

EDUCAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA: SUJEITOS, DINÂMICAS, SOCIABILIDADES¹

Education in Portuguese America: individuals, dynamics, sociabilities

Thais Nívia de Lima e Fonseca*

RESUMO

Este artigo analisa documentos produzidos a partir das relações estabelecidas entre os professores régios e a administração responsável pelo controle do ensino régio na América portuguesa. Privilegiam-se documentos encaminhados pelos professores régios aos governadores e bispos locais e à Junta da Diretoria Geral dos Estudos e ao Conselho Ultramarino. Essa documentação traduz, em certa medida, as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, seus interesses e conflitos, mediados por aspectos cotidianos do funcionamento das escolas régias, inaugurado com as reformas pombalinas da educação, em 1759.

Palavras-chave: ensino régio; América portuguesa; história da educação.

ABSTRACT

This paper analyzes documents produced from the relationships established between the royal teachers and the administration responsible for controlling the Portuguese royal education in America. Priority was given to Documents submitted by the royal governors and teachers to local bishops and to the Board of Directors of General Studies and the Overseas Council. This documentation reflects, to a certain extent, the relations between the individuals involved, their interests and conflicts mediated by daily aspects of how royal schools functioned, opened with Pombal's education reforms in 1759.

Keywords: royal education; Portuguese America, history of education.

* Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: thaisnlfonseca@gmail.com

1 Este artigo resulta de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A trajetória da história da educação brasileira como campo de pesquisa tem suas origens em movimentos intelectuais e políticos marcados pelas ideias pedagógicas modernas, principalmente na primeira metade do século XX. Seus agentes concentraram esforços nas propostas de um sistema educacional público estatal e na educação escolar, e esta passou a ser, então, o foco principal da pesquisa histórica sobre a educação, num momento em que se considerava a República como a grande responsável pelo projeto educacional moderno no Brasil. A preferência dos historiadores da educação pelo período republicano, seguido do Império², pode ser explicada por se fundamentar numa tradição historiográfica que colocou a escola e a ação estatal no centro dos problemas e dos objetos de estudo e vistas como mais evidentes após a constituição do Estado Nacional brasileiro, depois da independência política em 1822³. A disponibilidade de fontes, suas características materiais (a maioria delas impressa) e a relativa facilidade de acesso aos arquivos ajudam a explicar a especial motivação dos pesquisadores pelos estudos históricos sobre a educação no Brasil independente.

Por privilegiarem a escola e suas relações institucionais e sociais, destaca-se nas investigações a documentação produzida pelas instituições responsáveis pela educação escolar – especialmente o Estado –, às vezes mais acessível em vista da razoável organização administrativa construída para gerenciamento do sistema escolar. A disponibilidade de outros tipos documentais, como jornais, revistas, fotografias, além de impressos escolares e didáticos de uma forma geral, ajuda a impulsionar a investigação sobre esses períodos da história brasileira. Isso sem contar a atração exercida pelas técnicas da história oral, fartamente utilizadas em pesquisas sobre períodos mais recentes. Pode-se acrescentar, também, as reservas ainda dominantes entre os pesquisadores quanto a uma dimensão não escolar da educação, necessária para a compreensão dos processos e das práticas educativas

2 De um total de 3.106 trabalhos publicados nos cadernos de resumos dos eventos científicos da área, realizados entre 2004 e 2009, 81% referiam-se ao período republicano, 15,6% ao Império e apenas 3,4% ao período colonial. Ver: FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História da Educação no Brasil: abordagens e tendências de pesquisa*. LPH – *Revista de História*, n. 19-2, p. 8-41, 2009.

3 Importantes análises sobre essa produção estão em: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*. *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). *História da educação em perspectiva*. Ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

fortemente presentes nos séculos anteriores à independência. Tomá-las como objeto de pesquisa exige a problematização de eventos educativos nem sempre muito visíveis, para os quais o acesso se faz por meio de fontes de natureza diversificada, por vezes dispersa e quase sempre manuscrita. O estudo deste período exige, ainda, a familiarização com a complexa estrutura político-administrativa e jurídica do Antigo Regime em Portugal e em seus domínios, indispensável para a compreensão dos processos educativos escolares e para a identificação e manuseio das fontes, presentes tanto no Brasil quanto em Portugal.

A pesquisa sobre a educação no período colonial, no entanto, vem avançando nos últimos anos, com a exploração de fontes pouco utilizadas neste campo, necessárias por ser aquele um momento em que a presença da escola ainda era frágil e o entendimento sobre a educação era mais amplo do que a ideia de escola ou de escolarização. Por isso, neste caso, torna-se relevante o estudo de práticas e de processos educativos a partir de fontes menos convencionais para a historiografia da educação, numa abordagem identificada à história social, além do estudo das fontes tradicionalmente mais conhecidas, de âmbitos administrativo e fiscal. Neste sentido, faz-se necessário considerar a construção de problemas de pesquisa que enfocam grupos sociais específicos, suas relações entre si e com outros e os efeitos que práticas educativas distintas puderam ter sobre eles e sobre suas posições na sociedade colonial. Significa, também, tratar de relações entre os indivíduos e as instituições, tendo as atividades educacionais como mediadoras. Quando se menciona a história social, não se trata de uma visão simplista da ideia de uma *history from below*, de uma abordagem que privilegie somente os grupos subalternos da sociedade colonial na América portuguesa. Trata-se desses grupos e também dos demais, e das relações entre eles, bem como a atenção dada às representações que eles produziram nestas dinâmicas sociais, o que inclui considerar “o estudo da diferenciação social quanto à multiplicidade de significados dos símbolos culturais na dinâmica histórica”⁴ e a análise do comportamento dos indivíduos no interior dos sistemas normativos.⁵

4 CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História*. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 54.

5 LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História*. Novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992; REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: _____. (Org.). *Jogos de escalas*. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

Refletir sobre uma história social da educação na América portuguesa considerando estes princípios significa colocar o foco dos problemas de pesquisa sobre os eventos educativos e suas relações com os sujeitos neles envolvidos. Significa analisar os impactos desses eventos nos comportamentos sociais, na construção de estratégias para a obtenção de posições e privilégios e para a garantia da sobrevivência. Essa perspectiva investigativa avança em relação à tradição dos estudos focados nos processos de escolarização e fundados somente nas fontes oficiais administrativas e legais, embora não se possa prescindir delas para a construção dos contextos globais. Mesmo assim, esses contextos precisam ser analisados em múltiplas escalas que ajudem a compreender os comportamentos dos indivíduos diante dos eventos educativos estudados. Como exemplo, podem-se mencionar as pesquisas recentes sobre as reformas educacionais realizadas no Império português na segunda metade do século XVIII e que, além de analisarem o ordenamento jurídico e administrativo delas, jogam luz sobre os impactos que tiveram sobre grupos e indivíduos, como os administradores e funcionários da estrutura governamental montada para gerenciar a educação estatal então criada, os professores, os alunos e suas famílias, só para lembrar os mais diretamente relacionados àqueles eventos educativos. Da mesma forma, a pesquisa sobre a escolarização dirigida pela Igreja, por meio, sobretudo, de ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, as ordens de São Francisco, de São Bento, do Oratório, entre outras, tem se debruçado sobre aspectos que ampliam a visão para além dos princípios filosófico-teológicos e pedagógicos de sua atuação educacional, explorando também as práticas culturais e a cultura escolar das instituições educacionais dirigidas por estas ordens e os impactos sociais de suas ações neste campo. Em ambos os casos, os estudos têm avançado para além de uma narrativa sobre a evolução jurídica e administrativa das instâncias institucionais da educação sob o controle do Estado ou da Igreja.

