

DO MESTRE RÉGIO AO PROFESSOR DE PRIMEIRAS LETRAS: UM ITINERÁRIO DO ENSINO ELEMENTAR NO BRASIL (1757-1827)

Luiz Eduardo Oliveira*

Elaine Maria Santos**

Edilsa Mota Santos Bastos*

RESUMO

Com o intuito de esboçar os marcos principais para uma periodização do processo de escolarização dos saberes elementares no Brasil, este artigo busca traçar os percursos do ensino de Primeiras Letras no período colonial, antes e depois das reformas pombalinas, até o momento de sua institucionalização no Império brasileiro, com a Lei de 15 de outubro de 1827, que foi a única tentativa de regulamentação da instrução elementar em nível nacional até 1946, quando o ministro da educação do Governo Provisório do Dr. José Linhares, Raul Leitão da Cunha, baixou o Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro, intitulado Lei Orgânica do Ensino Primário. Para tanto, fazemos uso de fontes legislativas e historiográficas, bem como de alguns pressupostos teóricos relacionados à história cultural.

Palavras-chave: História da Educação, Saberes Elementares, Escolarização, Reformas Pombalinas.

** Luiz Eduardo Oliveira é Doutor em História da Educação (PUC-SP). Professor Titular da Universidade Federal de Sergipe. Orcid: 0000-0002-1610-3835. Email: luizeduardo.dle@gmail.com.

** Elaine Maria Santos é Doutora em História da Educação (UFS). Orcid: 0000-0001-6376-2932. Email: santoselaine@yahoo.com.br

* Edilsa Mota Santos Bastos é Doutoranda em História da Educação (UFS). Orcid: 0000-0003-4963-9967. Email: edilsamotasantos-bastos@gmail.com

FROM THE ROYAL MASTER TO THE FIRST LETTERS TEACHER: AN ITINERARY OF ELEMENTARY EDUCATION IN BRAZIL (1757-1827)

ABSTRACT

With the aim of outlining the main milestones for a periodization of the schooling process of elementary knowledge in Brazil, this article seeks to trace the paths of teaching First Languages in the colonial period, before and after the Pombaline reforms, until the moment of its institutionalization in the Brazilian Empire, with the Law of October 15, 1827, which was the only attempt to regulate elementary education at a national level until 1946, when the Minister of Education of the Provisional Government of Dr. José Linhares, Raul Leitão da Cunha, issued Decree-Law No. 8,529, of January 2, entitled Organic Law of Primary Education. To do so, we make use of legislative and historiographical sources, as well as some theoretical assumptions related to cultural history.

Keywords: History of Education, Elementary Knowledge, Schooling, Pombaline reforms.

DEL MAESTRO REAL AL PROFESOR DE PRIMERAS LETRAS: UN ITINERARIO DE LA EDUCACIÓN ELEMENTAL EN BRASIL (1757-1827)

RESUMEN

Con el objetivo de delinear los principales hitos para una periodización del proceso de escolarización de los saberes elementales en Brasil, este artículo busca rastrear los caminos de la enseñanza de las Primeras Lenguas en el período colonial, antes y después de las reformas pombalinas, hasta el momento de su institucionalización en el Imperio Brasileño, con la Ley del 15 de octubre de 1827, que fue el único intento de regular la educación primaria a nivel nacional hasta 1946, cuando el ministro de educación en el Gobierno Provisional del Dr. José Linhares, Raul Leitão da Cunha, rebajó el Decreto-Ley n.º 8.529, de 2 de enero, titulado Ley Orgánica de Educación Primaria. Para ello, nos valemos de fuentes legislativas e historiográficas, así como de algunos supuestos teóricos relacionados con la historia cultural.

Palabras clave: Historia de la Educación, Conocimientos Elementales, Escolarización, Reformas Pombalinas.

INTRODUÇÃO

Uma das principais transformações do final da Idade Média ocidental que contribuem para a configuração da era moderna ocorre no processo de transmissão cultural. Se antes as normas sociais que regiam a vida coletiva eram passadas, de geração em geração, mediante uma espécie de impregnação, no ambiente familiar ou corporativo em que o indivíduo nascia e se desenvolvia, integrando-se na sua comunidade, aos poucos essa transmissão foi se tornando objeto de uma ação educativa especializada. Para tanto, foi de suma importância o novo sentido adquirido pela palavra “mudança”, associado ao conceito de “plasticidade”, segundo o qual o mundo pode ser moldado, e o homem transformado:

O homem nobre nasce nobre, é nobre, e assim se mantém durante toda a vida; o burguês não nasce burguês, torna-se burguês, e em qualquer momento pode deixar de o ser. Ora, esta ideia de um mundo em transformação e de um homem em mudança está na origem da **repartição da intenção educativa** que, no Ocidente, se manifesta claramente a partir do século XV (Nóvoa, 1986, p. 7-8).

É a partir de então que a criança vai ser tratada de modo especial, fazendo com que se desenvolva uma nova concepção da infância (Ariès, 1981), caracterizada inicialmente pela ideia de que a criança é um ser vicioso e imoral que precisa se domesticar, e depois de que ela é inocente, sendo necessária a sua proteção. Tal preocupação com a infância irá concorrer para o processo de escolarização, sendo considerado um dos principais fatores da configuração da “forma escolar”¹.

Para Nóvoa (1991, p. 243-244), “a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar” devem ser relacionados com quatro fatores: a instauração de uma “ética protestante do trabalho”, no sentido weberiano da expressão; a efetivação de normas regulando o uso do corpo (asseio, higiene, etc.), processo nomeado por Norbert Elias como “a civilização dos costumes”; o surgimento de uma nova concepção de infância, tal como o entende Philippe Ariès; e a inauguração da “sociedade disciplinar”, no conceito foucaultiano do termo. Na consolidação de tais fatores, muito teriam contribuído os colégios administrados pelas congregações religiosas, responsáveis pela conformação de uma nova instituição educacional.

De um modo geral, poderíamos destacar duas fases na história do modelo escolar. A primeira, até meados do século XVIII, seria caracterizada pelo domínio da Igreja, enquanto a segunda, que se estende até os nossos dias, tal domínio, ou monopólio, ficaria a cargo do Estado. Mais do que duas histórias distintas, essas fases representam dois momentos de um mesmo processo: o da escolarização das crianças. Com o intuito de esboçar os marcos principais para uma periodização do processo de escolarização dos “saberes elementares” no Brasil, este artigo busca traçar os percursos do ensino de Primeiras Letras no período colonial, antes e depois das reformas pombalinas, até o momento de sua institucionalização

1 O conceito de “forma escolar”, segundo seus principais defensores – Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin –, em um artigo de 1994, foi elaborado no final dos anos de 1970, a partir dos trabalhos realizados pelo “Grupo de Pesquisa sobre a Socialização”, ligado à área de Sociologia da Educação da Universidade Lumière Lyon 2, na França, que numa “perspectiva de sociologia histórica”, “irredutível a uma historiografia das instituições escolares”, desenvolveram o – ou se apropriaram do – uso que dele fizeram Roger Chartier, Dominique Julia e Marie-Madeleine Compère em *L'Éducation en France du XVI au XVIII siècle*, obra de 1976 (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 8).

no Império brasileiro, com a Lei de 15 de outubro de 1827.

PRIMÓRDIOS DO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS EM PORTUGAL: ENTRE O PADRE E O MESTRE-ESCOLA

Durante a Idade Média, as únicas instituições que se dedicavam inteiramente ao ensino eram as Universidades, que eram na época confiadas às Ordens Religiosas. Segundo Andrade (1978, p. 1), “no tempo em que as Universidades cumpriam o programa que o seu nome abarcava etimologicamente”, as diferentes categorias de ensino (elementar, secundário e superior) não tinham existência legal, e muito menos escalonada, concentrando-se todos os estudos em um único estabelecimento de ensino, em locais separados.

