



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**MAURIZIO MARCHETTI**

**O ILUMINISMO PRAGMÁTICO DE MARTIM FRANCISCO:  
AS ORIGENS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL**

**CAMPINAS**

**2019**

**MAURIZIO MARCHETTI**

**O ILUMINISMO PRAGMÁTICO DE MARTIM FRANCISCO:  
AS ORIGENS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. ROBERTO AKIRA GOTO

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pelo aluno MAURIZIO MARCHETTI e orientada pelo Prof. Dr. ROBERTO AKIRA GOTO.

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M332i Marchetti, Maurizio, 1963-  
O iluminismo pragmático de Martim Francisco : as origens da instrução pública no Brasil / Maurizio Marchetti. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Roberto Akira Goto.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Andrada, Martim Francisco Ribeiro de, 1775-1844. 2. Pombal, Sebastião Jose de Carvalho e Mello, marques de, 1699-1782. 3. Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis, 1743-1794. 4. Sanches, Antônio Nunes Ribeiro, 1699-1783. 5. Iluminismo. I. Goto, Roberto Akira, 1954-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Martim Francisco's pragmatic enlightenment : the origins of public instruction in Brazil

**Palavras-chave em inglês:**

Andrada, Martim Francisco Ribeiro de, 1775-1844  
Pombal, Sebastião Jose de Carvalho e Mello, marques de, 1699-1782  
Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis, 1743-1794  
Sanches, Antônio Nunes Ribeiro, 1699-1783  
Enlightenment

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Roberto Akira Goto [Orientador]  
Rogério Alessandro de Mello Basali  
Bruno Bontempi Junior  
Maria Cristina Menezes  
Valério José Arantes

**Data de defesa:** 30-10-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2327-0700>  
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7970439051781159>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**TESE DE DOUTORADO**

**O ILUMINISMO PRAGMÁTICO DE MARTIM FRANCISCO:  
AS ORIGENS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL**

**Autor:** MAURIZIO MARCHETTI

**Orientador:** Prof. Dr. Roberto Akira Goto

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Prof. Dr. ROBERTO AKIRA GOTO**  
*Universidade Estadual de Campinas*

**Prof. Dr. MARIA CRISTINA MENEZES**  
*Universidade Estadual de Campinas*

**Prof. Dr. VALÉRIO JOSÉ ARANTES**  
*Universidade Estadual de Campinas*

**Prof. Dr. BRUNO BONTEMPI JÚNIOR**  
*Universidade de São Paulo*

**Prof. Dr. ROGÉRIO ALESSANDRO DE MELLO BASALI**  
*Universidade de Brasília*

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na *Secretaria do Programa da Unidade*.

**2019**

## RESUMO

O pensamento de Martim Francisco teve grande importância na formação de um pensamento de sistema de instrução pública desde quando o Brasil fazia parte do Império Português e desde então permaneceu sempre latente e presente, ainda que nem sempre consciente, nos debates e propostas de implantação do ensino escolar brasileiro. Apropriando-se do iluminismo, tanto de Condorcet quanto do pombalismo, Martim Francisco elaborou um sistema original e pragmático de escola que está nas origens de nosso ensino público laico e gratuito, fundado no experimentalismo e na concepção de que a legitimidade do conhecimento escolar se encontra em sua utilidade econômica e social na fruição das potencialidades disponíveis no império de então. Seguindo a movimentação de ideias e a nova concepção de ciência, moderna, própria do século XVIII, rompe com o aristotelismo dogmático para enveredar pelo caminho da observação e do experimentalismo nos diversos campos do conhecimento, onde o relevante não é a autoridade mas o dado observado, algo que o insere no espírito das reformas pombalinas ocorridas durante o reinado de D. José I. Por outro lado, também apoderou-se de muitos ensinamentos de Condorcet quanto ao papel libertador do indivíduo do ensino escolar, ingrediente este que não havia no iluminismo pombalino mas que é encontrado em Martim Francisco. Analisando-se as normas expedidas na época bem como os textos teóricos que na época buscavam justificar tais mudanças, com particular destaque em Portugal para Ribeiro Sanches e na França com o próprio Condorcet, procuramos revelar como Martim Francisco foi trilhando a proposta de um sistema escolar inicialmente restrito para a Capitania de São Paulo, na época do império português, mas que com a independência do Brasil seria estendida para todo o novo país. Como legado de seu pensamento, encontra-se no pensamento educacional brasileiro como um foco do qual irradia a ideia de uma escola pública, universal e gratuita.