As fontes mais utilizadas pelos pesquisadores para estudos desta natureza foram produzidas tanto pela administração central, em Portugal, quanto pelos órgãos locais situados nas diversas capitânicas da América portuguesa. A legislação, em todas as suas formas – leis, decretos, alvarás, ordens régias, cartas de lei –, tem mantido sua função tradicional de ajudar a construir o processo normativo em relação aos assuntos da educação, sobretudo depois de 1759, com a expulsão dos jesuítas e o início de um

processo de reformas que significou a implantação do ensino público estatal, embrião do processo de escolarização que ganharia mais força a partir do século XIX. Mas essas fontes ganham novos contornos com a prática de pesquisa que as coloca em confronto com outras, destacando as relações que os povos da América portuguesa construíram com os efeitos que estas ações tiveram sobre eles e sobre suas vidas cotidianas.

Um dos aspectos mais estudados nesta perspectiva diz respeito a alguns dos desdobramentos da criação legal das chamadas “aulas régias”, sobretudo aqueles de natureza fiscal, decorrentes da criação do Subsídio Literário, destinado à instalação de novas aulas e ao pagamento dos salários dos professores⁶. Já muito sobrecarregados de tributos, os povos da América portuguesa se viram diante de mais um, e nem sempre eram contemplados com o correspondente benefício das aulas, conforme prescrevia a lei. Mediados pelas câmaras, os grupos sociais de maior expressão local queixavam-se com frequência à Coroa, cobrando o que consideravam serem seus direitos. Os documentos produzidos neste processo – requerimentos, petições, representações – e dirigidos ao Conselho Ultramarino em Lisboa permitem a percepção das relações existentes entre os diferentes grupos sociais entre si, especialmente nas áreas urbanas, e entre eles e os centros de poder, bem como as tensões presentes nestas relações.

Por mais que obedecessem aos protocolos oficiais de produção desses documentos, seus autores – os vereadores e escrivães, oficiais camarários – se viam obrigados a construir relatos sobre a vida de suas comunidades, breves e pontuais que fossem, a fim de justificar e legitimar o objeto de suas queixas. E nesses relatos deixavam entrever suas visões de mundo, preconceitos, expectativas e ambições, bem como suas posições nas relações de poder. A prosperidade econômica de algumas regiões, por exemplo, colocava-as em posição privilegiada quanto à arrecadação dos tributos e à sua expressão política, mas nem sempre isso resultava no recebimento dos benefícios do ensino régio e a insatisfação era explicitada nos documentos enviados ao Conselho Ultramarino. Foi o que ocorreu, por exemplo, em representação de 1797 da Câmara da Vila de Campos dos Goitacazes, Capitania do Rio de Janeiro, na qual os mais notáveis cidadãos expunham o crescimento da vila e de sua região devido ao cultivo do açúcar

6 A criação do Subsídio Literário integrou o conjunto de ações do Estado, entre 1771 e 1773, que expandiu as aulas régias e instituiu sua forma de financiamento.

e se queixavam da falta de um professor de Gramática Latina que ocupasse a cadeira vaga. Acrescentavam um argumento que sugeria um pacto de fidelidade entre súditos e soberano, dizendo que quando tivessem “a felicidade” de serem atendidos, a rainha teria “a glória de ver um povo lavrador, de honestos costumes, obedecer com alegria às ordens de V. Majestade, e a satisfação de Imperar sobre povos reconhecidos a sua soberana”⁷.

Em outros casos o crescimento populacional intensificava as tensões locais, sobretudo diante da presença expressiva de negros, índios e seus descendentes, muitas vezes conectados por laços consanguíneos a grupos sociais privilegiados. Embora não houvesse impedimentos legais à presença de negros e mestiços nas aulas régias, como alunos ou como professores, havia restrições sociais e culturais. Os documentos que mediavam a comunicação das populações coloniais e o poder central permitem perceber aspectos da conformação social e das expectativas em relação ao papel da educação, bem como as interdições ali presentes. Essas interdições podiam se referir às origens sociais ou étnicas dos indivíduos e dirigir-se aos que tivessem “humilde nascimento” ou fossem pessoas “de cor”. Em 1782, a Câmara da Vila de Cuiabá, Capitania do Mato Grosso, enviou uma carta ao Conselho Ultramarino solicitando a nomeação de dois professores régios, de Gramática Latina e de Filosofia. Para os representantes da população daquela localidade, esses professores seriam necessários à educação civil e cristã da mocidade da Vila, indispensável à regulação dos excessos e à garantia da diferenciação social, já que Cuiabá crescia em famílias de homens brancos, desejosos de verem seus filhos se colocarem ao adequado serviço da Igreja e do Estado⁸.

A almejada diferenciação, muitas vezes, sofria interferências indesejáveis, como a presença de professores pardos, rejeitados pelas elites brancas locais, como ocorreu na Vila de Fortaleza, Capitania do Ceará, que em 1803 requereu ao Príncipe Regente D. João a remoção do pardo João da Silva Tavares, professor de Gramática Latina, acusando-o de inúmeros delitos e desvios de comportamento. As famílias brancas teriam retirado

7 *Carta da Câmara da Vila de São Salvador dos Campos dos Goitacazes à Rainha*. Arquivo Histórico Ultramarino-Rio de Janeiro, nº 12141 (Consulta on line em <<http://www.cmd.unb.br/>>).

8 *Carta dos oficiais da Câmara da Vila de Cuiabá à Rainha*. Arquivo Histórico Ultramarino-Mato Grosso, nº 1385 (Consulta on line em <<http://www.cmd.unb.br/>>).

seus filhos da aula deste professor, só restando alunos pobres e pardos⁹. O movimento da Câmara de Fortaleza tinha, afinal, muitas motivações de natureza política e deixava entrever as dificuldades de aceitação da inserção social de descendentes de negros e índios, sobretudo quando chegavam a ocupar lugares na estrutura administrativa colonial. Afinal, os professores régios eram funcionários do Estado, pagos com recursos vindos da cobrança de impostos, e beneficiados, por lei, com privilégios de pequena nobreza. A população branca, mesmo quando não integrava os segmentos mais privilegiados da sociedade, não aceitava de bom grado a competição com os mestiços na disputa por posições na estrutura administrativa, mesmo que em postos mais baixos, que eram o ponto de partida para a obtenção de mercês e privilégios. Esses casos demonstram como as fontes de natureza oficial, produzidas no âmbito do Estado, em seus diferentes níveis, permitem leituras para além do ordenamento jurídico e administrativo e abrem possibilidades analíticas para uma história social da educação no Brasil colonial.