Com o aparecimento dos Colégios, integrados às Universidades ou a elas conexos em edifícios diferentes, as aulas de ler, escrever e contar passaram a fazer parte dos programas das Universidades, servindo de preparação inicial para quem pretendia nelas ingressar. Os Jesuítas teriam sido os principais instituidores de tal modalidade, com a fundação, em Lisboa, do Colégio de Santo Antão, em 1553. Seis anos depois, quando foi inaugurada a Universidade de Évora, seus Estatutos estabeleciam oito classes de Latim, sendo duas de Retórica, duas de Humanidades, quatro de gramática e duas classes “em que se ensinam os meninos a ler e escrever” (apud Andrade, 1978, p. 2-3).

Quanto à caracterização sociológica desses mestres-escola, Nóvoa (1986, p. 15-16) os divide em quatro categorias, apoiado em alguns números do *Hebdomadario Lisbonense* do século XVIII: 1) artesãos, pelas inúmeras referências a sapateiros, barbeiros e carpinteiros que foram mestres-escola; 2) particulares, principalmente nas cidades, onde davam lições em casas de nobres e burgueses ricos, às vezes a troco de uma refeição; 3) trabalhadores, que, impedidos de exercer suas atividades, ensinavam crianças em suas casas, recebendo “um tostão a cada mês, e um pão aos sábados”; 4) e finalmente homens ligados à vida religiosa, membros de alguma Congregação, irmãos leigos ou ajudantes de párocos, sendo suas atividades docentes secundárias em relação aos afazeres religiosos.

Em seu *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, texto de 1540, João de Barros já mostrava sua preocupação referente à formação dos mestres-escola, denunciando o despreparo das pessoas dedicadas a essa atividade:

Uma das coisas menos olhada que há nestes reinos, é consentir em todas as nobres vilas e cidades, qualquer idiota e não aprovado em costumes de bom viver, pôr escola de ensinar meninos. E um sapateiro que é o mais baixo ofício dos mecânicos: não põe tenda, sem ser examinado. E este, todo o mal que faz, é danar a sua pele e não o cabedal alheio, e maus mestres deixam os discípulos danados para toda a sua vida (apud Nóvoa, 1986, p. 16).

Dessa forma, apesar de a atividade docente estar sob o controle da Igreja, o ensino das Primeiras Letras pertence, em grande parte, à figura do mestre-escola particular, podendo este ser caracterizado como um indivíduo com pouca formação e despreparado para a prática do magistério, tendo um estatuto socioeconômico muito baixo e exercendo a atividade docente como uma ocupação secundária.

A AÇÃO EDUCATIVA DOS JESUÍTAS NO BRASIL

A obra dos jesuítas no Brasil deve ser examinada levando-se em conta o caráter missionário da Igreja Católica, no século XVI, que passava a adotar uma postura social e ativa, diferentemente das ordens monásticas medievais, receptivas, acolhedoras e passivas em relação aos novos adeptos (Hilsdorf, 2003, p. 4). Assim, diferentemente do que sugere a interpretação corrente da historiografia educacional brasileira, viabilizada por certa leitura da obra do Padre Serafim Leite e consolidada pela matriz azevediana (Carvalho, 1998), o papel educativo da ação jesuítica no Brasil não se iniciou com a sua chegada, em 1549, podendo ser dividido em dois períodos: um heróico, de 1549 a 1570, e outro de expansão, de 1570 a 1759, ano de sua expulsão. O primeiro seria marcado pelas atividades genuinamente missionárias, e o segundo pelo “mundo dos Colégios” (Mattos, 1958).

A primeira fase se caracteriza pelo tratamento do índio como um igual, desconsiderando-se a sua cultura específica e enfatizando-se a sua conversão, ou catequese, por meio de contatos e convencimento, por via oral, o que tornava a figura do “língua”, ou intérprete, de fundamental importância em tal processo. Tendo falhado essa primeira estratégia, tanto pelos costumes “selvagens” dos índios quanto por suas atitudes “maliciosas”, os jesuítas, encabeçados pelo padre Manuel da Nóbrega, mudaram sua tática, optando pelo aldeamento dos adultos e recolhimento das crianças em “casas de meninos”. Bahia e São Vicente teriam sido os primeiros focos da penetração jesuítica no Brasil. Em carta datada de 1553, afirma Nóbrega, logo depois de sua chegada a São Vicente: “Achei grande casa e muito boa igreja; ao menos em Portugal não a temos ainda tão boa” (*apud* Carvalho, 1968, p. 138).

Hilsdorf (2003, p. 7) discorre sobre a proposta de Nóbrega para a organização de “casas de meninos”, detalhando que o programa incluía “o aprendizado oral do português e do contar, do tocar flauta e outros instrumentos musicais, do catecismo e da doutrina cristã, além de práticas ascéticas; em seguida, ler e escrever português e gramática latina para os postulantes à Companhia e ensino profissional artesanal e agrícola nas oficinas para os demais”. O ensino da leitura e da escrita, portanto, estaria reservado apenas para alguns dos aldeados.

Quanto aos mestres-escola, as notícias se encontram dispersas. Segundo Fragoso (1972, p. 31), com a criação da Diocese da Bahia, em 1551, foram instituídos um mestre-escola e um mestre de capela no regimento de sua Sé Catedral. Tais dignidades eram apresentadas na Metrópole pelo soberano e confirmadas na Colônia pelo bispo. Desse modo, o primeiro mestre-escola da catedral de Salvador, no Brasil, teria sido Silvestre Lourenço, apresentado e confirmado em 1552, com direito ao recebimento de uma côngrua². Serafim Leite (1945, p. 400), por sua vez, afirma que Custódio Pires teria sido o primeiro mestre-escola do Rio de Janeiro.

O período de expansão da ação educativa dos inicianos no Brasil começa a se configurar com a expedição do alvará de 1564, assinado por D. Sebastião, que instituiu a “redizima de todos os dízimos e direitos que pertenceram a El-Rei em todo o Brasil de que Sua Alteza faz esmola para sempre para

2 Para a autora, a criação do lugar de mestre-escola, ou “caput scholae”, para ensinar moços pobres a ler nas catedrais do Ocidente, teria sido definida pelo Concílio de Latrão no século XII. Ao ser investido em tal dignidade, o mestre-escola obrigava-se a servir e residir na sede da diocese e a oferecer ensino gratuito.

sustentação do Collegio da Baya” (*apud* Carvalho, 1968:, p. 141)³. Ao que tudo indica, tal iniciativa respondeu às reivindicações de Nóbrega, que, através de algumas cartas, havia sugerido a instituição de um dízimo que pudesse sustentar os estabelecimentos da Companhia. Os benefícios do Alvará estenderam-se aos colégios do Rio de Janeiro, em 1568, e de Olinda, em 1576.

Com o auxílio real, os colégios da Companhia foram se multiplicando pelas diferentes capitanias. Sua clientela, no entanto, restringia-se aos alunos brancos que pretendiam se tornar sacerdotes. Segundo o Padre Serafim Leite, citado por Carvalho (1968, p. 142-143), o subsídio real destinado ao Colégio das Artes de Coimbra era dado a título de ensino, tornando assim a instituição aberta a todos, indiscriminadamente, ao contrário do subsídio dado aos mestres dos colégios ultramarinos, que era a título de missões, daí o seu caráter seletivo.

