

PROFISSÃO DOCENTE DO SÉCULO XVIII AO XIX NO PROCESSO

CIVILIZATÓRIO PORTUGUÊS

Vera Maria dos Santos (UFS) - veramstos@yahoo.com.br

Thadeu Vinícius Souza Teles (UFS) – thadeuvinicius@hotmail.com

Simone Silveira Amorim (UFS) - amorim_simone@hotmail.com

Resumo:

A discussão apresentada neste artigo busca entender a conformação da profissão docente diante do processo de civilização no século XVIII, a partir das Reformas Pombalinas da Instrução pública no século XVIII. A necessidade desse artigo está circunscrita no embasamento encontrado durante pesquisa bibliográfica de três trabalhos de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: "A mulher de posses e a instrução dos órfãos setecentista sergipanos", "A configuração do trabalho docente em Sergipe no século XIX" e "O papel do ensino da língua inglesa na formação do perfeito negociante (1759-1846)". Para desenvolver esta análise, é importante considerar a realidade do Iluminismo português implementada pela Reforma Pombalina do ensino e concretizado a partir da expulsão dos jesuítas e da substituição da sua ação educativa por uma nova dinâmica racionalista, que respeitava a hierarquia eclesial e ainda se subordinava ao Estado. Destacamos que por se tratar de um trabalho que reúne teóricos que embasam a discussão das pesquisas acima mencionadas, o presente artigo não intenciona apresentar resultados conclusivos.

Palavras-Chave: Profissão Docente; Iluminismo; Marquês de Pombal;

TEACHING PROFESSION FROM CENTURY XVIII TO XIX IN PORTUGUESE CIVILIZATORY PROCESS

Abstract:

The discussion presented in this paper seeks to understand the conformation of the teaching profession before the process of civilization in the eighteenth century, from the reforms of Pombal of Public Instruction in the eighteenth century. The need for this paper is based on the sources found during literature survey of three graduate studies at the Federal University of Sergipe: "The woman of wealth and education of orphans in eighteenth Sergipe", "The configuration of the teaching work in Sergipe in the nineteenth century" and "The role of English teaching in the formation of the perfect trader (1759-1846)." To develop this analysis, it is important to consider the reality of Portuguese Enlightenment implemented by Pombal's teaching reforms and realized from the expulsion of the Jesuits and the replacement of their educational activities as a new rationalist dynamic, they respected the Church hierarchy and it was still subordinated to the state. We emphasize that this is a work that combines theoretical discussion that support the research mentioned above, thus this article is not intended to provide conclusive results.

Keywords: Teaching Profession; Enlightenment; Marques de Pombal.

1. Introdução

Para entender a conformação do trabalho docente nos séculos XVIII e XIX, partimos da premissa de que houve um projeto de educação gestado pelo e para o reino português e suas colônias, como forma de civilizar, padronizar e inculcar novos comportamentos sociais. A partir desse pressuposto entendemos que o espaço colonial compreendia uma realidade muito particular, marcada não apenas por uma diferença, como também, impunha a necessidade de alguns ajustes, a fim de tornar possível o projeto colonizador português.

Assim compreendida a realidade do espaço colonial, ressaltamos que a reflexão aqui proposta ultrapassa a compreensão de uma educação/instrução centrada no poder do Estado e da visão que entende a Colônia como uma unidade administrativa coesa em relação à metrópole, mas que considera a diversidade cultural das regiões que compõem a América portuguesa.

Diante dessa nova ordem, fazia-se urgente afinar-se com o novo projeto de civilização. Em relação a esse fato, Cassirer (1997) afirmou que não existe um século que tenha sido tão profundamente penetrado e empolgado pela ideia de progresso intelectual quanto o Século das Luzes. Muito embora se reconheça a heterogeneidade de pensamento dos intelectuais do século XVIII, percebe-se que os temas **progresso** e **civilização** sempre estiveram presentes nas discussões entre os ilustrados e são termos que, na modernidade, estão intimamente ligados, como ressaltou Menezes (2003):

Civilizar-se é pensar nos diversos progressos da humanidade: a ciência desenvolvia-se incontestavelmente e propunha um novo tipo de conhecimento; não menos certo era o progresso material; o progresso social se elaborava; mais recente era o progresso político; podia-se mesmo falar num progresso religioso (MENEZES, 2003, p. 16).