O funcionamento do “sistema” de aulas régias, implementado pela Coroa portuguesa na segunda metade do século XVIII, pode ser também compreendido por meio das fontes fazendárias, ou seja, dos documentos produzidos por e para os órgãos responsáveis pela arrecadação e administração dos impostos, como a Real Fazenda e suas Juntas localizadas em cada capitania da América portuguesa. A Real Fazenda era responsável pelo recebimento do Subsídio Literário arrecadado pelas Câmaras e fazia o pagamento dos salários dos professores régios. Para que isso ocorresse, uma rede de comunicação entre diferentes instâncias era ativada e acabava por envolver as redes de sociabilidades nas quais se inseriam os professores. Ordens régias expedidas durante o reinado de D. Maria I (1777-1799), localizadas para a Capitania de Minas Gerais, determinavam que, para receberem seus salários, os professores régios teriam que apresentar à Junta da Fazenda documentos emitidos pelas Câmaras das vilas a que pertencessem, nos quais se atestaria o funcionamento das aulas, a frequência do professor, a satisfação da comunidade com o seu trabalho, bem como indicações sobre a sua conduta moral. Ocasionalmente também eram anexados documentos emitidos pelo pároco, ou vigário local, confirmando

9 *Carta da Câmara da Vila de Fortaleza [ao príncipe regente D. João] sobre o mau procedimento do professor de Gramática Latina*. Arquivo Histórico Ultramarino-Ceará, nº 970 (Consulta online em <<http://www.cmd.unb.br/>>).

a residência e o cumprimento das obrigações religiosas. Uma vez que os salários eram pagos na Capital da Capitania, Vila Rica, muitos professores que viviam em localidades mais distantes nomeavam procuradores para receberem seus salários e as procurações eram anexadas aos atestados anteriores. Em todos esses documentos evidenciava-se a ativação das redes de sociabilidades para a produção de pareceres favoráveis – no caso dos atestados – ou para instituir representantes junto aos órgãos da administração colonial. Não raro, essas redes envolviam, é claro, outros professores, como eram também demarcadas por identidades étnicas – caso dos pardos, por exemplo – ou de naturalidade, que aproximava indivíduos nascidos na mesma região, ou ainda que tivessem frequentado o Seminário de Mariana ou, mais raramente, a Universidade de Coimbra.¹⁰

Uma dimensão importante do processo de estabelecimento e funcionamento do ensino régio na América portuguesa diz respeito a como os professores ingressavam e permaneciam no serviço: suas motivações e necessidades, os percursos percorridos, as relações estabelecidas com as autoridades administrativas, civis e eclesiásticas. O gerenciamento e o controle do ensino régio foram submetidos a diferentes órgãos a partir de 1759, conforme as mudanças realizadas na estrutura administrativa¹¹, e foi farta a produção de ordens e cartas régias, alvarás e avisos que procuravam resolver problemas de toda ordem surgidos ao passo da criação das aulas, da seleção, nomeação e atuação dos professores, da arrecadação do Subsídio Literário e de seu uso para o financiamento deste ensino.

No centro do processo, os professores régios, integrantes de uma nova categoria de “funcionários” do Estado, oscilavam entre o desejo de se-

10 FONSECA, Thais Nívia de Lima e. As Câmaras e o ensino régio na América portuguesa. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 33, n. 66, p. 229-246, 2013.

11 Sobre esses processos ver: ADÃO, Áurea. *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771): contribuição para a história da Pedagogia em Portugal*. Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1981-1984. CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Saraiva, 1978 (a tese original é de 1952). CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais. (1772-1814)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. FRAGOSO, Myriam Xavier. *O ensino régio na Capitania de São Paulo (1759-1801)*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1972.

rem admitidos no emprego do magistério, as dificuldades enfrentadas devido à baixa remuneração e atrasos constantes no pagamento dos ordenados, e o uso das posições ocupadas para a obtenção de privilégios e benefícios de ordem simbólica, importantes para a construção de lugares mais destacados na sociedade. Nas formas de elaboração dos documentos produzidos para a comunicação entre os professores e os órgãos administrativos, destacam-se elementos que permitem perceber os mecanismos organizadores das relações entre eles e que tinham impacto direto sobre as reformas educacionais realizadas pela Coroa portuguesa naquela época.

A criação das primeiras aulas régias e das primeiras regras para ingresso no magistério público estatal, em 1759, foi acompanhada do estabelecimento de vantagens e benefícios para tornar o ofício atraente aos candidatos. Os salários não foram uma prioridade neste momento, já que seus valores eram ainda variados e variantes não somente conforme a cadeira, mas sobretudo conforme a região, se no Reino ou nos domínios ultramarinos e mesmo entre diferentes áreas destes últimos. O principal atrativo para o ingresso no ensino régio inscreve-se no âmbito dos valores e das práticas sociais do Antigo Regime, ligadas à concessão de privilégios e mercês pelo Estado, e que foram estendidas, com limites, aos professores de Gramática Latina, Grego, Retórica, Filosofia e Desenho. Tais privilégios eram os da chamada “pequena nobreza”, quando o benefício só teria valor enquanto os professores ocupassem seus cargos, mas que deles exigia que vivessem “nobremente em abstinência total de exercícios plebeus”¹².

Tenho considerado a hipótese de que eram esses privilégios, ou a possibilidade de obtê-los, o que mais motivava alguns homens a se candidatarem às cadeiras do ensino régio¹³, tanto no Reino quanto nos domínios de ultramar. Essa hipótese é corroborada pelo fato de que os salários, além de não serem muito atraentes quanto a seus valores, eram sistematicamente pagos com longos atrasos, às vezes de anos, e que essa situação colocava os professores régios em recorrente condição de penúria, salvo aqueles que claramente não dependiam desses ordenados para seu sustento, como os que vinham de famílias abastadas, geralmente possuidoras de terras, escravos

12 OLIVEIRA, Luiz da Silva Pereira. *Privilégios da nobreza e fidalguia de Portugal*. Lisboa: Na Nova Officina de João Rodrigues Neves, 1806. p. 170-171.

13 As aulas régias para meninas foram criadas em 1790 e as primeiras mestras só foram admitidas, em Portugal, em 1816. No Brasil, elas começam a aparecer nas folhas de pagamento na segunda metade da década de 1820, já nos anos finais de vigência do “sistema” do ensino régio.

e lavras de ouro. O que, a propósito, reforça a hipótese que estabeleci. Mas isso não ajuda a explicar o caso dos demais professores, não incluídos entre aqueles com direito aos privilégios de pequena nobreza, ou seja, os professores de Primeiras Letras, responsáveis pelo ensino de ler, escrever, contar e doutrina cristã, e que não tivessem graus acadêmicos. Tem-se então o problema de procurar compreender como se processava o ingresso no magistério, para além das regras relativas aos concursos e exames dos candidatos, da melhor definição dos valores dos salários a partir da ampliação das aulas régias e da criação do Subsídio Literário (1771-1772), que deveria garantir os recursos necessários para a manutenção das aulas e para o pagamento dos professores.