Apesar do quase monopólio exercido pelos jesuítas na educação colonial, é preciso ressaltar a ação educativa das outras ordens religiosas, como a dos Franciscanos, os primeiros religiosos a chegar à Terra de Santa Cruz, os Capuchinhos, os Beneditinos, a de N. S. das Mercês, a dos Oratorianos (Congregação de São Filipe Néri), bem como das ordens femininas, no Convento de Santa Clara do Desterro, fundado em 1665, no das Freiras Ursulinas, inaugurado também na Bahia em 1744, e no Convento de Santa Tereza, cujo estabelecimento data de 1755 (Lacombe, 1960).

O PERÍODO POMBALINO: DO MESTRE-ESCOLA AO MESTRE RÉGIO

Em Portugal e seus domínios, é em meados do século XVIII que o Estado, pela primeira vez na Europa, assume o controle da educação, através das célebres reformas pombalinas da instrução pública, iniciadas com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que, proibindo os jesuítas de exercer qualquer atividade docente tanto no Reino quanto nas Colônias⁴, reformulou os estudos da Gramática da Língua Latina, Grega, Hebraica e de Retórica.

Para Laerte Ramos de Carvalho (1952 p. 60-61), um dos autores brasileiros que mais se debruçaram sobre o tema, “em substância, o Alvará de 28 de junho de 1759 não tem outro sentido que não este: o de manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer”. Tendo motivações muito mais circunstanciais e políticas do que filosóficas ou pedagógicas, o documento, segundo o autor, acompanhou um movimento geral de reformulação jurídica do Estado português durante o reinado de D. José I (1750-1777), em nome de um iluminismo que se configurava como um misto de despotismo esclarecido – ou “absolutismo ilustrado”, como prefere Falcon (1993) – e regalismo.

A reforma de Sebastião José de Carvalho e Melo, nomeado Conde de Oeiras em 1759 e Marquês de

3 A referência talvez mais antiga ao Colégio da Bahia se encontra numa carta datada de 1551, e assinada pelo padre João de Aspilcueta Navarro, na qual escreve que o colégio “será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para os ensinar e doutrinar” (*apud* Paiva, 2000, p. 43). Segundo o padre Serafim Leite (1949, p. 146), nesse Colégio, um mestre gastava duas horas e meia de manhã e outras tantas de tarde a ensinar a ler, escrever e contar para centenas de crianças, conforme um relato do estado em que se encontrava o colégio na época do seu encerramento, em 1759.

4 O jesuítas foram oficialmente expulsos do Reino e seus domínios com o Alvará de 3 de setembro de 1759.

Pombal dez anos depois⁵, não feriu os interesses da Fé, pois contou com notáveis da vida religiosa para a realização de seus fins políticos. Quanto aos jesuítas, sabe-se não havia o propósito sistemático e previamente estabelecido de combatê-los, tendo sido eles expulsos por outras razões, tais como a sua isenção de taxações e impostos, seu monopólio dos índios e da educação e sua reação ao Tratado de Madri, de 1750, fatores que, de algum modo, estorvavam a nova política assumida pelo governo português, desejoso de se colocar em condições econômicas que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras (Maxwell, 1996, p. 72-73).

O texto do Alvará, porém, faz sugerir que os jesuítas foram os grandes causadores do estado calamitoso em que se encontrava o estudo das Letras Humanas, “base de todas as ciências”, no Reino de Portugal e em seus domínios⁶. Assim, El Rei ordenava que se restituísse o método antigo, reduzido aos termos simples, como faziam “as nações mais polidas da Europa”. Tal método dizia respeito ao ensino da Gramática Latina, e refletia uma polêmica que vinha repercutindo em Portugal desde o início da década de cinquenta, principalmente depois da publicação, em 1752, do *Novo método da gramática latina reduzido a compêndio para uso das escolas da Congregação do Oratório*, composto pelo Padre Antônio Pereira. A obra é adotada pelo Alvará como livro a ser usado em substituição à *Arte da gramática latina* de Manoel Álvares, tornada proibida, do mesmo modo que as obras de seus comentadores ou reformadores.

Mas a discussão foi provocada pelo *Verdadeiro método de estudar*, obra publicada em 1747 na oficina de António Balle, em Valença, na Itália, de autoria de Luís António Verney, e caracterizada pela insistência sobre o “Plano Ortográfico” e a “Gramática Portuguesa”⁷. O autor defendia a ideia de que o atestado de maioridade da língua portuguesa seria dado com sua unificação linguística, isto é, com a valorização da “índole” da língua nacional, para isso retomando uma das principais teses do pensamento pedagógico da época, representado por autores como Rollin, Lami, Fleuri, Walch e “todos os metodistas”: estudar o latim por intermédio do vernáculo, ou “em vulgar” (Andrade, 1978, p. 167-182). De acordo com Carvalho (1952, p. 49), o lugar ocupado pelo latim nos estudos da época retomava, de certa forma, a tradição humanística do século XVI, abrindo à visão dos estudantes os amplos horizontes da cultura latina, através dos autores clássicos, acomodados aos interesses religiosos pelas “seletas”. Desse modo, de “língua das escolas” que era na tradição escolástica, e de “língua douta” que passou a ser no humanismo, o latim se transforma na principal finalidade de um ensino destinado a enfatizar a sua expressão cultural e histórica.

O Alvará também estabeleceu o cargo de Diretor dos Estudos, institucionalizando assim a profissão

5 De acordo com Keneth Maxwell, em sua biografia do ministro plenipotenciário de D. José I, o Marquês de Pombal (1699-1782), que “para todos os efeitos governou Portugal entre 1750 e 1777”; para alguns, “é uma figura do despotismo esclarecido, comparável a Catarina II da Rússia, a Frederico II da Prússia e a José II da monarquia austríaca”. Para outros, “não passa de um filósofo inexperiente e de um tirano maduro” (1996, p. 1).

6 O texto do Alvará, assim como das “Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica, e de Retórica”, foi publicado no “apêndice documental” de A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil, obra do autor português Antonio Alberto Banha de Andrade (1978, p. 157-182). O Alvará e alguns excertos das “Instruções” estão disponíveis também em Cardoso (2002, p. 292-301). A ortografia e a pontuação dos excertos citados da lei foram aqui atualizadas.

7 O título completo da obra, escrita sob pseudônimo, é *Verdadeiro método de estudar para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao Estilo, e necessidade de Portugal*, exposto em várias cartas, escritas pelo R.P. Barbadinho da Congregação de Itália ao R.P. Doutor da Universidade de Coimbra.

docente, com a regulamentação da instauração das Aulas Régias e da seleção e nomeação dos Professores Régios, que passam a ser funcionários e representantes do Estado português. Com o ingresso à sua profissão regulamentado, dependente que estava da aprovação e licença do Diretor dos Estudos, os professores de Gramática Latina, assim como os de Grego, Hebraico e de Retórica, ainda segundo a lei, deveriam ter o privilégio de nobres, “incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título de *professoribus et medicis*”.⁸

Nos meses e anos consecutivos, foram expedidos outros decretos e alvarás regulamentando as aulas régias de Humanidades, o que levou a historiografia a determinar que, num primeiro momento, as reformas pombalinas da instrução pública não atingiram o ensino elementar, sendo este objeto de legislação somente com a reforma dos Estudos Menores⁹, efetuada pelo Alvará de 6 de novembro de 1772, que criou as escolas de ler, escrever e contar do Reino e as aulas de Filosofia.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar o papel da política do *Diretório*, primeira tentativa de instituição de escolas para os índios, em substituição ao controle pedagógico da Companhia, no Grão-Pará. A situação do “Estado do Grão-Pará e Maranhão”, composto de dois bispados e dois governadores – o do Maranhão era o Tenente-coronel Luís de Vasconcelos Lobo –, no vasto vale do Rio Amazonas, é um caso que merece tratamento à parte, pois tinha como Capitão-General e Governador do Pará, desde a Ordem Régia de 19 de abril de 1751, o irmão do Conde de Oeiras, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, executor das “Instruções Régias Públicas e Secretas”, emitidas pelo seu irmão ministro em 31 de maio do mesmo ano de sua nomeação. Em 1755, quando ocorreu o terremoto de Lisboa, foi criada no “Estado” a Companhia do Grão-Pará e Maranhão, primeira tentativa de modernizar o comércio da colônia e fazer frente às companhias estrangeiras – principalmente inglesas (Mendonça, 1982).