Para Starobinski (2001), a palavra civilização não denota apenas um processo complexo de refinamento dos costumes, de organização social, de equipamento técnico, de aumento dos conhecimentos. É muito mais do que isso. Para este autor, é

Debates em Educação

como a ideia de civilização estivesse envolta numa aura sagrada que a tornará apta, ora a reforçar os valores religiosos tradicionais, ora, em uma perspectiva inversa, a suplantá-los.

Elias (2001), por sua vez, sustenta que a civilização não é apenas um estado, mas um processo dinâmico que deve prosseguir e que nunca cessa. Esse processo envolve uma grande variedade de fatos, como o desenvolvimento da tecnologia e dos conhecimentos científicos, refinamento das maneiras e costumes como homens e mulheres vivem, percepção do lugar religião, modificação dos tipos de habitação, a mudança da forma de punição determinada pelo sistema judiciário e ainda, mudança no modo como são preparados os alimentos.

A “civilização” como processo, segundo Elias (2001), tem uma forte dimensão individual e psíquica, na medida em que induz o sujeito a uma interiorização das proibições e da aprendizagem de regras de comportamento, as quais fortalecem os mecanismos de autocontrole exercido sobre as pulsões e as emoções. Ainda nos reportando a esse último autor, destacamos que ele entendeu esse processo como um conjunto de determinações ou regras coercitivas impostas aos destinos pessoais, pois, na visão do mesmo, não importa somente a visão do soberano, mas como os indivíduos incorporaram e se apropriaram dos novos modelos de comportamentos. A distinção e a compreensão dessas duas dimensões de apropriação de comportamentos (individual e social/corte portuguesa) alicerçam esse estudo.

Tendo em vista esse novo propósito pautado no progresso e na civilização, a escola precisava ter uma feição adequada ao espírito das Luzes. Por isso houve, nesse momento, um ajustamento do modelo escolar, que já vinha se desenhando desde o Renascimento, para os interesses dos Estados nacionais em vias de fortalecimento.

Seguindo essa linha de raciocínio, Boto (2006) mostrou que no século XVIII, na França, vislumbrou-se o surgimento de um espírito público no qual a pedagogia tornou-se o ponto central das discussões, pois havia, sem dúvida, um Estado-nação a ser esculpido e, conseqüentemente, o sentimento de pátria e a unificação linguística eram dispositivos imprescindíveis para tal empreendimento. A emancipação pelas Luzes, processo no qual estava implícito o progresso e a civilização, exigia a

Debates em Educação

erradicação do suposto obscurantismo e, desse modo, a reivindicação de uma escola única, laica, gratuita e universalizada para todas as crianças de ambos os sexos.

Destarte, para esse novo Estado-nação, os iluministas delinearam uma renovação dos fins da Educação, e de seus métodos, uma vez que a sociedade concebida pelos ilustrados é intelectualmente bem situada, e o fundamento que a sustenta é, em essência, ético. A grande batalha das Luzes, conforme mencionou Menezes (2000), é inventar novas bases para uma ética que vele pela educação e a consequente autonomia da razão.

A educação, pautada na ética e no desenvolvimento da razão, era a base de formação do homem, conforme anunciou Kant (1996, p. 15): “[...] o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Este autor apresentou ainda três pontos que sintetizam o efeito da educação sobre o homem.

O primeiro ponto é que o homem educado deve ser disciplinado, de maneira a impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Nesse combate à animalidade, a disciplina tem uma importância crucial, porque somente ela tem o poder de domar a selvageria. O segundo ponto é que o homem deve tornar-se culto e, para Kant, a cultura:

[...] abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias (KANT, 1996, p. 26).