Nos primeiros anos das reformas, a instabilidade e as incertezas quanto ao funcionamento do ensino foram intensas e a comunicação entre as autoridades colocadas no seu comando expressava a diversidade de preocupações quanto aos problemas que se apresentavam. No entanto, depois do que muitos pesquisadores chamam de “segunda fase” das reformas, a partir de 1771-72, percebe-se alguma estabilização, não pela eficiência dos mecanismos implantados para a criação, provimento e funcionamento das aulas régias, mas pelo progressivo desenvolvimento de rotinas relacionadas àquele processo. Depois de duas décadas e muitos ajustes, não é de se estranhar que se tornassem mais conhecidos os caminhos a percorrer para se tornar um professor régio, para garantir a permanência neste emprego, para reclamar dos atrasos dos salários, para pedir transferências e licenças e se defender de acusações de mau comportamento ou incompetência profissional.

A legislação atinente à reforma da educação estabeleceu, já em 1759, a necessidade da realização de exames para a admissão de professores e, conforme o Alvará de 28 de junho daquele ano, não seria permitida a atuação de professores, públicos ou privados, sem licença da Diretoria Geral dos Estudos, concedida apenas depois de se fazer examinar o pretendente acerca de seus conhecimentos, observando-se também seus bons costumes. Nesta mesma data, o Diretor Geral dos Estudos mandou publicar edital para a realização dos primeiros exames, estabelecendo as condições para a apresentação das candidaturas, conforme as disponibilidades de cadeiras para a cidade de Lisboa e terras vizinhas. Para os demais domínios seria permitido o envio de petições daqueles que se interessassem pelas cadeiras

e eles seriam examinados pelas comissões locais ou pela Diretoria Geral, conforme as condições. As petições parecem ter sido a forma predominante no Brasil, sobretudo entre a década de 1780 até as primeiras décadas do século XIX, quando o “sistema” de aulas régias ainda estava em vigor.

As situações envolvendo os pedidos de emprego de professor régio eram variadas, tanto quanto as motivações declaradas dos indivíduos que se apresentavam. Nem mesmo o insucesso de um momento retirava de muitos deles a determinação de obter a posição, principalmente quando se tratava da cadeira da Gramática Latina, mais desejada não apenas pelo salário – duas vezes e meia maior que o de Primeiras Letras –, mas também pelos privilégios atribuídos por lei aos seus professores. Tal fato ajuda a explicar a persistência do padre Fabiano da Costa Pereira, natural da Capitania de Minas Gerais e que havia se candidatado à cadeira de Gramática Latina da Vila do Príncipe, em 1776. Como a provisão não lhe foi concedida logo, ele deixou Lisboa, onde fora examinado, e pouco tempo depois outro professor acabou provido para aquele lugar. Em 1785 ele teve notícia, tardiamente, sobre vacâncias em diversas cadeiras naquela Capitania e, esperançoso, enviou requerimento ao Conselho Ultramarino pedindo para ser provido, na Vila de Caeté ou no Tejuco, com base no exame realizado nove anos antes, do qual havia registros na Repartição dos Estudos da Secretaria da Real Mesa Censória.¹⁴ É possível que ele não tenha conseguido seu intento, pois não foram encontrados registros do padre Fabiano como professor régio depois daquela data.

Como as exigências em relação aos conhecimentos das matérias a serem ensinadas não eram muito elevadas, pessoas que sabiam ler e escrever, realizar as quatro operações fundamentais e conheciam rudimentos de doutrina cristã estavam, em princípio, aptas a serem admitidas no ensino das Primeiras Letras. Para as cadeiras de Gramática Latina as exigências eram, naturalmente, maiores, mas um conhecimento básico já era suficiente para aprovar um candidato nos exames. Por isso, almejar a conquista deste emprego como meio de melhorar as condições materiais de vida, lançando mão de poucos conhecimentos, não era algo improvável e nem sempre essas capacidades eram apresentadas pelos postulantes como as principais razões

14 *Requerimento do Pe. Fabiano da Costa Pereira, solicitando a D. Maria I a mercê de o prover no cargo de professor de Gramatica da Vila do Caeté.* Arquivo Histórico Ultramarino-Brasil/MG – Cx. 123, Doc. 22.

que os faziam merecedores da posição. A penúria material mostrava-se ser um dos motivos da busca pelo magistério régio e permanência nele e argumento forte na construção das candidaturas de muitos professores. O requerimento do baiano Januário José da Silva expressa bem o que acabo de afirmar. Encaminhado à Real Mesa Censória em 1797, afirmava que o suplicante não tinha meios de subsistência, pois não herdara nenhum bem de seu falecido pai, e ainda era obrigado a “socorrer a sua mãe, avô e mais irmãos menores”. Pedia à Rainha, “benigna Mãe de seus fiéis vassalos”, que lhe conferisse o emprego de professor de Primeiras Letras na Cidade da Bahia, o que permitiria a ele “sendo útil à sua referida Pátria acudir à sua Mãe viúva e mais família”.¹⁵ Em nenhum momento Januário José da Silva apresentou as qualificações que o habilitassem ao magistério das Primeiras Letras. Não é o caso de se considerar, mecanicamente, que todos os pedidos desta natureza indicassem o real estado material do candidato, mas pode significar que esses eram argumentos legitimados e considerados de fato e que surtiem o efeito desejado nas autoridades competentes. Prova-o os elementos de despachos encontrados para solicitações que usavam as dificuldades de sobrevivência como possível critério de aprovação e que afirmavam serem justas as razões dos candidatos.

O padre Manoel da Paixão e Paiva, morador da Vila de São João del Rei, Minas Gerais, usou em seu favor argumentos semelhantes, mas foi cuidadoso ao acentuar também suas qualidades profissionais ao requerer ao Príncipe Regente D. João a propriedade da cadeira de Gramática Latina daquela vila, já ocupada por ele como professor substituto. Em seu requerimento, anexou atestações emitidas por autoridades locais com o intuito de atribuir maior legitimidade à mercê que postulava. O Capitão-Mor da Vila, Luis Fortes de Bustamente e Sá, formado em Coimbra, afirmava ser o padre “grande e singular mestre”, descrevendo em detalhes seu eficiente método de ensino. A atestação passada pela Câmara da Vila de São João del Rei exaltava a atuação do padre Manoel no exercício de suas funções como professor substituto, afirmando que ele trabalhava “com boa e inteira satisfação dos seus deveres, com a sisudeza, e comportamento, que o distingue no seu estado, e emprego com a inteligência, e erudição, que o tem acreditado”. Mas, além disso, os oficiais camarários também afirmaram

15 Arquivo Nacional da Torre do Tombo/Real Mesa Censória. Cx. 187. Doc. 2. *Requerimentos para nomeação e colocação dos professores dos Estudos Menores (1777-1818)*.

que o emprego de professor régio era necessário ao padre Manoel porque ele sustentava

sua mãe viúva, sua irmã de maior idade, um irmão cego, uma cunhada viúva e paralítica, duas sobrinhas menores e sobrinhos, que esperam todos da sua piedosa liberalidade os alimentos, que necessitam, sem que ele tenha mais que o fruto de suas Ordens, com as quais não pode satisfazer tão onerosas pensões.¹⁶