Mendonça Furtado estava encarregado de abolir a administração temporal dos jesuítas nos aldeamentos dos índios do Pará, promovendo sua “liberdade” e integração – através da educação e da miscigenação –, o que se encontrava preceituado no Alvará de 7 de junho de 1755, sendo também o redator e um dos principais responsáveis pela execução do *Directorio que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão*, terminado em 3 de maio de 1757 e aprovado em 17 de agosto de 1758.¹⁰

O *Diretório* estabelecia, como “base fundamental da Civilidade”, a proibição do uso do idioma da terra e impunha a língua portuguesa como idioma geral, criando escolas, para meninos e meninas, de Doutrina Cristã, Ler e Contar – nas escolas de meninas, o Contar era substituído pelo “fiar, fazer renda, costura”, e mais os “ministerios próprios daquelle sexo” (*apud* Andrade, 1978, p. 9). A lei previa que os mestres seriam pagos pelos pais ou tutores dos alunos, e que as meninas, na falta de mestras, frequentariam as escolas dos meninos. Ao que tudo indica, tal iniciativa coube ao Governador Melo e Castro,

8 Segundo Cardoso (2002, p. 121), a nobreza da época, em Portugal, podia ser dividida em três: a principal nobreza do reino, a nobreza distinta e a nobreza ordinária dos letrados.

9 A expressão “estudos menores”, segundo Férrer (1997, p. 68), passou a ser usada, desde o fim da Idade Média, para designar o conjunto de estudos ensinados em determinados colégios que serviam de preparatórios para o ingresso nas Universidades.

10 Em carta datada de 20 de março de 1759, o Ouvidor Geral de Pernambuco, o Desembargador Gama Casco, escrevendo para Sebastião de Carvalho e Melo, refere-se a “hum diritorio” mandado “traduzir da lingoa francesa no nosso idioma e assim mais huma cartilha, para por ella os instroirem os Mestres e director” (*apud* Andrade, 1978, p. 8-9).

substituto de Mendonça Furtado, que, pelo Decreto de 19 de julho de 1759, foi nomeado Secretário de Estado Adjunto do Conde de Oeiras. Quanto ao alcance de tal política, no Grão-Pará ou nas outras capitanias, a questão se coloca como um desafio à historiografia.

Antônio Alberto Banha de Andrade divulgou um verdadeiro achado do Arquivo Histórico Ultramarino, na caixa de Pernambuco: uma *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portuguesa e sua orthografia*, de letra “muito semelhante” à do texto do *Diretório* corrigido por Luís Diogo Lobo da Silva. Para o autor, bastaria encontrar o ofício que acompanhou o documento para considerá-lo o único exemplar de compêndio usado nas aulas de Pernambuco de 1759-1760 (Andrade, 1978, p. 12).

Com efeito, trata-se de um Catecismo usado como cartilha para o ensino da língua, bem ao modo dos então existentes: o *Cathecismo pequeno da doutrina e instruçam que os christãos ham de creer e obrar, para conseguir a benaventurança eterna*, de D. Diogo Ortiz, de 1504, e a *Grammática da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre Igreja*, de João de Barros, de 1540. A “Instrução” se inicia com a relação das “letras correntes romanas”; das “letras capitais romanas”; das “cinco letras vogais”; das “letras abreviadas”; dos “três acentos”; das “pontuações; das “sílabas” – de duas e de três letras –; e dos “nomes” – de homens, de mulheres e de cidades.¹¹

Os Mestres deveriam ser “brandos e modestos” com seus discípulos, para que o medo do castigo não tornasse odioso o hábito de ir à escola, usando porém de “golpes das disciplinas ou palmatória” quando notassem que seus erros fossem oriundos de preguiça. Os que soubessem mais deveriam ser aplaudidos, para que se lhes introduzisse “uma nobre emulação” no caminho do bem. Nas escolas, deveriam os Mestres colocar a imagem de “um santo crucifixo em vulto ou em pintura”, obrigando os discípulos a que, na entrada, de joelhos, se persignassem e benzessem, explicando-lhes o significado de tal ritual (*apud* Andrade, 1978, p. 123-124).

Nas explicações finais, notamos a filiação pombalina do compêndio, uma vez que são criticados os métodos em que o ensino das declinações e conjugações de línguas estrangeiras se faz como desconhecimento das regras básicas da língua portuguesa:

Os primeyros principios da Lingoa são as declinações dos nomes e as conjugações dos verbos, e he couza bem lamentavel que, para aprendermos a lingoa latina, a lingoa franceza ou italiana, que são hoje as mais vulgares, principiemos declinando nomes e conjugando verbos, e que os nam saybão os mais dos homens fazer na portugueza, sendo a materia que devemos estudar com todo o disvello, para a podermos fallar com perfeção (*apud* Andrade, 1978, p. 51).

Outro importante documento publicado por Andrade (1978) é o *Estatuto que hão de observar os mestres das escollas dos meninos nesta capitania de S. Paulo, remetido pelo Governador e capitão-General de São Paulo, Luís António de Sousa ao Conde de Oeiras, em 12 de maio de 1768*, assinado por Thomas Pinto da Silva. Aqui, a precariedade da iniciativa se deixa ver já no primeiro parágrafo, que estabelece somente dois mestres na cidade e um em cada vilas adjacente, os quais seriam propostos pelas Câma-

11 O documento se encontra disponível no “apêndice documental” de Andrade (1978:, p. 119-153).

ras respectivas e aprovados pelo General, que deveria também despachar em relação aos meninos admitidos e à sua transferência de escola, para que os Mestres pudessem castigá-los livremente, sem receio dos pais. Estes, se quisessem tirá-los das escolas para qualquer emprego, deveriam apresentar ao mesmo General uma certidão da ocupação ou ofício, em tempo determinado. A licença era também necessária para que os meninos passassem ao estudo da língua latina. Os Mestres estavam obrigados a apresentar, todos os anos, uma lista dos nomes dos meninos a quem ensinavam, declarando os nomes dos pais e a razão da saída dos que abandonaram as aulas, e sua atividade dependia da aprovação, pelo General, de seus préstimos e costumes (*apud* Andrade, 1978, p. 155-156).

Com o Alvará de 4 de junho de 1771, a direção e administração dos estudos das escolas menores de Portugal e seus domínios foram cometidas à Real Mesa Censória, órgão que passou a ser responsável também pelo Real Colégio dos Nobres e “todos e quaisquer outros colégios e magistérios que eu (El-Rei) for servido mandar erigir para os estudos das primeiras idades”¹². Em sessão de 15 de julho do mesmo ano de sua fundação, a Mesa aprovou um ofício que foi dirigido aos corregedores, ouvidores, provedores e juizes de fora, pedindo-lhes informações sobre o número das escolas e a forma de pagamento dos professores e mestres¹³. Em 12 de dezembro, foi enviada uma portaria aos corregedores e juizes de crimes de Lisboa, solicitando-lhes uma “lista exata” dos professores régios e particulares ali existentes (Férrer, 1997, p. 11-12).