O terceiro ponto alude ao fato de o homem tornar-se prudente, permanecer em seu lugar na sociedade, ser querido, ter influência, além do dever de cuidar da moralização. Para isso,

[...] não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele tenha disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser ao mesmo tempo os fins de cada um” (KANT, 1996, p. 27).

Debates em Educação

Além de Kant, Locke (1986) também entendeu a educação como um elemento imprescindível para a formação do homem burguês. A educação tem a finalidade de exercitar as capacidades naturais do ser humano, ser posta a serviço do prazer duradouro e da felicidade e, ainda, dominar a natureza.

Para atingir esse ideal, Locke (1986) defendeu uma proposta pedagógica em que a educação objetiva preparar o homem para a virtude – conhecimento do que é certo e do que é errado; a sabedoria – capacidade de conduzir os negócios de forma hábil; e a formação moral – ter oportunidade, autocontrole e senso de dignidade, levando-o a não ser demasiadamente orgulhoso ou humilde. Essa educação, denominada por ele de formação integral, tem como princípios a inexistência de ideias inatas e a integração entre o corpo e a mente.

A formação integral, para Locke (1986), deve começar desde cedo. A criança precisa, inicialmente, apreender um conjunto de regras e de comportamentos que envolvem a dimensão física (corpo) e moral (mente). Estas duas dimensões têm por objetivo garantir um corpo em boa forma e um espírito disciplinado. Para atingir esse objetivo, ele elaborou um método baseado em uma disciplina rigorosa para a formação de hábitos e de boas maneiras, havendo necessidade de normatizar e de reger, desde cedo, os costumes. A mente deve ser obediente à disciplina e aberta à razão. Sobre essa discussão Falcon afirma que

A educação é o valor instrumental supremo; panacéia só ela capaz de abrir caminho à elevação da plebe, essa plebe que representa afinal a negação do espírito ilustrado, mas ao mesmo tempo a perspectiva de superação dessa mesma negação. [...] A Ilustração aparece-nos assim, claramente, como uma ideologia na qual se afirmam as principais categorias da sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade (FALCON, 1993, p. 98-100)

Considerando essa discussão, é importante saber como essa atmosfera do século XVIII chegou a Portugal. Diante desse aporte teórico, nossa discussão vai

Debates em Educação

observar como o processo civilizatório foi concebido em Portugal aliado ao estabelecimento da profissão docente que se procedeu a partir do Século das Luzes.

2. As “Luzes” em Portugal e a profissão docente

Esses ideais chegaram através de portugueses estrangeiradosⁱ, como Luís Antonio Verney (1713-1792), Antonio Ribeiro Sanches (1699-1783), entre outros. O Iluminismo português, afirmou o Prof. Cabral de Moncada, foi “essencialmente Reformismo e Pedagogismo. O seu espírito era não revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês, mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista [...]” (CARVALHO, 1978, p. 26-27). Assim, introduziram o estudo das ciências experimentais e, através do Marquês de Pombal, respaldaram as reformas de cunho sóciopolítico e educacional naquele país.

Sob esse novo ambiente, aqueles, juntamente com Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), adaptaram à realidade de Portugal o pensamento de alguns intelectuais da época, como algumas das teorias de John Locke (1632-1704) e os escritos do cristão-novo, Dr. Jacob de Castro Sarmiento (1691-1792), que introduziu em Portugal as ideias newtonianas.

Assim, novas práticas culturais e pedagógicas invadiram, portanto, o Portugal modernoⁱⁱ, que culminaram com a expulsão dos membros da Companhia de Jesus de todo o reino português e de suas Colônias, em 1755, pois era preciso que o Estado português exercesse o controle da Educação. Os Estudos Menores estavam sob a administração da Companhia de Jesus havia dois séculos e sua saída satisfaria não só o desejo do rei, mas também de religiosos como os oratorianos, os quais gozavam de certa proteção do rei no início do século XVIII.