Curioso que o padre tenha acumulado bens consideráveis apenas com o “fruto de suas Ordens” e com o sempre atrasado salário de professor régio, posição afinal obtida por provisão passada em 1805. Ao morrer, em 1838, Manoel da Paixão e Paiva deixou casa na Vila, fazenda com criação de gado e cavalos, quase vinte escravos, farta prataria e mobiliário, além de sete filhos reconhecidos em testamento e declarados seus herdeiros. Da numerosa e necessitada família mencionada pela Câmara em 1803, ele só deixou benefícios para duas sobrinhas e dois sobrinhos e não mencionou irmãos ou cunhados. Talvez já estivessem todos falecidos.¹⁷

A comunicação entre os professores régios e as autoridades, locais ou em Portugal, demonstra ter sido mais intensa a partir do início do século XIX, a julgar pela maior disponibilidade de documentos para este período, tanto aqueles relativos ao governo das Capitanias quanto ao Conselho Ultramarino e à Junta da Diretoria Geral dos Estudos. Neste momento, as regras já estavam mais consolidadas e a autoridade dos governadores e bispos sobre os processos administrativos do ensino régio, reconhecida de forma mais permanente. O teor desses documentos deixa entrever uma grande familiaridade dos professores régios ou dos postulantes ao emprego com os procedimentos a serem seguidos nos meandros da administração e razoável clareza no estabelecimento das estratégias de acionamento das relações sociais e pessoais, destinadas a legitimar as demandas e otimizar seus resultados. Eles indicam, também, a qualidade e a intensidade das

16 Arquivo Nacional da Torre do Tombo /Ministério do Reino. Mç. 3518, 1803/1805. *Requerimento do padre Manoel da Paixão e Paiva solicitando nomeação para cadeira de gramática latina da Vila de São João del Rei*.

17 Arquivo Histórico do Museu Regional de São João del Rei/IPHAN. Testamento do padre Manoel da Paixão e Paiva, Cx. 99.

respostas dadas pelos órgãos da administração aos quais cabia alguma responsabilidade nos assuntos do ensino régio.

A vacância das cadeiras atraía muitos postulantes e, guardadas as devidas diferenças históricas, movimentava-se, naquela época, uma rede de informações sobre “vagas para empregos”, que eram indicadas com precisão pelos candidatos aos cargos de professores régios. Essas informações poderiam ser derivadas tanto das notícias que corriam nas localidades ou da comunicação entre os próprios professores, quanto do conhecimento que pudessem ter de relatórios oficiais sobre o quadro geral das aulas régias em cada região. O quadro para a Capitania de Minas Gerais indica essas estratégias com alguma clareza. Como já é bem conhecido, a Lei de 6 de novembro de 1772 criou para esta Capitania oito cadeiras de aulas régias, sendo quatro de Primeiras Letras, três de Gramática Latina e uma de Retórica. Não temos registros precisos do processo de preenchimento destas cadeiras, sabendo-se, contudo, que até 1780 apenas três delas estariam comprovadamente ocupadas, todas de Gramática Latina.

A instabilidade no novo cenário surgido da ampliação do número de cadeiras e da criação do Subsídio Literário levou a Coroa portuguesa, no final da década de 1790, a ordenar a realização de diagnósticos da situação das aulas régias em Minas Gerais, para que se tomassem providências quanto à otimização da relação entre a arrecadação do tributo e a manutenção de cadeiras e seus respectivos professores. Entre 1799 e 1800, D. Bernardo José de Lorena, Governador da Capitania, preparou levantamentos das cadeiras existentes, ocupadas e vagas, e dos valores pagos aos professores régios¹⁸. As vacâncias registradas eram, muitas vezes, por curtos períodos porque, vencidas as provisões – que vigoravam por prazos predeterminados –, os professores precisavam aguardar as renovações para poderem continuar trabalhando. Em decorrência, avolumavam-se os requerimentos para a emissão de novas provisões para os que já ocupavam as cadeiras, mas também chegavam pedidos daqueles que desejavam ingressar no magistério régio em cadeiras vagas por desistência ou por falecimento.

Requerimentos mais simples constavam apenas do pedido de

18 Arquivo Histórico Ultramarino-Minas Gerais. Cx. 148-Doc. 6; Arquivo Histórico Ultramarino-Minas Gerais. Cx. 154-Doc. 51 e 52. Há claras discrepâncias entre esse levantamento e dados obtidos em outras fontes, como os registros de pagamentos de professores régios pela Junta da Fazenda, e os atestados de funcionamento de aulas régias, emitidos pelas câmaras, como exigência para o recebimento dos ordenados pelos professores. Ver: FONSECA, 2010, p. 22-50.

provisão contendo, no mínimo, uma atestação favorável ao suplicante e os despachos dados pelas instâncias competentes. Atentava-se para a indicação da condição de vacância da cadeira pretendida, as razões declaradas que moviam o suplicante a se interessar pelo magistério régio e, eventualmente, algumas de suas qualidades, tanto em relação aos conhecimentos necessários ao emprego quanto à sua conduta pessoal e reputação. Os documentos também nos orientam quanto aos caminhos percorridos e a percorrer pelo suplicante nos meandros da administração local e/ou central até obter o emprego desejado. A sua leitura atenta mostra claramente que os postulantes ao magistério régio não somente conheciam os requisitos necessários para suas candidaturas, como sabiam quem eram as autoridades legitimadas para comprovar suas competências e a quem deveriam recorrer quando o processo esbarrava em imprevistos ou em dificuldades. Não será demais ocupar aqui algum espaço com breves transcrições, com o requerimento do padre João Gaspar Esteves Rodrigues, natural da Capitania de Minas Gerais, candidato a professor régio de Gramática Latina na Vila de Paracatu:

Ex^{mo}. Rv^{mo}. Sr.

Diz João Gaspar Esteves Rodrigues Presbitero Secular deste Bispado, que ele tem ocupado o ministério de ensinar Gramatica Latina na Vila de Pitangui com alguma aceitação como provam as atestações, que apresenta a V. Exa. Rv^{ma}. E como no presente se acha privada a cadeira regia na mesma Vila, e por que o suplicante deseja continuar no mesmo Ministerio, supplica a V. Exa. Rv^{ma} se digne prove-lo na cadeira da Vila do Paracatu do Principe, que ao presente se acha vaga mandando examinar ao suplicante para esse fim, e achando nele os requisitos que o devem fazer credor da ocupação que pretende. Para a V. Exa. Rv^{ma} seja servido atender ao suplicante.

[Despacho do Bispo] Recorra ao Il^{mo}. Ex^{mo} General para que sendo do seu beneplácito lhe mande passar o Provimento do costume porque nós o julgamos suficiente e idôneo para o Ministerio que requer. Mariana 9 de Dezembro de 1801. A rubrica de S. Exa. Rv^{ma}.