A implantação da reforma de 6 de novembro de 1772, ao que parece, não foi pacífica, pois a Real Mesa tinha muitos opositores, enfrentando ainda a pouca colaboração das Câmaras e populações de algumas vilas. O Frei Manuel do Cenáculo pode ser tido como um compilador das contribuições dos demais membros, embora, como sugere Férrer (1997, p. 72), também possa ser autor de parte do conteúdo, pela sua experiência na elaboração do “Plano de Estudos da Congregação da Ordem Terceira de S. Francisco”, em 1769. A lei, portanto, parecia contemplar várias propostas da consulta da Real Mesa em agosto do mesmo ano de 1772.

Contudo, justificando sua necessidade pelos “funestos estragos, com que pelo longo período de dois séculos se viram as Letras arruinadas nos mesmos Reinos, e Domínios”, e considerando as “Escolas Menores” como o lugar “em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes, e Ciências”, El-Rei afirmava que

Nem todos os Individuos destes Reinos, e seus Dominios se hão de educar com o destino dos estudos Maiores, porque delles se deve deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político; bastariam ás pessoas destes gremios as Instrucções dos Parocos (Portugal, 1829, p. 613).

Assim, o legislador tinha consciência do caráter seletivo da reforma, que se destinava a dois grupos

¹² A lei se encontra disponível no anexo documental da tese de Férrer (1997).

¹³ Como já deu para perceber, “mestres” e “professores” são duas categorias diferentes, e variam na formação, carreira e estatuto sócio-econômico. A figura do professor régio foi regulamentada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, e a do mestre régio com o de 6 de novembro de 1772.

sociais distintos: os empregados nos serviços rústicos ou fabris, que não se destinavam aos Estudos Maiores, bastando-lhes que se contivessem nos exercícios de ler, escrever e contar; e as “pessoas hábeis para os Estudos”, que deveriam se dedicar “à precisa instrução da Língua Latina”, de modo que apenas a poucos seria necessário “habilitar-se para a Filologia” e ingressar nas “Faculdades Acadêmicas, que fazem figurar os homens nos Estados”.

É importante destacar que, com as reformas de 1772, o mestre régio vai dar dois importantes passos no processo de profissionalização de sua atividade: primeiro, será habilitado, mediante uma licença para exercer o magistério; segundo, vai praticar a sua profissão como ocupação principal, em tempo integral. Sobre a situação dos mestres régios no Brasil durante o período, encontra-se uma lacuna na historiografia.

O PERÍODO MARIANO

Nos últimos anos do reinado de D. José I, a figura centralizadora do presidente da Real Mesa Censória, amigo íntimo de Pombal, enfrentava duras oposições de seus próprios membros. Com a morte do rei, e a ascensão ao trono de sua filha, D. Maria I (1777-1792), Pombal foi afastado do Ministério dos Negócios do Reino e Frei Cenáculo retirou-se para sua diocese, em Beja. A presidência da Real Mesa passou então para o Arcebispo de Lacedemônia e Vigário-Geral do Patriarcado de Lisboa, Dom António Bonifácio Coelho. Alguns anos depois, a rainha nomeou o Frei Luiz do Monte Carmelo para substituí-lo em suas ausências por motivo de saúde (Férrer, 1997, p. 131).

Em 12 de janeiro de 1778, a Real Mesa enviou à rainha uma consulta na qual propunha que um quinto do total das escolas menores estivessem destinados aos religiosos, acrescentando ainda que, à medida que os outros lugares ficassem vagos, fossem entregues aos conventos. A Resolução Régia de 16 de agosto de 1779 oficializou tal proposta, dando início a um processo denominado pela historiografia de “conventualização do ensino”. Na lei, se encontra uma

Lista das terras, conventos, e pessoas destinadas para professores de Philosophia Racional, Rhetorica, Lingua Grega, Gramatica Latina, Desenho, Mestres de Ler, Escrever, e Contar como também dos aposentados nas suas respectivas cadeiras, tudo por resolução real de S. Majestade de 16 de Agosto do presente ano de 1779 tomada em consulta da Real Mesa Censória de 12 de janeiro de 1778 (apud Férrer, 1997. p. 88).

De acordo com a lista, 65 professores foram aposentados compulsoriamente com a metade dos salários, sendo seus lugares entregues a alguns conventos. Extintas as cadeiras de Filosofia, Grego e Retórica que estavam sem discípulos, foram criadas mais aulas de Gramática Latina e escolas de Ler, Escrever e Contar. Tal medida tinha como objetivo a redução de despesas, uma vez que os mestres das escolas conventuais tinham um salário mais reduzido: 20.000 réis. De acordo com Férrer (1997, p. 90), havia em 1780 102 escolas conventuais, incluindo nesse número a do Convento de Santo Antônio da Cidade do Rio de Janeiro, autorizada a funcionar pelo Alvará de 11 de junho de 1776.

O elevado número de escolas que foram criadas, tanto em Portugal quanto no Brasil, contradiz o rótulo de “viradeira” que a historiografia atribuiu a esse período, que seria marcado por um certo retrocesso dos estudos menores. Com o Alvará de 21 de junho de 1787, D. Maria I extinguiu a Real Mesa Censó-

ria, criando a Real Mesa da Comissão Geral sobre a Censura e o Exame dos Livros, a quem cabia cuidar do “progresso e adiantamento” dos estudos menores e da arrecadação e administração do subsídio literário, cujo procedimento de cobrança foi alterado pelo Alvará de 7 de julho do mesmo ano, que criou também as Juntas da Fazenda Real das Capitanias Ultramarinas.

O PERÍODO JOANINO

O Tribunal funcionou até 1794, quando o Príncipe Regente D. João, que havia assumido o poder em 1792, tendo sua posição oficializada somente pelo Decreto de 15 de julho de 1799, considerando-o “inútil” para o encaminhamento das questões relacionadas ao ensino, dividiu suas atribuições entre o Tribunal do Santo Ofício, a autoridade episcopal e o Desembargo do Paço. No final do mesmo ano de 1794, com o Alvará de 17 de dezembro, D. João criou a Junta da Diretoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, sob a presidência do reitor reformador da Universidade de Coimbra¹⁴, o brasileiro D. Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho (Férrer, 1997, p. 94).

As repartições que governavam o Brasil se compunham, além de Sua Alteza Real, do Conselho Ultramarino e da Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos. Com as “recomendações” de 12 de maio de 1797, os exames para provimento de cadeiras vagas foram simplificados, e a partir de 2 de setembro do mesmo ano os professores brasileiros poderiam usar as gramáticas que melhor lhes parecessem. Com a Carta Régia de 19 de agosto de 1799, as autoridades que passaram a cuidar do provimento de cadeiras, na colônia brasileira, eram as seguintes: vice-rei, governadores e capitães-generais, juntamente com o bispo.