Desse modo, substituiu-se a ação educativa dos jesuítas por uma nova dinâmica racionalista, que ainda respeita a hierarquia eclesial, mas foi subordinada ao Estado português. Falcon (1993) afirma que sem a interdição da Companhia de Jesus e o

Debates em Educação

afastamento dos jesuítas do comando do sistema de ensino não seria possível uma consolidação nacional portuguesa.

Isso não seria possível sem a ruptura com o poder eclesiástico, com a ideologia desse poder. Isso significa que sem o choque com o poder jesuítico e sem a eliminação da autonomia da Inquisição, sem a abertura para a transformação das mentalidades implícita nesses conflitos, o reformismo ilustrado teria sido impossível (FALCON, 1993, p. 226).

Segundo Carvalho (1978), essas reformas constituíram expressão altamente significativa do Iluminismo português. Nelas encontra-se consubstanciado um programa pedagógico e político, sendo um dos traços mais significativos do Iluminismo português a sua expressão de modernidade consciente e de não menos consciente repúdio às formas e hábitos de pensamento até então dominantes.

Ressaltamos que, antes do período pombalino, esse nível de ensino tinha uma outra conformação e se processava pelas Folhas de escrever (1ª, 2ª e 3ª cartas) e pelo Catecismo (4ª carta) e os mestres estavam ligados às câmaras das igrejas, de congregações religiosas e/ou aos próprios pais. Há documentos que sinalizam a presença de mestres de ler e escrever em alguns pontos do Reino já na primeira metade do século XV. Uma memória eborense, com data provável de 1439, registrou a presença de um mestre ensinando leitura e escrita aos jovens numa das ruas de Évora:

[...] as escolas de instrução elementar instituíram-se pelo Reino, desde o final da Idade Média. As escolas paroquiais disseminadas pelas villas e campos iniciavam as crianças na vida intelectual, ensinando-lhes o catecismo e os primeiros conhecimentos de leitura, escrita e cálculo (FÉRRER, 1998, p. 27).

Essa era a realidade do ensino antes da Reforma dos Estudos Menores, implementadas por Pombal. A Reforma dos Estudos Menores de 1759 a 1771, quando

Debates em Educação

criou as escolas de Ler, Escrever e Contar, chamadas desde então de escolas de ensino elementar. Para Férrer (1998), a reforma do ensino elementar em Portugal passou, em primeiro lugar, pela modificação no processo de recrutamento dos docentes, pois tanto esses como o mestre de Ler e Escrever foram convertidos em funcionários do Estado e ainda, a citada Reforma estabeleceu as normas disciplinares para a atuação dos docentes.

Assim, a lei de 6 de novembro de 1772 reafirmou tudo o que fora defendido com a Reforma de 1759 para o professor régio. Para tanto, entre as primeiras peças legislativas estava a Lei Geral dos Estudos Menores, promulgada a 28 de junho de 1759, que propunha a reforma do ensino de línguas clássicas e a regulamentação da profissão docente.

Logo, a instrução elementar e a ação docente, a partir desse momento, tornaram-se um assunto de responsabilidade do Estado, que tinha, em sua nova proposta, a padronização de comportamentos visando ao progresso e à civilizaçãoⁱⁱⁱ de toda a nação portuguesa. O professor da época pombalina representava o Estado e era ao mesmo tempo um agente político e agente cultural - ele era um mediador ativo e não passivo das novas adaptações empreendidas pelo Estado português. Naquele contexto, o professor como representante do Estado deveria comportar-se como mediador dos interesses portugueses.

2. A profissão docente no século XIX

Já no século XIX, havia uma constante discussão a respeito da necessidade de haver uma normatização do magistério, de criação de cadeiras públicas para o ensino primário e um investimento na formação de professores em novos métodos. Assim sendo, ao longo da segunda metade do século XIX, foi exigida e oferecida aos professores uma formação para que eles exercessem suas cadeiras e esta foi colocada como condição essencial para o ingresso no magistério primário a fim de que houvesse

Debates em Educação

uma conjunção dos conhecimentos adquiridos por eles, ampliando assim as habilidades que deveriam possuir.