Il^{mo}. Ex^{mo}. Sr. Diz o Reverendo João Gaspar Esteves Rodrigues, natural deste Bispado de Mariana, que ele se acha habilitado pelo seu Ex^{mo} Prelado para poder exercer o Público Ministerio de Mestre Regio de Gramatica Latina na cadeira da Vila do

Paracatu do Príncipe, o que mostra pela aprovação que junta oferece, e como não pode encarregar-se da dita ocupação sem beneplácito de V. Exa = P. a V. Exa. Seja servido mandar passar-lhe o seu Provimento na forma do estilo.

[Despacho do Governador] Passe Provisão. Vila Rica 29 de Dezembro de 1801. A rubrica do Ex^{mo}. Sr. Conde de Sarzedas.¹⁹

Bernardo José de Lorena, do Conselho de S.A.R. o Príncipe Regente Nosso Senhor, Governador e Capitão General da Capitania de Minas Gerais.

Faço saber aos que esta minha Provisão virem que atendendo se achar vaga a Cadeira de Gramática Latina da Vila do Paracatu do Príncipe, e concorrerem os requisitos necessários para exercer a dita ocupação em o Padre João Gaspar Esteves Rodrigues e terem procedido para ser provido todas as formalidades determinadas pela Carta Regia de 19 de Agosto de 1799. Hei por bem fazer mercê de prover ao dito Padre João Gaspar Esteves Rodrigues na Cadeira de Gramática Latina da referida Vila por tempo de seis anos, que terão principio da data desta em diante, vencendo ordenado competente pago pelo rendimento do Subsídio Literário desta Capitania na forma das mesmas Reais Ordens. E por firmeza de tudo lhe mandei passar a presente por mim assinada, e selada como selo de minhas Armas, que se cumprirá inteiramente como nela se contem, registrando-se nos livros da Secretaria deste Governo, nos da Contadoria e onde mais tocar. Luis Maria da Silva Pinto o fez. Dada em Vila Rica do Ouro Preto a 30 de Dezembro de 1801. José Joaquim de Oliveira Cardoso official maior da Secretaria no impedimento do Secretario do Governador, a fez escrever. Bernardo José de Lorena.²⁰

Esses documentos traduzem o conhecimento que tinha o padre João Gaspar sobre os encaminhamentos a serem feitos para que sua petição chegasse às mãos certas e tivesse chance de bom termo. A primeira peça desse pequeno conjunto de documentos foi endereçada ao Bispo de Maria-

19 Arquivo Público Mineiro/Secretaria de Governo da Capitania. SG-Cx. 54-Doc. 46. *Requerimento de João Gaspar Esteves Rodrigues referente à provisao de professor de Gramatica Latina na Vila de Paracatu do Principe*, 09/12/1801.

20 Arquivo Público Mineiro/Secretaria de Governo da Capitania. SC-296. *Registro de Provisões (1801-1803)*, fl. 10v.

na, responsável pelos exames dos candidatos a professores régios. Quatro elementos sustentam a elaboração do requerimento: a indicação de se ter conhecimento da cadeira vaga da Vila do Paracatu, a experiência anterior do padre João Gaspar – que já ensinava na Vila de Pitangui²¹ –, o envio de declarações de terceiros sobre essa sua atuação (não se encontram anexas ao requerimento) e a disposição declarada de se submeter aos exames, conforme prescrevia a lei. Seu pedido foi acatado pelo Bispo, que o mandou examinar e o considerou apto para o emprego de professor régio, conforme o despacho dado em 9 de dezembro de 1801. Dois requisitos compuseram essa avaliação: seu conhecimento de Gramática Latina, considerado “suficiente”, e sua conduta pessoal. Bom lembrar que essa última já era apresentada como requisito para os professores régios desde o Alvará de 1759. Munido da aprovação do bispo, o padre João Gaspar encaminhou o requerimento final ao Governador da Capitania, com autoridade para provê-lo na cadeira de Gramática Latina da Vila de Paracatu. Despachando favoravelmente, o Governador mandou passar a provisão em 30 de dezembro de 1801, num processo relativamente célere e que, conforme o texto deste documento, cumpriu todas as formalidades determinadas pela legislação²². O professor João Gaspar Esteves Rodrigues manteve-se como professor régio até, pelo menos, 1821, requerendo novas provisões a cada seis anos, quando as suas expiravam.

Não obstante as ações da Coroa, a partir de 1799, no sentido de melhor organizar os processos de ingresso e permanência dos professores no ensino régio, procurando centralizar nos governadores e bispos as atribuições administrativas relativas a ele, não cessou a comunicação entre os professores e a administração central. Muitos professores régios voltavam-se diretamente para o Conselho Ultramarino ou para a Junta da Diretoria Geral dos Estudos em Coimbra, em busca de solução de problemas variados: queixas sobre as dificuldades em receberem seus ordenados em dia; reclamações sobre a dependência estabelecida em relação às câmaras,

21 Certamente tratava-se de ensino privado, geralmente contratado por famílias mais abastadas.

22 A lei mencionada no documento, de 19 de agosto de 1799, visava estabelecer mais claramente as normas para os exames e provimentos dos professores régios, e definiu de forma mais direta a autoridade aos governadores e bispos nestes processos. Os governadores passaram a ser também responsáveis pela inspeção das “escolas” régias, devendo reportar à Coroa os detalhes de seu funcionamento e sucesso. Ver: Arquivo Público Mineiro/Secretaria de Governo da Capitania. SG-Cx. 44-Doc. 55.

muitas vezes faltosas em sua obrigação de atestarem o funcionamento das aulas; pedidos de cartas de propriedade das cadeiras para além das provisões temporárias; pedidos de nomeação ainda não realizada mesmo após aprovação em exames.

Todo esse universo de fontes produzidas no âmbito das atividades administrativas relacionadas ao ensino régio, e que permitem a aproximação com os sujeitos históricos e suas dinâmicas sociais, acaba por remeter o pesquisador a fontes de outra natureza, na busca pela reconstrução das trajetórias dos indivíduos e de suas redes de sociabilidades. Refiro-me àquelas que foram produzidas fora da esfera do Estado e de sua administração e que diziam respeito às instâncias da vida cotidiana, das relações pessoais, das práticas culturais. Tratam-se de fontes de natureza notarial e processual, civis ou eclesiásticas, como os testamentos, inventários, processos de *genere et moribus*, justificações, notificações, ações cíveis, autos de habilitação, processos inquisitoriais, contas de tutoria, entre outros.

O movimento de entrecruzamento desses dois conjuntos de fontes – oficial e privado – tem permitido, por exemplo, acompanhar as trajetórias de diversos professores régios, incluindo momentos anteriores e posteriores ao período em que ocupavam o magistério, e analisar as relações estabelecidas com a educação e seus impactos em suas vidas. Nos casos mais bem documentados se pode perceber com clareza a construção das redes de sociabilidades, os conflitos de natureza pessoal, profissional ou política, as estratégias elaboradas para a obtenção de posições e privilégios a partir do lugar ocupado como professores, as ingerências culturais e religiosas na conformação de ideias e de práticas educativas, entre muitos outros aspectos. A exploração deste tipo de fonte ajuda a esclarecer muitas das características de atos jurídicos e administrativos e acaba, também, por se mostrar fundamental na análise de outra dimensão da história da educação no Brasil colonial: a das práticas educativas não escolares, observadas no cotidiano das populações coloniais e que envolviam algum tipo de aprendizado, de troca e/ou transmissão de conhecimentos, saberes, crenças.

