ter Eua zezuem um puxoem comoutros estudantes de que não resultou ferimentoa algú couza bem trivial entre rapazes pelos impropezas de molatos e outros [exproeni] q` não deve por na Presença de V. Excelência, rezultou daqui mandar a Sup.^e duas escravas suas a descompor os estudantes dentro da mesma Aula, onde por temor do castigo, e respeito eu me guardão se contiverão de as castigar como merecião, e a mesma Sup.^e em minha presença e [devariar] pouca chegou a proferir = Que a felicidade dos estudantes foi não ter ela em caza dous negros para por elles mandar espancar aqueles malvados que senão podião medir pelo còvado por que se mede seo filho = Ao que respondi não duvidar disso por quanto tinha noticia que ela já em outra occaz^{am} mandara puxar para dentro de uma caza hu menino branco filho de um homem de bem cazado [em – esta] Villa e cederá muitos bolos por ter somente puxado na igreja pelo cabeção [ou cabelão] de seu filho e tão longe esteve de injuriar-se desta acção, que antes soberba e vaidosa sempre que tivesse outra igual occasião.

Desta acção só poderá colligir a sábia ponderação de V. Ex.^{ca} o genio [alti] soberbo, e importuno da Sup.^e a quem procurando o modificar offerecendo-me de novo para ensinar a seo filho, certificando-a que não o castigaria, e que escolhesse outro decurião a meu contento me respondeo soberba, e crea da maior altivez própria do seu gênio = Que mais facil seria dar veneno aseo filho que mandallo a mesma Classe; e que já tinha recorrido a V. Ex.^{ca} para o mandar para outro estudo, visto que por bem ou nao dava certidam para ser recebido em outra parte que era matéria de caprixo, que tinha muita gente por si, que enfim me mostraria se podia fazer ou não.

S. Mag^e Ilmo. Exmo. Senhor prevendo as dezordens que costumão juntar-se entre os rapazes principalmente quando são mal educados foi servido ordenar pela Ley dos Estudos Régios o seguinte no § XXI

Nenhu Professor admittirá na sua classe algú estudante que tenha saído da classe d'outro Professor sem que deste apresente attestaçam para lá qual consegue não desmerece occultar-se: alias sera castigado o que tal estudante receber ao arbítrio do Director.

E bem se deixa ver que o espírito da lei he conservar a devida obd^a decoro e resp^{to} dos Professores, e evitar a sahida d'huma Aula para outra, exceto havendo motivo justo como morar distante apartar-se de hu para outro lugar como tem acontecido a alguns estudantes que nesta Villa se tem mudados para essa cidade onde não tem sido recebidos pelos professores della sem a attestaçam [m^a] e o mesmo tenho practicado com os que vem dessa Cidade e por esta razão não dei a certidam pedida pela Mai do Estudante que mora nesta mesma Villa e bem a vista e perto da [minha/mesma] Aula e por igualmente indecorozo o sair por timbre da [m^a] Aula para o estudo de hu Mestre para que principiando a ensinar a ler vai recebendo também alguns estudantes sem ter licença de sua Magestade contra as suas ordens como pelo alvará dos Estudos determina no Cap. Sobre os Professores de Grammatica Latina § II

Fora das sobredictas classes não poderá ninguém ensinar nem publica nem privadamente

Tambem allega de falso a Supe em dizer que affectando em hua imperioza jurisdição impede ao m^e [p^{or}] receber a seo filho quando nenhua jurisdição t. sobre elle e se não o recebo foi por que não se conhece que o que não deve receber ainda no cazo de ser Professor Régio se não também por que leva [...] muda o mesmo ser peor do que comigo tem practicado a Sup^e cujo genio e conducta he bem conhecido nesta Villa e fora della, e o deixo de provar com factos verídicos por serem a [meios] do meo estado, e desta informação.