A política joanina, assim como a mariana, não alterou as diretrizes fundadas pelas reformas pombalinas de 1759 e 1772, concentrando o controle do ensino nos órgãos do Estado. Para Hilsdorf (2003, p. 34), além da estatização, outra característica de tais diretrizes era o pragmatismo, “no sentido de oferecer conhecimento científico utilitário, profissional, em instituições de ensino avulsas, isoladas, segundo o modelo ilustrado”. Mas o panorama educacional da colônia brasileira foi bastante alterado com a vinda de D. João VI e sua corte para o Rio de Janeiro, em 22 de janeiro de 1808. Embora fosse obrigado a sair de sua nação de origem com o auxílio de navios ingleses, acossado que estava pelas tropas de Napoleão Bonaparte, o então Príncipe Regente de Portugal encontrou na Colônia um campo fértil e ainda virgem para aplicar seu liberalismo ilustrado. Assim, foram criadas várias aulas avulsas, tanto preparatórias quanto superiores, para formar os quadros político-administrativos de que a colônia precisava.

A repartição que cuidava dos estudos era o Tribunal da Mesa do Desembargo do Paço, e da Consciência e Ordens no Brasil, criado pelo Alvará de 22 de abril de 1808. No ano seguinte, em decorrência de uma resolução de consulta datada de 22 de junho, foram criadas as primeiras cadeiras de línguas vivas, instituídas pela Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809. Em 10 de outubro de 1815, foi baixada uma Portaria mandando estabelecer escolas de ler, escrever e contar em “todos os corpos do exército”

¹⁴Os novos Estatutos da Universidade de Coimbra foram publicados em 28 de agosto de 1772, sendo reformulados os cursos existentes – Leis, Cânones, Teologia e Medicina – e criadas duas novas faculdades: de Matemática e Filosofia.

(*apud* Cardoso, 2002, p. 175), mais ou menos na mesma época da redação da célebre “Memória sobre a Reforma dos Estudos da Capitania de São Paulo”, escrita pelo então Inspetor Geral das Minas e Matas da Capitania de São Paulo Martim Francisco Ribeiro d’Andrada, irmão mais novo da tríade dos Andradas da Vila de Santos, sendo o mais velho José Bonifácio, o lendário “patriarca da independência”, e o do meio Antonio Carlos, futuro ministro do Império.

Pela Carta Régia de 26 de abril de 1813, Martim Francisco obteve demissão de suas funções nos empregos da Fábrica Real de São João do Ipanema, planejada e desenvolvida por Frederico Varnhagem, conservando os título e honorários de Inspetor Geral. Em requerimento com data provável de 1815 ou 1816, pediu a Sua Alteza Real a nomeação para Diretor dos Estudos da Capitania de São Paulo, cargo por ele proposto, para o que supostamente havia anexado a sua “memória” (Ribeiro, 1945, p. 68-69).

A *Memória* de Martim Francisco apresentava muitas ideias renovadoras para a época, sugerindo inclusive a ideia de escolarização, ou de modelo escolar, pois cuida da idade específica dos alunos, de sua divisão em “classes”, de acordo com suas limitações ou capacidades, da separação do conteúdo ensinado em matérias distintas, com alguma seriação, e da racionalização do tempo e do espaço escolar, regulamentando ainda a formação e a carreira dos mestres e professores, com a ressalva de sua posição contrária às associações e aos exames públicos. Em 15 de novembro de 1816, a “Memória” obteve um parecer de Luiz José de Carvalho e Melo, futuro Visconde de Cachoeira, que depois foi incumbido da redação dos estatutos dos cursos jurídicos, em 1827 (Ribeiro, 1945, p. 70). Dirigido ao Marquês de Aguiar, então Ministro dos Negócios do Brasil, o parecer tratava a “Memória” em tom apologético, elogiando sua clareza, seu método e sua “belíssima locução”, no que afirmava que o plano era “mais vasto, mais científico, e mais universal, do que o método até agora usado e instituído pelas Leis, que regulamentaram o ensino público nas escolas menores”.¹⁵

No entanto, Luiz José de Carvalho e Melo deu parecer desfavorável ao projeto de Martim Francisco, justificando sua negativa pela necessidade de se revogar leis já em execução, para o que deveria preceder “maduros e circunspectos exames e uma legislação ampla e geral”. Ademais, havia a impossibilidade de “se acharem Professores com os conhecimentos e préstimos que se requer”, dispostos a receber os pequenos ordenados oriundos do subsídio literário. O parecerista termina o texto indicando as ideias do autor para uma futura consideração, em melhor oportunidade, “por muito puras, filosóficas e judiciosas”.

OPERÍODO IMPERIAL E O ADVENTO DA FIGURA DO PROFESSOR DE PRIMEIRAS LETRAS

Na ocasião dos debates da Assembléia Nacional e Geral Constituinte de 1823, após a partida de D. João VI para Portugal, em abril de 1821, e a proclamação da independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, a Comissão de Instrução Pública – composta por Martim Francisco, Antonio Rodrigues Velloso d’Oliveira, Belchior Pinheiro d’Oliveira, Antônio Gonçalves Gomide e Manoel Jacinto Nogueira da Gama – apresentou uma proposta para “estimular os gênios brasileiros a formar um tratado completo de educação”, visando premiar o vencedor com a condecoração da Ordem Imperial do Cruzeiro (Chi-

¹⁵ O documento se encontra anexado à tese de Ribeiro (1945).

zzotti, 2001, p. 37-39).

Foi por essa época que a “Memória” de Martim Francisco voltou a ser considerada pelos representantes do poder legislativo – entre os quais encontrava-se o próprio autor, obtendo um parecer favorável da Comissão, que a recomendou para impressão. O governo acabou não mandando publicar a *Memória*, sendo o plano de reforma dos estudos menores abandonado em prol das discussões acerca da criação de uma universidade. As Primeiras Letras só voltariam a ser objeto de legislação em 1827, mesmo ano da criação das faculdades de direito de São Paulo e Olinda. O motivo do abandono do plano de Martim Francisco prende-se à queda dos Andradas, uma vez que o parecer data de 7 de julho de 1823 e a demissão dos irmãos de 17 do mesmo mês (Ribeiro, 1945, p. 72).

O debate que antecedeu a publicação da lei de 15 de outubro de 1827, de acordo com Primitivo Moacyr (1936, p. 182), “foi dos mais vivos da Câmara”. As diretrizes que fundamentaram o texto da lei foram discutidas nas sessões de 10, 11, 13 e 18 de julho do mesmo ano de 1827¹⁶, quando se definiram seus contornos gerais, modificados em outubro apenas em sua redação. Os principais pontos de discussão se relacionaram com: 1) a extensão da lei; 2) a terminologia adotada – pontos contemplados no artigo primeiro da lei, em sua redação definitiva: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de Primeiras Letras que forem necessárias” –; 3) a competência para abrir ou fechar escolas, bem como para dirigi-las ou administrá-las – o que se regulamenta no art. 2.º e no 16: “na província onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes”; 4) a seleção, formação, carreira e remuneração do professor – tópicos previstos no art. 3.º, que regula o ordenado dos professores entre 200.000 e 500.000 réis; no 7.º e 9.º, que regulam os exames, que seriam feitos “publicamente perante os Presidentes, em Conselho”; no 8.º, que trata de sua conduta; no 10, que define o plano de carreira, “uma gratificação anual, que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles professores que por mais de doze anos de exercício não interrompidos se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamentos de discípulos”; e no 14, que preceitua sua vitaliciedade e demissão” –; 5) os estudos, ou conteúdos ensinados:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (art. 6.º).

O artigo primeiro do projeto original – “Haverão escolas de Primeiras Letras, que se chamarão pedagogias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” – já levantava vários problemas¹⁷. O primeiro deles dizia respeito à sua extensão, que estava relacionado a um segundo: o da competência de abrir ou fechar escolas. O deputado Ferreira de Mello, na sessão de 10 de julho de 1827, que ocupou a quarta parte da ordem do dia, pediu uma emenda para que as escolas se estendessem “às cidades,

¹⁶ A sessão de 10 de julho de 1827 iniciou a segunda discussão do projeto de lei, que já havia sido discutido nas sessões do ano anterior. Neste artigo, tratar-se-á mais detalhadamente das sessões do dia 10, 11 e 18 de julho.