Entre os séculos XVI e XVIII, as concepções educacionais presentes no pensamento político e social e nas ações institucionais não se voltavam, necessariamente, para uma perspectiva escolar de educação, mas tratavam de questões mais amplas, das ações e práticas que formassem indivíduos úteis socialmente, ou seja, os súditos cristãos, leais ao Estado e

à Igreja. Nesta perspectiva de educação, os bons exemplos, a prática religiosa, a ocupação contra o ócio, o respeito e a obediência ao monarca e à religião seriam as mais eficazes dimensões educativas para essa formação e eram consideradas, muitas vezes, mais importantes do que o aprendizado da leitura e da escrita, embora ele não fosse descartado, mesmo para as camadas mais baixas da população. O estudo dessas práticas exige olhar atento sobre as práticas culturais e sociais presentes na atuação de homens e mulheres de diferentes segmentos sociais, em diferentes condições, diante da diversidade de situações da vida cotidiana e com propósitos específicos. Neste sentido, as fontes não oficiais, como as que mencionei anteriormente, relacionadas às instâncias mais privadas e cotidianas da vida da população colonial, impõem desafios, pois falam por meio de indícios, de fragmentos, de subjetividades, que necessitam de decifração apropriada. Em alguns casos, é possível dar-lhes tratamento seriado e quantitativo, necessário quando o foco recai sobre as estratégias e as práticas educativas de diferentes segmentos sociais, ou quando a comparação torna-se importante para o esclarecimento dos comportamentos educacionais daqueles segmentos. Nestes casos, tornam-se necessários os recortes definidos pela condição econômica, pela condição jurídica (se livres ou escravos), pela cor, pelo sexo, pela origem geográfica, pela profissão ou ocupação. A metodologia da construção de diferentes planos de escalas e a construção de trajetórias individuais permitem vislumbrar aquelas práticas educativas de forma mais delineada.

Há várias vertentes possíveis para a pesquisa sobre as práticas educativas não escolares e uma delas vem apresentando destacado potencial. Trata-se do estudo das estratégias utilizadas por diferentes segmentos da sociedade colonial no sentido de organizar a educação de crianças e jovens, conforme as prescrições legais, as condições socioeconômicas e as referências de natureza cultural. Utilizando basicamente as fontes notariais – testamentos e inventários – e processuais derivadas da normatização de heranças e orfandade, muitos trabalhos têm demonstrado as práticas sociais e estratégias educativas direcionadas a crianças e jovens órfãos, colocados sob a responsabilidade de tutores, conforme estabelecia a legislação portuguesa.²³ As *Ordenações do Reino* previam as ações a serem desencadeadas

23 Eram considerados órfãos todos os filhos menores de 25 anos de idade quando da morte do pai.

a partir da morte de um homem que deixasse descendentes declarados. Obrigava-se a nomeação de um tutor pelo Juiz de Órfãos, que tanto podia ser um parente – inclusive a mãe dos órfãos quando assim o determinava o falecido pai em testamento – quanto pessoas estranhas à família.

Seguindo as prescrições legais, o tutor deveria cuidar da alimentação, do vestuário, da saúde e da educação dos órfãos, conforme sua “qualidade e condição”. Dessa forma, órfãos filhos de lavradores ou de oficiais mecânicos seriam levados a aprender os ofícios de seus pais, enquanto os que não pertencessem a estes dois grupos sociais poderiam ser levados ao aprendizado das primeiras letras (ler, escrever e contar) conforme suas posses e suas capacidades, e depois dos doze anos de idade sua vida e ensino poderiam ser orientados “segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda”²⁴. Inventários, testamentos e processos de tutoria têm demonstrado que, na América portuguesa, especialmente nas áreas mais urbanizadas, as prescrições legais eram praticadas com muitas variáveis, decorrentes da diversidade de conformação da população colonial. A determinação advinda da ocupação ou profissão dos pais na direção dada à educação dos filhos não era tão rigorosa. Era comum que filhos naturais de homens brancos de posses (geralmente portugueses) e mulheres negras (escravas ou libertas), reconhecidos em testamento, fossem enviados a professores particulares para o aprendizado das primeiras letras, ao mesmo tempo em que aprendiam ofícios mecânicos com um mestre. A projeção de necessidades materiais futuras fazia com que muitos pais, ainda em vida, organizassem essa forma de educação “mista” e que os tutores responsáveis pelos órfãos seguissem a mesma orientação. Podiam, assim, criar alternativas no processo educacional, sem desobedecer à legislação.

Aqueles mesmos documentos permitem, ainda, delinear as tendências assumidas pelos diferentes grupos sociais no estabelecimento das estratégias educativas para seus filhos, conforme fossem, também, homens ou mulheres. Muitas dessas estratégias descendem de costumes seculares vindos da Europa, mas pouco foram estudadas no campo da história da educação brasileira até recentemente. Famílias mais abastadas e com alguma projeção política local, por exemplo, almejavam o ingresso de seus filhos

24 *Código Philipino, ou, Ordenações e Leis do Reino de Portugal*: recopiladas por mandado d'El Rey D. Philipe I, Edição fac-similar da 14ª ed., segundo a primeira, de 1603, e a nona, de Coimbra, de 1821, por Cândido Mendes de Almeida. Brasília: Senado Federal, 2004.

homens nos seminários, fosse para se ordenarem no sacerdócio, fosse para se prepararem para os estudos na Universidade de Coimbra. A Coroa portuguesa não permitiu a criação de universidades na América, o que tornou a tradicional instituição portuguesa o principal destino dos jovens de famílias abastadas que consideravam estratégico para elas ter ao menos um de seus membros formados em Portugal. Era o que abriria as portas para posições importantes na estrutura jurídica e administrativa do Império. No entanto, para expressivo número de famílias abastadas, geralmente ligadas às atividades comerciais e mineradoras, a formação universitária em Coimbra não era fundamental, valendo muito mais o conhecimento da leitura e da escrita, da aritmética e de assuntos ligados aos negócios. Seriam essas famílias as principais contratadoras do trabalho de professores particulares, sobretudo de Primeiras Letras e de Gramática Latina, e aquelas que depositaram alguma confiança nas aulas régias criadas a partir de 1759, mesmo que depois tenham se desencantado com seus resultados.

No entanto, mesmo segmentos sociais mais modestos, constituídos de brancos, negros e mestiços livres, vislumbravam algum tipo de inserção educacional que lhes possibilitasse condições de procurarem melhores posições naquela sociedade. Aprender a ler e a escrever, por exemplo, ajudava no ingresso em atividades como a de escrivão em alguma instância pública, ou escrevente e guarda-livros, que cuidavam da escrita e da contabilidade de negócios, no comércio ou em fazendas de agricultura e criação de gado. É claro que, também nestes casos, o magistério régio ou a ocupação como professores particulares não somente representava possibilidades de ganho da subsistência, como poderiam conceder algum prestígio ao indivíduo, pelo saber do qual ele se apresentava como detentor.