Igualmente não cessa a Sup^e. de procurar odiarme com pessoas poderosas e algumas da minha amizade por não dar a certidam pedida, não obit^e expor os justos fundamentos e motivos que [tive] para não poder dar [enlumam^{te}] fazendo o Requerimento incluzo ao Juiz ordem[&] desta Villa para mandar responder em tempo prefixo e peremptório de [...] E [ozai], o que não consta do sapientíssimo e venerando despacho de V. Ex^{ca} [...] depois de publicar por esta Villa e seu continente ter alcançado de V. Ex^{ca} despacho contra mi9m demorando-o desde o dia 7 de outubro próximo passado [...] 12 de Novembro em que me foi intimado por um tabelião por despacho do mesmo Juiz, mostrando antes ahum, e outros por julgar a Sup^e. que a publicidade deste facto mehe injurioza quando pelo contrario recebo de V. Ex^{ca} aggde distinta honra [im^{cc}] de me mandar responder ao Req.^{to} da Sup^e.

Estou prompto Il^{mo} e Ex^{mo} por receber o estudante pois o meo intento não he privallo como falsamente dis a Sup^e. de aplicar-se e instruir-se em Grammatica, a Sup^e perdôo como sacerdote todos os impropérios com que fora, e na presença mesmo de V. Ex^{ca} me tem ultrajado pondo-me de mão gênio, de malévolo [V. S^a] pois a tudo esta jug.^{to} (julgado) que lida com rapazes e que me

tem feito paciente o decurio de 18 annos de ensino e 6 nessa cidade quando Substituto em Matemática do Major Lente [...] de Artilharia Jorge Glz Galeão e 12 de Gramática Latina nesta Villa.

Quanto ao meo genio, indole, comportamento podem bem informar a V. Ex^{ca} o mesmo Sargento –mor Lente, o coronel Joze Marques Lobo, e todos os demais alferes com quem servi no Rio de Janeiro e nessa Bahia em soldado Porta bandeira. Sargento e Tenente.

Isto o que posso, e me parece devo informar a V.Ex^{ca} que mandara o que for servido pois não será mais que o que for justo [...] [...] Cidade de N. Senhora da Purf^{am} de Santo Amaro e de 9br. 12 de 1795

Joze Francisco da Costa Nogueira

Nota 14) Anexo G

APEB

Seção Colonial

Ordens régias

Livro 86, documento 49

Sua Magestade manda remeter a V.S.^a os requerimentos inclusos de Ignácio Jozé Xavier de Touvar, Ezequiel Antonio da Costa Ferreira, de Jozé Francisco Cardozo; e de Francisco Marinho de S. Payo, para que V. S.a informe sobre cada um destes requerimentos interpondo o seu parecer.

Deus guarde a V. S.^a Palácio de Queluz em 26 de setembro de 179[]

D. Rodrigo de Souza Coutinho

Snr. D. Fernando Jozé de Portugal

Anexo

Doc. 49 A

Senhora Diz Ignácio Jozé de Touvar que sendo provido por V. Magestade em um dos Lugares de substituto Régio para as Cadeiras de Primeiros Elementos, e do Catecismo da Cidade da Bahia Freguesia de São Pedro, e por tempo de seis anos, fundaram estes enquanto recorriam a V. Magestade lhe foi prorrogada a Licença pelo governador e Capitão general do Estado tem o suplicante desempenhado os deveres da sua obrigação como foi certo pelas atestações juntas que oferece e o asinam chegar a Real Presença de V. Magestade suplicar-lhe humildemente a graça de poder continuar no dito emprego mandando-lhe passar Carta de propriedade em atenção aos bons serviços que tem feito ao Estado, e ao bem público, e ser activo em cumprir as obrigações do seu Magistério. Recorre e Pede a V. Magestade seja servida pela sua piedade deferir ao suplicante como humildemente implora o tanto que relata e receberá mercê-Procurador José Francisco Sardinha

Seguia-se um despacho de V. Exa. Concedendo ao suplicante um ano de licença, para continuar no exercício de sua Cadeira um traslado com o teor de uma atestação passada pelo Senado da Câmara desta Cidade sobre o seu comportamento e concorrência de bastantes meninos na sua Aula, de uma Certidão do Reverendo Vigário da Freguesia de São Pedro Velho, o Padre Lourenço da Silva Magalhães em que afirma o mesmo; de outra [aditação] passada pelo Diretor João da Rocha Dantas e Mendonça Chanceler desta Relação, ao mesmo assunto: uma pública

forma com o teor de outra semelhante atestação passada pelo atual Chanceler Francisco de Magalhães Serqueira da Fonseca