Nesse processo de normatização, diversos agentes, especialmente o Estado, procuravam interferir nas tentativas de delimitação do espaço de atuação os professores a fim de estabelecer valores e práticas que deveriam permear a atuação deles. Os relatos do poder público revelam impasses, conflitos e embates políticos em torno das representações culturais sobre a escola de Primeiras Letras. Esses fatos corroboraram para que os professores encontrassem as condições para a profissionalização da categoria.

A partir de tal situação é possível pensar a história da profissionalização docente de acordo com o que Inácio (2006) anuncia como relacionada tanto à instituição de mecanismos internos, e de uma materialidade própria, quanto à produção da noção de educabilidade da infância e, ainda, ao deslocamento que se operou nas maneiras anteriores de educar e instruir as novas gerações.

É preciso lembrar que, a partir do momento em que a responsabilidade pelo ensino foi assumida pelo Estado, a partir das Reformas Pombalinas em Portugal e colônias, instituiu-se o concurso para a seleção dos professores. A partir de então, ninguém poderia ministrar aulas sem a obtenção de licença através de concurso, não importando se o objetivo do candidato era o ensino particular ou público, sendo esta uma ação significativa quanto ao processo de institucionalização da profissionalização docente.

As discussões em torno da formação dos professores contribuíram para a construção de uma espécie de um discurso basilar a respeito da instrução e da configuração da profissão docente^{iv}, pois elas fomentaram diversas ações do Estado. Nesse sentido, a escola aparece como local de transmissão de um saber pedagógico, fruto da construção de diversos discursos à época, constituindo-se também como local de circulação desse saber e de grande importância para a instrução elementar no século XIX.

Debates em Educação

No que diz respeito à formação e desenvolvimento das nações, pode-se afirmar que o papel do ensino primário foi de suma importância especialmente no que diz respeito à socialização e produção da infância em conformidade com o projeto político da sociedade que se pretendia formar. Nesse processo, houve lutas e resistências, obstáculos que impuseram limites às ações pensadas para alcançar esse objetivo e que, em determinadas circunstâncias, sofreram reapropriações, mutações ou simplesmente aconteceram posteriormente num processo mais lento de aceitação, configurando-se em relações de forças^v.

Diversos mecanismos, articulados entre si, podem ser observados quanto ao processo de escolarização no XIX como a legislação escolar e a política educacional, a inspeção e controle dos serviços escolares inclusive para recrutamento, além da ferramenta Estatística com o objetivo de produzir dados e representações sobre o Estado e a população através do conhecimento. Assim, a partir da década de 1830, surgiram diversas discussões sobre a implantação da escola pública elementar e da escolarização de crianças, negros, índios e mulheres. O fato é que o

[...] século XIX pode ser caracterizado como o tempo de invenção e legitimação da forma escolar moderna no Brasil, ainda que iniciativas nesta direção possam ser evidenciadas desde o período colonial, seja por meio das iniciativas católicas, seja por intermédio das aulas régias (GONDRA e SHUELER, 2008, p. 82).

No que diz respeito às escolas de Primeiras Letras – maneira como a legislação portuguesa referia-se ao ensino primário –, a primeira lei no século XIX a tratar desse assunto foi promulgada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827. Através dessa lei, o imperador autorizou a criação desse tipo de escola em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos onde elas fossem necessárias.

A referida lei ainda estipulou os ordenados dos professores que seriam entre 200\$000 (duzentos mil réis) e 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais^{vi}; o método a ser utilizado, o mútuo; e que a Fazenda Pública assumiria os custos relacionados aos utensílios necessários às aulas e que o professor que não conhecesse esse método deveria instruir-se nas escolas das capitais à sua própria custa.