¹⁷ Assinaram o projeto José Cardoso Pereira de Mello, José Ribeiro Soares da Rocha, Januário da Cunha Barbosa, Diogo Antônio Feijó e Antônio Ferreira França (Moacyr, 1936, p. 182).

vilas, freguesias e lugares”, excluindo-se a expressão “mais populosos”, uma vez que, segundo o parlamentar, “não há, em regra geral, freguesia alguma que não tenha gente suficiente, para ter direito à criação de uma escola”, no que foi apoiado pelos seus pares.¹⁸

Ferreira França, em resposta, defendeu a redação do artigo 1.º, fazendo referência ao artigo 2.º, que propunha que o presidente de cada província, em conselho, estabelecesse o número de freguesias que deveriam ter escolas, segundo sua necessidade. Propôs, enfim, uma maior concisão em sua redação: “haverá escolas em todos os lugares, onde o presidente e seu conselho julgar necessário”. Cunha Barbosa, ao tratar da questão, lembra a todos que “não temos estatística do Império”, acrescentando que “uma freguesia é às vezes tão pequena que não poderá dar um número suficiente de discípulos, e talvez haverá alguma que mereça duas e mais escolas”, no que votou contra as emendas. Referindo-se à fala de Cunha Barbosa sobre a ausência de estatísticas, Lino Coutinho também faz referência ao artigo 2.º, afirmando que quem tem a devida competência para indicar a necessidade ou não de escolas é o governo municipal de cada província, juntamente com os conselhos gerais :

Não devemos arrancar das mãos das municipalidades a faculdade de criarem estas escolas de Primeiras Letras, e eu quero que tenham muita autoridade os conselhos de província, principalmente pelo que diz respeito à instrução pública deste gênero.

O debate sobre a referida lei foi acalorado e contou com a participação de vários legisladores. Entre as contribuições, solicitações de retiradas de textos e de inserções, destacamos a fala de Batista Pereira, que propôs uma emenda quanto à extensão do artigo, afirmando que as escolas deviam ser criadas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. O Sr. Barbosa não concordava com a afirmação do seu colega, argumentando que “as escolas destinadas ao sexo masculino não excluem as meninas irem aprender lá”. Batista Pereira manteve a sua posição. Feijó, achando que “a educação das meninas não se faz tão necessária”, preferiu “isentar as mestras destes exames”, pois elas “têm mais pejo”. Batista Pereira, defendendo o fim do despotismo “que o sexo masculino tem exercido sobre o feminino”, propôs que o conteúdo ensinado para a educação das meninas fosse enriquecido com outras matérias.

Lino Coutinho, mesmo reconhecendo que a mulher não precisava ter uma “instrução transcendente como o homem que figura na sociedade”, admitia que ela devia ter instrução primária, no que discursou sobre a importância do seu papel na sociedade:

As mulheres são as que dão a primeira instrução a suas filhas, e como é que uma mulher, que não sabe ler, pode desempenhar este ofício? Como pode cuidar mesmo da economia da sua casa? Como poderá ler os pequenos livros de instrução para ensinar aos seus filhos? Demais, elas são as que fazem os homens bons ou maus.

Quanto à sua vergonha, ou pejo, argumentava que, se elas não tinham vergonha de se apresentar no teatro, por que teriam de fazer um exame? Xavier de Carvalho o apoiou, e Xavier Ferreira propôs que, ao invés de “cabeças de comarca”, se prescrevesse “círculos eleitorais”. Sendo a emenda de Ferreira

¹⁸ As informações sobre o debate parlamentar foram tiradas dos anais da Câmara dos Deputados. Ver referência completa na bibliografia.

França aprovada, passou-se à discussão do artigo oitavo: “Pertencem aos presidentes de província, em conselho, a fiscalização destas escolas, enquanto outra coisa se não decretar”. Depois de lido o artigo, Paula Souza enviou à mesa a seguinte emenda: “Os mestres atuais só terão direito aos ordenados marcados nesta lei quando se sujeitem nos exames nela prescritos; e quando se não sujeitem, findo o tempo das suas provisões, por-se-ão tais cadeiras em concurso”.

Batista Pereira propôs um artigo aditivo pelo qual os mestres ficassem proibidos de exercer “todo o castigo corporal”. Cunha Mattos, em conformidade com a proposta do seu colega, argumentou: “à mocidade ensina-se por boas maneiras; é pelos estímulos de brio e honra que eles se adiantam; é pelo método de Lancaster, pelo método chinês, brâmane e árabe que se educam, e não à força de pancada que os torna sem vergonha, malhadiços e incorrigíveis”. Para ilustrar seu discurso, contou uma anedota sobre um excêntrico inglês que tentava ensinar a perus e porcos a contradança, com isso torturando-os. Sendo um “benévolo xerife” informado de tais violências, o excêntrico foi multado. No final de sua história, o deputado teve apoio geral.

Na sessão do dia 18, na segunda parte da ordem do dia, entrou novamente em discussão o projeto sobre as “escolas de 1.º grau ou de Primeiras Letras”, e Batista Pereira encerrou o debate com um longo discurso contra os castigos corporais, citando o exemplo dos Estados Unidos. Passada sem tantas discussões acalorada pelo Senado, a lei foi publicada no dia 15 de outubro, depois de aprovada pelo Imperador, em conselho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tal como se esboça no presente artigo, o ensino elementar, ou de Primeiras Letras, no Brasil, começa a se configurar por volta da década de cinquenta do século XVI, no chamado “período heróico” da ação educativa dos jesuítas, com a política de aldeamentos do Padre Manuel da Nóbrega, muito embora já estivesse previsto nos planos da Companhia de Jesus, ainda que em caráter secundário. A ação jesuítica, nesse setor, proporcionou a configuração de alguns componentes do processo de escolarização, dada a sua preocupação com as crianças, ou curumins, e com o espaço, a “casa de meninos”. A partir do seu “período de expansão”, na década de sessenta, graças ao financiamento possibilitado pela instituição da “redízima”, os inicianos se concentraram na criação e manutenção dos colégios, nos quais se ensinavam as matérias preparatórias para a carreira eclesiástica ou acadêmica, deixando as Primeiras Letras a cargo dos mestres particulares.

Somente com as reformas pombalinas, as Primeiras Letras foram objeto de legislação, sendo seu ensino institucionalizado em Portugal e seus domínios com a Lei de 6 de novembro de 1772. Desde de 1757, porém, ano da Lei do Diretório, alguns regulamentos foram expedidos por El-Rei, sob as vistas do Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, no intuito de instituir, principalmente nas colônias de Ultramar, o uso da língua portuguesa, mediante a nomeação de mestres régios de ler, escrever e contar. Um exemplo de tais iniciativas pode ser representado pela *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portugueza e sua orthografia*, talvez o único exemplar de compêndio usado nas aulas de Pernambuco em 1759 ou 1760.

A historiografia, no entanto, qualifica como tardia a preocupação do gabinete de D. José I com o ensino elementar. Uma justificativa plausível para tal interpretação, e que pode ser encontrada tanto em Férrer (1997) quanto em Hilsdorf (2003), é a de que as Primeiras Letras já estavam cometidas aos mestres particulares, ou às famílias, desde os séculos anteriores, razão por que Pombal teria primeiro cuidado da reforma dos estudos preparatórios para a Universidade. Corroborando tal hipótese, a lei de 1772 reserva um parágrafo para regulamentar o magistério particular. No caso da colônia brasileira, as iniciativas seriam mais urgentes pela necessidade de controlar os nativos indígenas mediante a imposição da língua portuguesa, uma vez extinta a Companhia de Jesus, que os convertiam falando sua própria língua.