Anexo

Doc 49 C

Senhora Diz Jozé Francisco Cardozo Professor Régio da gramática Latina na Cidade da Bahia que nele tem exercitado este penoso Emprego [] de doze anos, os três primeiros por nomeação do governador e Capitão general daquela Capitania D. Rodrigo Jozé de Menezes na criação do Colégio Público de Educação da Mocidade que ali se estabelecera, os seguintes, por mercê de Vossa Magestade, sendo o suplicante o primeiro e único que naquela Cidade por em prática o Moderno Sistema Filosofico o ensinou igual número de anos a gramática Portuguesa, [bem] que uma, contra [] obrigações se acharem ordenadas desde [formadas] Escolas Menores, contando ordinariamente no meio do Abandono das demais Aulas setenta oitenta e mais Despachos por ser notório o desempenho e aproveitamento com que o suplicante sempre serviu de público, como tudo autentificação as justificações N^o 4 e N^o 12 e as honrosas atestações No. 1^o, 2^o, 3^o e 10. Os quais doze anos de serviços, que no caso do suplicante não tem justiça se podem rejeitar duplicados pois que ensinou duas línguas diferentes, sendo de atenção remunerável pela Piedade e grandeza de Vossa Magestade no exercício das [], não parecem menos atendíveis no das Letras, onde se verifica mais prontamente a caducidade dos Espiritos, conduzindo consigo a ruína da saúde como aconteceu ao suplicante a quem de trabalho tão apreensivo resultarão muitas agressões e enfermidades crônicas que seguindo o prognostico dos mais hábeis médicos o conduzirão a sepultura; se continuar no mesmo gênero de vida, como se vê das Certidões N 5^o e 6^o e porque ao mesmo tempo que é da grandeza de V. Magestade premiar é da sua Real Clemência ensinar a vida dos vassallos que se digna utilmente a servem, e tão util e dignamente como o suplicante cujas fadigas formarão ao Estado um grande número de homens benemeres. Recorre ele a Vossa Magestade para que em atribuição aqueles serviços já relevantes pelo seu objeto e ainda mais por ter o suplicante importado coletivamente todo o peso das quatro Cadeiras de gramática Latina ali estabelecidas, dos quais constam, nessa certidão N^o 7^o não ter tido remuneração alguma, a exemplo de que a sua Real Munificência se dignou de obrar em circunstâncias talvez menos urgente com o Professor de Filosofia Racional e Moral da mesma Cidade da Bahia, José da Silva Lisboa o que se vê no documento n^o 8^o seja servida de o jubilar com o seu ordenado por inteiro A tal Praça, ao mesmo tempo que seguirá a subsistência do suplicante, de sua mulher e quatro filhos pode deixar de ser onerosa a Real Fazenda de Vossa Magestade reduzindo as Cadeiras daquela Cidade ao número primitivo de três, segundo o Regulamento do Plano, ordenado depois da reforma dos estudos, visto que do mesmo fato do suplicante se colhe com evidência ser inteiramente ociosa huma quarta que debaixo do nome de providências criou a extinta Mesa da Comissão geral sobre o exame e Censura dos Livros. Pede a V. Magestade por um efeito da sua

real Clemência e grandesa e em atenção aos serviços alegados, estado de saúde do suplicante se digne a conceder-lhe a sobredita graça da jubilação á qual não obsta culpa, que tenha o suplicante comunicado, como consta nos seus Alvarás de folhas no. 9º e 11º o receberá mercê Jozé Francisco Cardozo.

Seguiam-se tais atestações passadas pelo Ex^{mo} Sr. Dr. Rodrigo Jozé de Menezes, com data de 3 de julho de 1798, pelo Ex^{mo} D. Fernando Jozé de Portugal da Junta da Real Fazenda Francisco Gomes de Souza em 12 do referido mês de março como; a cópia de uma justificação de testemunhas dada em Lisboa a favor do suplicante duas atestações passadas pelos médicos de Sua Magestade Francisco de Mello Franco, e Manoel Luis Alvares de Carvalho, uma Certidão passada pelo Escrivão dos [] Pedro Caetano.