3. Conclusão

No século XVIII, a ideia de educação estava intrinsecamente ligada ao novo projeto de nação e a unificação de todo o Reino português, pois uma das funções atribuídas à educação foi a de ajustar à nova realidade, o povo desse vasto território, sendo a educação/instrução a peça principal dessa grande engrenagem. Porém, não esqueçamos que nesse momento a educação/instrução estava voltada para a elite, pois somente esse grupo que seriam aqueles educados/instruídos, teria condições de assumir os cargos públicos e dirigir a sociedade.

No final do XVIII, para o início do século XIX, a discussão sobre a educação ampliou-se e muitas iniciativas foram criadas e mantidas pelo Estado, Igreja, empresário, intelectual, militar, entre outros. Por meio de uma ação articulada desses atores, as escolas públicas, particulares, asilos, liceus foram criados com o objetivo de educar e disciplinar a população, incluindo-se as crianças pobres, imigrantes, mulheres, negros e índios, além dos filhos da elite.

Portanto, para as elites no início do século XIX, o Ensino de Primeiras Letras era amplamente aceito e reconhecido como a maneira mais adequada para que seus filhos e filhas recebessem ensinamentos. Naquela época havia nacionalmente um intenso debate a respeito da responsabilidade do Estado acerca de educar e/ou instruir as crianças, pois era também preciso fazê-los adquirir princípios essenciais à convivência social.

Nas escolas de Primeiras Letras, os professores ensinariam, além de ler e escrever, as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções mais gerais de Geometria Prática, Gramática da Língua Nacional, princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos. Para as leituras, seriam utilizadas a Constituição do Império e a História do Brasil.

Debates em Educação

A Lei de Instrução de 15 de outubro de 1827 demonstrou a preocupação que as autoridades brasileiras tinham quanto à remodelação do modelo educacional que vigorava até então, tendo como meta inculcar novos padrões culturais que dessem ao povo brasileiro uma nova identidade. Assim, era preciso educar e instruir a mocidade dessa nação e essa Lei foi um dos instrumentos utilizados para alcançar tal objetivo.

O diferencial previsto nela foi o fato de ter sido garantido o direito de meninas estudarem pois ela previa a criação de escolas para tal gênero, desde que fosse julgada conveniente pelo Conselho e pelo próprio Presidente da Província. Ainda era previsto que estes

[...] com audiência das Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução. (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 23).

Dado o exposto, nos enquadrámos no processo de civilização da nação portuguesa que teve a instrução elementar e a ação docente como peças fundamentais para a adoção e a padronização de comportamentos da sociedade, que aquele processo exigia. Como foi indicado por pensadores como Locke, Verney e Sanches, a educação cumpria função disciplinadora e formadora de comportamento, além de preparar os recursos humanos necessários à modernização do Estado português. Desse modo, pelo menos em tese, o desenvolvimento e o progresso de todo reino português seriam inevitáveis.

Referências

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A reforma Pombalina dos Estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. **Contributos para a história da mentalidade portuguesa**. Lisboa: Imprensa nacional - Casa da moeda, Sociedade ind. Gráfica Telles da Silva, Ltda., 1982. (Temas portugueses).

_____. **Contribuição dos Oratorianos portugueses para a formação do Brasil**. Coimbra: Oficinas gráficas de Coimbra, 1965. (Separata do Vol II as actas do V Colóquio internacional de estudos luso-brasileiro).

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**: aulico, anatomico, architectonico.. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/dicionario/edicao/1>> Acesso em: 13 mai. 2010).

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução francesa. São Paulo: UNESP, 1996a. (Encyclopaídea).

_____. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n.1, p. 169-192, jan/jun., 1996b.

_____. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Aracaju, v. 2, p.115-136, jan/jun., 1999.

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

CASSIRER, Ernest. **A filosofia do iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: UNICAMP, 1997.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

ELIAS, NORBERT. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

FALCON, Francisco. J. C. **A época pombalina**: política econômica e monarquia ilustrada. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

FÉRRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado**: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (século XVIII). 1998. 216 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras. Porto: Porto, 1994.