A lei de 1772 já previa vários elementos da escolarização, pois, além de institucionalizar a figura do mestre régio, considerava a idade escolar, os conteúdos ensinados e os compêndios a serem usados. Embora o tempo fosse também regulamentado, o espaço ainda era indefinido, sendo reunidas as classes nas próprias casas dos professores. O mesmo ocorria com os jesuítas, pois as “casas de meninos” serviam, ao mesmo tempo, de escola, dormitório, refeitório e enfermaria.

No mundo das ideias, a primeira grande sistematização do ensino elementar saiu das mãos de um intelectual santista, Martim Francisco, que, com sua “Memória sobre a Reforma dos Estudos da Capitania de São Paulo”, escrita por volta de 1816, apresentava muitas propostas renovadoras para a época, sugerindo inclusive um esboço de forma ou modelo escolar, pois cuidava da idade específica dos alunos, de sua divisão em “classes”, de acordo com suas limitações ou capacidades, da separação do conteúdo ensinado em matérias distintas, com alguma seriação, e da racionalização do tempo e do espaço escolar, regulamentando ainda a formação e a carreira dos professores, com a ressalva de sua posição contrária às associações e aos exames públicos.

A *Memória*, segundo seus contemporâneos, era muito adiantada para a época, não estando o Brasil preparado para realizar tão ambicioso projeto. Com efeito, ela só voltaria a ser considerada na ocasião dos debates da Assembleia Nacional e Geral Constituinte de 1823, após a partida de D. João VI para Portugal, em abril de 1821, e a proclamação da independência, em 7 de setembro de 1822. A *Memória* de Martim Francisco obteve um parecer favorável da Comissão, que a recomendou para impressão, mas o governo acabou não mandando publicá-la, sendo o plano de reforma das escolas menores abandonado em prol das discussões acerca da criação de uma universidade. As Primeiras Letras só voltariam a ser objeto de legislação em 1827, quando saiu a lei de 15 de outubro, única tentativa de regulamentação da instrução elementar em nível nacional até 1946. O motivo do abandono do plano de Martim Francisco prendia-se à queda dos Andradas, uma vez que o parecer data de 7 de julho de 1823 e a demissão dos irmãos de 17 do mesmo mês.

A lei, que foi precedida por um acalorado debate parlamentar, no qual são visíveis as concepções e preconceitos dos intelectuais brasileiros do período sobre a instrução elementar, criou a figura do professor de Primeiras Letras, denominação que implicava uma distinção do estatuto social e econômico da atividade docente, estabelecendo os principais elementos que possibilitaram o processo de escolariza-

ção no Brasil, tais como: sua administração; financiamento; seleção, formação, carreira e remuneração do professor; os estudos, ou conteúdos ensinados; o método de ensino, o de Lancaster, ou de “ensino mútuo”; e a instrução das meninas, além da regulamentação da figura das mestras. No decorrer do século XIX, principalmente depois do Ato Adicional de 1834, o ensino de Primeiras Letras tornou-se competência das províncias, cujas câmaras passaram, a partir de então, a elaborar a sua legislação específica.

REFERÊNCIAS

- Adão, Á. do C. da C.. (1995). *Estado absoluto e ensino de primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Teses de Doutorado. Faculdade de Ciências, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa.
- Almeida, J. R. P. de. (1989). *Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução: Antonio Chizzotti. Brasília: INEP / PUC SP.
- Andrade, A. A. B. de. (1978). *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Brasil.(1827a). *A Annaes do Parlamento Brasileiro*. Câmara dos srs. Deputados, sessão de 1827. Tomo Terceiro.
- Brasil.(1827b). *Coleção das leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Cardoso, T. M. R. F. L. (2002). *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Carrato, J. F. (1971). A educação brasileira no período colonial. In: Carvalho, L. R. de (coord.). *Introdução ao estudo da história da educação brasileira. Encontro Internacional de Estudos Brasileiros. I Seminário de Estudos Brasileiros*. São Paulo, 13 a 25 de setembro, Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo.
- Carvalho, L. R. de. (1952). *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo.
- Carvalho, L. R. de. (1968). “Ação missionária e educação”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 3. ed. São Paulo: Difel, tomo I, 1. v.
- Carvalho, M. M. C. de. (1998). “A configuração da historiografia educacional brasileira”. In: Freitas, M. C. de (org), *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto / Universidade São Francisco.
- Chizzotti, A. (2001). A constituinte de 1823 e a educação. In: Fávero, O. (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. 2.ed. Campinas: Autores Associados.
- Falcon, F. J. C. (1993). 2. ed. *A época pombalina*. São Paulo: Ática.
- Férrer, F. A. (1998). *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Figueiredo, M. de A. de. (1772). *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar*. Lisboa: Na Officina de Bernardo da Costa Carvalho.
- Fragoso, M. X. (1972). *O Ensino Régio na Capitania de São Paulo (1759-1801)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Hébrard, J. (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, PP. 65 – 190.

- Hilsdorf, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n.º 1, pp. 9-43.
- Koshiba, L. (1990). Sobre a origem da colonização do Brasil. *Textos 2*. Araraquara: FCL / UNESP.
- Lacombe, A. J. (1960). A igreja no Brasil colonial. In: Holanda, S. B. de. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel tomo I, 2 v.
- Leite, Pe. S. (1945). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: INL / Civilização Brasileira, v. 1.
- Leite, Pe. S. (1949). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: INL / Civilização Brasileira, v. 7.
- Locke, J. (1934). *Some thoughts concerning education* (1693). 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattos, L. A. de. (1958). *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico*. Rio de Janeiro: Aurora.
- Maxwell, K. (1996). *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mendonça, M. C. de (org.) (1982). *Aula do comércio*. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil.
- Moacyr, P. (1936). *A Instrução e o Império*. São Paulo: Nacional, v. 1.
- Nóvoa, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa / Instituto Superior de Educação Física.
- Nóvoa, A. (1991). “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º 4, pp. 240-270.
- Nunes, M. T. (1984). *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Paiva, J. M. de. (2000). Educação jesuítica no Brasil colonial. In: Lopes, E.M.T., Faria Filho, L.M., Veiga, C.G. (org). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Portugal. (1828). *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenaçoẽ, redigida pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1775 a 1790*. Lisboa: Na Typographia Maigrense.
- Portugal. (1829). *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenaçoẽ, redigida pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774*. Lisboa: Na Typographia Maigrense, 1829.
- Portugal. (1830). *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenaçoẽ, redigida pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762*. Lisboa: Na Typographia Maigrense.
- Proença, M. de M. de P. e de (1734). *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*. Lisboa: Na Officina de Joseph Antonio da Sylva.
- Ribeiro, J. Q. (1945). *A Memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo: ensaio sobre a sua significação e importância*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Boletins da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, LIII, n. 5.
- Verney, L. A. (2018). Verdadeiro método de estudar. In: Carvalho, L. R. de, J. E. e Fiolhais, Carlos. *Obras pioneiras da cultura portuguesa, V. 27, Primeiro tratado pedagógico*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Santos, M. D. (2011) *A instituição do ensino de primeiras letras no Brasil (1757-1827)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão.
- Vincent, G., Lahire, B, Thin, D.. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução: Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.º 33, pp. 7-47.