Anexo

Doc. 49D

Senhora Diz Francisco Marinho de S. Payo, Presbítero secular, Professo na Ordem de S. Thiago da Espada Formado nos Sagrados Corações, Comissário do Santo Ofício, Primeiro Professor de gramática Latina na Cidade do SalvadorBahia de Todos os Santos, que pela [...] Certidão que apresenta faz ver que do dia trinta e um de janeiro de mil setecentos e setenta e cinco em diante se acha ele suplicante no atual no Ministério do Primeiro Mestre de gramática Latina por Carta de Vossa Magestade de vinte do dito mês como firmada pelo Conselho do Reverendíssimo Bispo de Beja Presidente que então era da Real Mesa Censoria e que ao presente excede ao suplicante de vinte e tres anos de trabalho. E por que da segunda Certidão de N^o 3^o mostra que tendo nascido em dois de abril do ano de mil setecnetos e vinte e nove excede de sessenta e nove anos de idade, a qual exige descanso. Porque mostra igualmente do documento de n^o 3 por treze testemunhas qualificadas, e de fato próprio, que o seu grande zelo, boa doutrina, e atividade tem tanto aproveitado ao publico, que se estão servindo dos seus Alunos, sendo também estes os que tem apresentado com maiores luzes a respeito das outras Aulas, que tem entrado nas de Filosofia, Grego e Retórica, como no Documento n^o 4 certificam os seus respectivos professores por todos estes princípios pela incansável diligência com que o suplicante utilizou a mocidade, ensinando interior e gratuitamente Retórica e Arte Poética como tudo mostra o dito Documento n^o 3 atesta a conduta honestíssima do mesmo suplicante e sobre tudo pela liberalidade com que V. Magestade costuma premiar os merecimentos dos seus vassalos, cujos premios nas suas santas e justas leis considera um dos dois pelos dos governos político portanto o suplicante pede a V. Magestade seja servida em remuneração do grande [] o suplicante tem tido em tão longos anos na boa educação e aproveitamento da mocidade em atenção juntamente ainda de septuagenário em que se acha haver por bem de jubilar o suplicante e apresenta-lo na dita primeira Cadeira de Professor de gramática Latina da Cidade da Bahia com o mesmo ordenado anual, que

tem recebido, pago pelo subsidio Literário na forma da Certidão que apresenta n.º 1.º Receberá mercê.

Seguia-se uma Certidão passada pelo Escrivão da Junta da Real Fazenda desta Capitania dos anos que o suplicante exerce o Emprego de Professor Régio pago pela mesma Real Fazenda, outra com o teor do assunto do seu Batismo pelo seventuário da Comissão de [...] outra pelo Escrivão da Ouvidoria Geral Jacob Pascoal com o teor de uma Justificação de Testemunhas, e um nos abaixo [...] Marcos Antonio de Sousa substituto de Filosofia Racional Luis dos Santos Vilhena Professor de Retórica; de que faz menção o Requerimento.

Nota 16 Anexo H

APEB

Seção Colonial

Ordens régias

Livro 81, documento 20

Sua Magestade atendendo ao que lhe representou Agostinho de Faria Monteiro Presbítero do Hábito de São Pedro, que se acha provido na Cadeira da gramática Latina no Lugar de Nazareth, Recôncavo dessa Cidade, o acha-se impossibilitado, em razão das suas moléstias, de ir tomar posse da dita Cadeira: E a mesma Senhora servida que V. S.^a lhe mande dar posse dela por seu bastante Procurador, na forma que requer na suplica junta: O que V. S.^a fará executar com os Despachos necessárias.