Debates em Educação

_____. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: Oficinas gráficas da livraria Bertrand, 1978.

_____. ; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.) **Para a compreensão histórica da infância**. Porto: Campo das Letras Editores S. A., 2006.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidade na América Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força**: História, retórica, prova. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **História da educação brasileira**: leituras São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

INÁCIO, Marcilaine Soares. et al. **Escola, política e cultura**: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2006.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (Aufklärung). _____. In: **Textos seletos**. Tradução de R. Vieira e de F. de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 101 – 117.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores).

_____. **Pensamientos sobre la educación**. Traducción la lectura y Rafaela Lasolita. Madri: ACAL, 1986.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. **O sistema legal e judiciário brasileiro**. São Paulo: LTR, 2000.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Tradução: Antonio de Pádua Donesit. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, Edmilson. **Civilização e progresso moral em Kant**. São Cristóvão: UFS – NEPHEM, 2003. 86 p. Relatório técnico.

_____. **História e esperança em Kant**. São Cristóvão: UFS, 2000.

ORDENAÇÕES FILIPINAS: 1870. Portugal: Universidade de Coimbra. Disponível em: <<http://www.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>> Acesso em: 10 abr. 2009 a 09 fev 2011.

Debates em Educação

SALGADO, Graça. (Coord.); AZEVEDO, Carmen Lúcia de. et al., **Fiscais e meirinhos: a administração no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

SANTOS, Vera Maria dos; GÓIS, Magaly Nunes de. Algumas reflexões sobre a educação em Locke. **Anais da V Semana de educação & II Encontro regional de educação- Formação docente X qualidade social da escola pública**, UFS/NPGED/DED, 2005. 1Cd Rom.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (Orgs). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879**. Pelotas: Seiva, 2005

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

4. NOTAS

ⁱ “Dizem-se estrangeirados [e ilustrados] os homens que haviam viajado e convivido com ideias e com um mundo diferente daquele da Península [Ibérica], eram, eles também olhados com desconfiança” (PRIORE, 2003, p. 103). São exemplos de portugueses estrangeirados importantes: Antonio Ribeiro Sanches, Martinho de Mendonça, Alexandre de Gusmão e José da Cunha Brochado. Segundo Priore (2003, p. 71), havia uma “xenofobia enraizada numa concepção fechada de espaço, ela mesma ligada a mecanismos de sobrevivência através da noção de defesa de território e de um profundo sentimento de insegurança que perpassou as populações, sobretudo as que estavam instaladas num teatro de guerras como foi a Europa ocidental entre os séculos XIV e XVII. O Outro devia ser, via de regra, um inimigo”. Vale registrar que alguns historiadores, como Banha de Andrade, recusam a expressão “estrangeirado” para referir-se a intelectuais, pois para eles Portugal não desconhecia as correntes mentais estrangeiras, apenas mantinha uma cultura autônoma.