O universo da educação feminina também pode ser vislumbrado por meio das fontes de natureza notarial e processual, pois, embora tenham menor visibilidade na documentação produzida até o início do século XIX, as mulheres se moviam naquele universo e deixavam suas marcas, atuando como mães tutoras de seus próprios filhos, aprendendo a ler e a escrever quando possível e também enfrentando as dificuldades da orfandade e do abandono em situação de pobreza. Nestes casos, as práticas assistencialistas associadas às ações dos poderes locais em relação às crianças órfãs pobres e às expostas enviavam as mulheres para o aprendizado de ofícios mecânicos adequados, como a costura, o bordado e a tecelagem, meios considerados

eficazes para afastar as meninas das tentações do mundo e do pecado. Isso sem contar o recurso à educação que poderia ocorrer nos conventos e nos recolhimentos, objeto de pesquisa de vários estudos importantes²⁵. Para o trabalho com esta temática, além das fontes notariais que fornecem indicações importantes sobre como essas atividades se inseriram no cotidiano, também as fontes oficiais, notadamente os registros das câmaras municipais, documentam as relações do Estado com os problemas advindos do abandono de crianças, da pobreza, da marginalidade. As ações dos poderes locais nestes casos variavam da elaboração de condições de assistência – como o pagamento aos criadores de crianças expostas e a atenção à sua educação – até o uso da violência do Estado e da lei para retirar os marginais do convívio social. Os documentos produzidos para e pelas câmaras são férteis informadores das concepções e das práticas que envolviam essas situações, principalmente nos núcleos urbanos.

Essas possibilidades de investigação requerem a utilização de metodologias que sejam capazes de dar visibilidade a esses sujeitos e grupos para além de sua identificação. Uma proposta de pesquisa que se justifique como história social da educação na América portuguesa exige que se considere a conformação dos diferentes grupos sociais e as relações estabelecidas entre eles. Mas não se trata de uma adequação dos dados da pesquisa a modelos já estabelecidos, uma vez que o objeto em foco – educação – traz algumas especificidades quando analisado no contexto histórico do período colonial. O estudo de práticas educativas relacionadas a grupos específicos, qualquer que seja a sua natureza – mulheres, órfãos, tutores, negros e mestiços, pobres, ricos, lavradores, oficiais mecânicos, entre outros possíveis –, requer o seu delineamento como partes integrantes da população para que possam ser devidamente caracterizados, bem como suas práticas. O estudo de práticas educativas relacionadas às mulheres, por exemplo, fossem voltadas para os trabalhos manuais, fossem direcionadas ao letramento, precisa determinar de que mulheres se trata, quanto às suas diferentes posições sociais, sua origem étnica, sua condição jurídica. Para isso, o recurso a metodologias utilizadas na história demográfica é fundamental, pois ajuda a estabelecer critérios

25 ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres na colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil (1750-1822)*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, Edumb, 1993. SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Donas e plebeias na sociedade colonial*. Lisboa: Editorial Estampa, 2002.

de diferenciação e classificação, por meio dos quais se qualifica a análise das diferentes práticas educativas conforme os grupos e a identificação de pontos em comum. Esses são elementos importantes para uma análise de fundo sobre as concepções educacionais e as práticas educativas presentes numa sociedade em que a escola era ainda uma instituição nascente e que estava longe de considerá-la um direito e uma necessidade. Nestes casos, é necessário também trabalhar com a quantificação, sobretudo quando se dispõe de séries documentais para um período mais prolongado, com fontes como testamentos, inventários e processos cíveis em geral. Em Minas Gerais, têm sido desenvolvidos diversos estudos que partem de recortes elaborados desta maneira e que têm feito avançar o conhecimento sobre como a sociedade colonial se relacionava com a educação, em qualquer de suas modalidades²⁶.

A construção dessas vertentes de pesquisa sobre os processos e as práticas educativas escolares e não escolares na América portuguesa tem exigido grandes esforços daqueles que por elas se interessam. Além do trabalho minucioso de localização de fontes que possam interessar aos temas aqui analisados, há outros desafios, como o estado de conservação dos documentos, as dificuldades de leitura da documentação majoritariamente manuscrita e, no caso dos documentos administrativos, a sua dispersão, devido ao fato de não ter existido, no período colonial, um órgão da administração portuguesa que fosse responsável sozinho pelos assuntos referentes à educação na América.

Há atualmente poucos grupos de pesquisa dedicados à história da educação brasileira antes da independência política e um número mais expressivo de pesquisadores articulados encontra-se no Estado de Minas Gerais, não por acaso aquela região que, em tempos coloniais, foi a mais urbanizada e que teve a mais complexa e pesada estrutura administrativa organizada pela Coroa portuguesa. Por isso, é reconhecida a abundância

26 OLIVEIRA, Cláudia Fernanda de. *A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800)*: a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2008. SILVA, Solange Maria da. *Estratégias e práticas educativas dos negros na Comarca do Rio das Velhas, século XVIII*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2011. GORGULHO, Talitha Maria Brandão. *“Aos órfãos que ficaram”*: estratégias e práticas educativas dos órfãos de famílias abastadas na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2011.

de fontes de todos os tipos relativas a Minas Gerais, disponíveis não apenas nos muitos arquivos situados no próprio estado, como também no Rio de Janeiro e, claro, em Portugal. Em algumas outras regiões, a pesquisa sobre esses processos apresenta-se também favorável pela disponibilidade de fontes da natureza daquelas que examinei neste artigo, como o Rio de Janeiro – antiga capital, de 1763 até 1961 –, o Mato Grosso, a Bahia e São Paulo, para as quais há algumas pesquisas já realizadas. Outras regiões, embora importantes na época colonial, não apresentam o mesmo potencial, quase sempre pelo desaparecimento de parte dos documentos produzidos naquele período, sobretudo os notariais e processuais. Mas mesmo nestes casos constata-se a disponibilidade de fontes produzidas no âmbito do Estado e disponíveis no Arquivo Nacional e na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, no Arquivo Histórico Ultramarino e na Torre do Tombo, os dois últimos em Lisboa.

Compreendendo-se a história da educação para além da história da educação escolar, movimento exigido por quem se dedica ao estudo do período colonial no Brasil, pode-se avançar na análise do processo histórico desde quando a sociedade apenas começava a conviver com a instituição escolar e que ainda não atribuía a ela o papel central nos processos educativos possíveis e mesmo necessários na época. A educação no ambiente familiar, profissional, religioso, público ou privado ocorria cotidianamente e era compreendida por muitos como *educação*, segundo as concepções correntes²⁷. Para sua apreensão, faz-se necessário o trabalho com documentos ainda pouco utilizados na historiografia da educação brasileira, embora já bem conhecidos dos historiadores dedicados ao período colonial em outros campos de pesquisa. Para alcançar aqueles ambientes, faz-se, portanto, necessária a opção pela reflexão sobre uma história social da educação no Brasil colonial e pela utilização de metodologias que permitem uma aproximação possível com as práticas então em curso.

Recebido em fevereiro de 2014.

Aprovado em abril de 2014.

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