Deus guarde a V. S.^a Palácio de Queluz em 8 de junho de 1796

Luiz Pinto de Souza

S.^{or} D. Fernando Jozé
de Portugal

Anexo

Doc. 20 A

Senhora

Diz Agostinho de Faria Monteiro, Presbítero secular do Hábito de São Pedro, natural da Cidade da Bahia, provido em a cadeira de gramática Latina do lugar de Nazareth, Recôncavo da mesma Cidade, como mostra a Provisão junta; e por lhe sobrevir moléstia, que o tem precisado do uso das Caldas, como consta da atestação inclusa de Dr. Jozé Carneiro [Piranso] e ainda dependo do uso do remédio; pretende mandar tomar posse da dita Cadeira por seu bastante Procurador, e como não o pode fazer sem a Permissão Régia

Vossa Magestade seja servida mandar-lhe passar ordem para o referido

Padre Agostinho de Faria Monteiro

Anexo

Doc. 20B

Dona Maria por graça de Deus Rainha de Portugal, e dos Algarves da quem e de além mar, em África Senhora da Guiné. Faço saber aos que esta minha Provisão virem que Eu fui servida fazer mercê ao Presbítero Agostinho de Faria Monteiro do emprego de Substituto da Cadeira de gramática Latina da Freguesia de Nossa Senhora de Nazareth Recôncavo da Cidade da

Bahia por tempo de seis anos com o ordenado anual de duzentos e quarenta mil réis pagos a quartéis adiantados desde o dia que [mostrar-se] embarcou no Porto dessa Cidade de Lisboa para fazer viagem ao lugar do seu Emprego que dele tomou posse, e que tem sua aula aberta pelo Cofre do Rendimento do Subsídio Literário, que se acha na Administração da Junta da Minha Real Fazenda Da Capitania da Bahia. Pelo que mando a todas as pessoas a quem o conhecimento desta pertencer, que deixam usar livremente ao sobredito substituto do seu Magistério, a gosar de todos as Izenções, e Privilégios que lhe são concedidos. Para o que Mandeí se lhe passasse a presente que se lhe cumprira sem dúvida alguma, e se registrará na Comarca e onde mais convier para ter o seu devido efeito, ficando obrigado a remeter dentro de um ano a certidão da sua posse a todos os anos a matricula dos seus estudantes na forma que se pratica. A Rainha Nossa Senhora o Mandou pelos Deputados abaixo assinados da Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame de Censura dos Livros. Caetano Jozé Mendes o fez em Lisboa aos 5 de junho de mil setecentos e noventa e quatro, Felix Jozé Leal Arnon a fez escrever = Francisco Pires de Carvalho e Albuquerque = João Guilherme Christ^o Milher

Por Despacho de [...] de abril de 1793.

Registrado no livro segundo a folha cento e dezesete

Fica feito o Apresentação do ordenado deste substituto por tempo de seis anos no Livro do Apresentação dos Ordenados dos Professores Régios da Capitania da Bahia a folhas cinqüenta e oito. Lisboa cinco de junho de mil setecentos e noventa e quatro – Leal Arnon.

E tranlada a concertei om a própria, a que me reporto, que tornei a entregar a quem me apresentou. Lisboa, treze de abril de mil setecentos e noventa e seis.

Anexo

Doc. 20 C

O Dr. Jozé Correa Picanço, [Cavalheiro] professo na ordem de Cristo, médico da Camara de Sua Magestade, Seu Primeiro Cirurgião e Lente Jubilado na Universidade de Coimbra.

Atesto que o Padre Agostinho de Faria Monteiro, por molestia que padece do estomago, necessita do uso das Águas das Caldas da Rainha que lhe tenha aconselhado e com as quais recebeu já o maior beneficio. E por ser verdade lhe passei o presente jurando, se necessário for pelo hábito que professo.

Lisboa, 29 de abril de 1796

Dr. Jozé Correa Picanço

Nota 18) Anexo I

APEB

Seção Colonial

Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia (Petições Diversas)

Maço – 483-1

Período – 1785 – 1819

Debaixo da Protecção do Ilustríssimo e Excellentissimo Senhor Dom Rodrigo Jozê de Menezes, nosso Amabilíssimo General, abriu Francisco Ferreira Paes da Silveira Professor Régio de Rhetorica, e Poética na Bahia huma caza publica de Educação onde se instrue a Mocidade nos três objectos della Sciencia, Costumes, e Relligião.