ⁱⁱ Muitos autores entendem que enquanto as idéias modernas já circulavam na Europa, Portugal ainda estava à margem de tais idéias. Costa (1967), por exemplo, justificou a posição de Portugal, demonstrando que o país teve o seu período áureo, mas a partir do século XVI entrou em decadência devido à política de monopólio. Utilizando o comentário de Jaime Cortezão, aquele autor destacou que “[...] quando este de nacional se tornou real e encarnou num espírito probo, mas estreyto, zelosamente nacional, mas medíocre, como o de D. João III, que levou a um teocracismo difuso, que realizou por sua vez o monopólio do pensamento” (COSTA, 1967, p. 20). Acrescentou ainda que foi durante o reinado de D. João III, quando se iniciava a colonização do Brasil, que os jesuítas, [...] à frente do movimento contra a Reforma, foram chamados para a Universidade de Coimbra. Portugal afastar-se-ia, então, do movimento científico que se processará no século XVII. A tradição da cultura positiva romper-se-ia e o pensamento português, conforme declarava Gonçalves da Câmara ao Padre Mirão, seria *ainda que menos latino, bom católico* (Idem, ibidem. p. 22). Ainda evocando Costa (1967), a cultura filosófica portuguesa adormeceria no comentário teológico e a ortodoxia fixara doutrinas ao pensamento; “[...] não é uma dúvida, um anseio o que faz vibrar essa literatura (a portuguesa); é uma certeza que a aquieta e em que o espírito tranqüilo longamente glosa os eternos motivos da religião, se catequiza e adormece na mão de Deus, na sua mão direyta”. (Idem, ibidem. p. 22-23). Portanto, a influência jesuítica fechara Portugal à renovação científica que se processava desde à Renascença “e para a qual êle colaborara com o magnífico movimento dos descobrimentos marítimos. O notável surto que nascera da pertinácia do Infante [Dom Henrique] decaí e a cultura portuguesa científica e filosófica não mais encontrará tão cedo meio para prosseguir” (Idem, ibidem. p. 23). Araújo (1999), também se manifestou em relação a idéia de atraso, argumentando o seguinte: “[...] nem Pombal ou seus propósitos conseguem eliminar o atraso português no campo da Ilustração. Apenas deslocam-no de fundo e forma. Ao invés de uma gramática latina, escrita em Latim por um jesuíta, o padre Manuel Álvares, desde o século XVI manual obrigatório nos colégios inacianos, o Novo método da Gramática latina, escrito em linguagem, do consentido oratoriano Antonio Pereyra de Figueiredo” (ARAÚJO, 1999, p. 77). Fernandes (1978), se colocou na contramão de tais autores quando entendeu que: “[...] não é lícito afirmar que o nosso país tenha voltado às costas à teoria e à prática de além-fronteiras. A evolução das nossas instituições escolares e o pensamento pedagógico português revelam, pelo contrário, numerosos pontos de contacto com o exterior. As condições nacionais infundem-lhes, porém, características peculiares. À inútil e absurda querela da “originalidade” sobrepõe-se a pesquisa das múltiplas e por vezes surpreendentes relações de pedagogo com os aspectos multiformes da vida e da cultura do seu país e de outras nações cultas” (FERNANDES, 1978, p. 10).

ⁱⁱⁱ “O processo de civilização consiste, antes de mais, na interiorização individual das proibições que, anteriormente, eram impostas do exterior, numa transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos de autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e que faz passar do condicionamento social [*Gesellschaftliche*] ao autocondicionamento [*Selbstzwang*]” (CHARTIER, 1990, p. 110).

^{iv} Esta configuração foi analisada nessa pesquisa tendo em vista a abordagem desenvolvida por Norbert Elias: “na análise das configurações, os indivíduos singulares são apresentados da maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por

interdependências dos mais variados tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências. [...] Na maior parte das vezes, as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma, de maneira que homens mais jovens podem ocupar a mesma posição abandonada por outros mais velhos. Assim em poucas palavras, figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo; e isso faz com que tais figurações pareçam ter um tipo de 'existência' fora dos indivíduos. [...] Aqui e agora, os indivíduos singulares que formam uma figuração social específica entre si podem de fato desaparecer, dando lugar a outros, entretanto, seja como for essa substituição, a sociedade, e com isso a própria figuração, será sempre formada por indivíduos." (ELIAS, 2001, p. 50-51).

^v Quanto a essa categoria, Ginzburg (2002, p. 43) afirma que os historiadores deveriam recordar que, ao avaliar as provas, todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser seletivo e parcial, dependendo das relações de força que impõem condicionantes, através da possibilidade de acesso aos documentos, demonstrando a imagem total que uma sociedade deixa de si. "[...] é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas."

^{vi} "Esse detalhe é interessante na medida em que possibilitou aos professores participarem da vida política. De acordo com a constituição, o voto era indireto e masculino, e os cidadãos eram divididos em três categorias: cidadão ativo, com renda mínima de 100\$000 e que podia votar nos cidadãos eleitores; cidadão ativo eleitor, com renda mínima de 200\$000 e que escolhia deputados e senadores; e cidadão ativo elegível, com renda mínima de 400\$000 para deputados e de 800\$000 para senadores." (VEIGA, 2007, p. 155).