A impossibilidade q' tem quaze todos os Pais de famílias para bem educarem seus filhos por empregadas diariamente em exercicios publicos, ou domésticos, q' servem a sua subsistência, faz indispensáveis semelhantes estabelecimentos, em q' muito interessa a sociedade, pois q' da boa, ou má da educação provem toda a harmonia, e desordem della: porisso elles se tem multiplicado em todas as cidades, e mais ainda nas mais polidas.

O nosso Excellentissimo Protector, cheio de Beneficiencia para com os seus felices súbditos foi servido conceder no Collegio desta Cidade accomodação sufficiente para os Educandos, q' houvertem de ser admittidos: onde serão tractados com affabilidade, e zelo paternal, e sustentados com decencia, e gosto Europeu, e donde não sahirão a rua sem beneplácito de seus Pais.

Aprenderão a ler por hum modo facillimo, e suave desconhecido no Comum das Escollas, em q' o terror, e o tempo são os únicos mestres a escrever por igual methodo o mais bello Character inglês, qualquer outra especie da letra: as línguas Portuguez por princípios gramaticaes e pronunciação emendada, cuja ignorancia, e negligencia trazidas das escolas produzem os tristes effeitos, q' cada dia observamos nas conversacoens e escriptos: a Freguezia: de q' haverá mestre nacional para o dezembaraço, e propriedade da expressão: a Latina, e grega. Assim habilitados passarão para as Aulas Regias de Rhetorica, e Philosophia em q' farão infalliveis progressos.

Com as mencionadas doutrinas aprenderão também as Historias Sagrada, Universal, e particular, ajudados de conhecimentos geographicos; e a dança, de q' haverá mestre, por ser ella hum adorno indispensável do homem polido, e a q' corrige os defeitos do corpo.

Finalmente as instrucçoens sobre a Religião, comportamento, civilidade e bons costumes serão as principaes instruçoens: o que se explicará pelos melhores Compêndios para este fim

compostos por grandes homens, especialmente pelos q'são do uso do Real Collegio dos Nobres em Lisboa.

Não faltarão úteis, e innocentes divertimentos, q'refação o espírito;

Paratudo quanto se promete neste Plano, contribuirá cada hum dos Alumnos coma módica porção de des mil réis por mês, q'serão entregues a quartéis adiantados.

Hum verdadeiro patriotismo, a instancia de algumas pessoas respeitaveis, e sobretudo os beneficos desejos do nosso Excellentissimo Protector, são os poderozos, q'obrigão ao Educador para sacrificar as horas do seu repouzo, e livres da cadeira regia q'ocupa, a autoridade dos seus patriotas Elle não exagera o desempenho das suas promessas; porque o Excellentissimo Protector há de conhecer immediata e freqüentemente a direcção econômica, e litteraria da dita Caza, que se digna Proteger Bahia em 14 de Mayo de 1785.

Nota 19) Anexo J

APEB

Seção Colonial

Maço - 156

Data – 20/10/1785

Com esta se achará um plano da Caza de educação publica estabelecida com permissão minha no Collegio dos prescritos Jesuítas desta Cidade por Francisco Ferreira Paes da Silveira Mestre da Cadeira Regia de Retorica e Poética que por elle me foi apresentado Requerendo como o fizesse participar aos moradores da Sua [Prrovincia] ao fim de saber da existência dos estudos referidos no dito [...] plano para se pudessem utilizar delles Voluntarios p'os Pais de Famílias na educação dos sue filhoz e porq.' Da Conservação da referida Caza de educação [...] utilidade a mocidade e ao publico em havere sujeito instruídos e benemeritos para se empregarem nos empregos e Cargos da Republica. Ordeno [...] que se faça publicar [vdo] [Plano] lhe recomendo muito que por parte que lhe toca procure promover quanto for possivel com verdade e espírito de Patriotismo de liberação e freqüência dos educandos Deos Guarde [...] B.^a 20 de outubro de 1785. Dom Rodrigo José de Menezes S^r [...]