## **ABSTRACT**

The thought of Martim Francisco had great importance in the formation of a thought of public education system since when Brazil was part of the Portuguese Empire and since then always remained latent and present, although not always conscious, in the debates and proposals of implantation of the teaching. Brazilian school Appropriating both Condorcet's and Pombalism's Enlightenment, Martim Francisco devised an original and pragmatic school system that is at the root of our free and lay public education, grounded in experimentalism and the conception that the legitimacy of school knowledge lies. In its economic and social utility in the enjoyment of the potentialities available in the empire of the time. Following the movement of ideas and the new conception of science, modern, proper of the eighteenth century, breaks with dogmatic Aristotelism to embark on the path of observation and experimentalism in the various fields of knowledge, where the relevant is not the authority but the observed data. , something that inserts it in the spirit of the Pombaline reforms that took place during the reign of D. José I. On the other hand, it also took hold of Condorcet's teachings about the liberating role of the individual of the school education enlightenment but also found in Martim Francisco. Analyzing the rules issued at the time as well as the theoretical texts that sought to justify such changes at the time, with particular emphasis in Portugal for Ribeiro Sanches and in France with Condorcet himself, we seek to reveal how Martim Francisco was treading the proposal of a school system initially restricted to the Captaincy of São Paulo, at the time of the Portuguese empire, but which with Brazil's independence would be extended to the entire new country. As a legacy of his thinking, he finds himself in Brazilian educational thought as a focus from which the idea of a free and universal public school radiates.

*Dedico este trabalho para*  
*Bruno, Thais e Gabriel*

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 - O iluminismo imperial do Marquês de Pombal e o surgimento da instrução pública .....	13
CAPÍTULO 2 - O iluminismo liberal de Condorcet .....	39
CAPÍTULO 3 - O iluminismo pragmático de Martim Francisco.....	50
CAPÍTULO 4 – Um plano de instrução pública restrito à Capitania de São Paulo .....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS .....	92
FONTES PRIMÁRIAS .....	92
FONTES SECUNDÁRIAS .....	92
ANEXO I - Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo .....	96
CAP. I – Necessidade de uma instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; insuficiência da atual.....	96
CAP. II – Divisão da instrução pública em três partes, deduzida de considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diverso grau que a sociedade exige de seus membros.....	97
CAP. III – Primeiro grau de instrução comum; distribuição das escolas, divisão do curso, e discípulos.....	99
CAP. IV – Estudos do primeiro ano. ....	100
CAP. V – Estudos do segundo ano. ....	102
CAP. VI – Estudos do terceiro ano.....	103
CAP. VII – Considerações sobre o método seguido neste primeiro grau de instrução. ....	104
CAP. VIII – O segundo grau de instrução, duração do curso, divisão das escolas, mestres, etc.....	105
CAP. IX – Estudos do segundo grau de instrução.....	106
CAP. X – Considerações sobre cada uma destas matérias, e sobre o que delas se deve ensinar.....	106
CAP. XI – Compêndios e mestres. ....	109
CAP. XII – Necessidade de um Diretor dos Estudos; suas qualidades e obrigações, etc.....	112
CAP. XIII – Regras para os diferentes cursos desta instrução. ....	113
ANEXO II - Petição de Martim Francisco .....	117
ANEXO III - Parecer sobre a <i>Memória</i> .....	118



## INTRODUÇÃO

No presente trabalho, pretendemos resgatar na história da educação brasileira o momento da transição do ensino sob controle da Igreja para o ensino sob exclusivo controle do Estado, naquilo que estamos denominando por ensino laico.

Universalmente, costuma-se identificar esse processo de laicização do ensino no plano das ideias como o triunfo dos ideais iluministas na versão consagrada da Revolução Francesa desde seus primórdios em 1789 até a publicação das *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique* de Condorcet em 1792, dando talvez a impressão de que em sua origem tenha sido um fenômeno exclusivamente francês.

Porém, no Brasil, a par da influência das ideias francesas sobre a instrução pública, de maior intensidade foi a influência do iluminismo português representado pelas reformas educacionais levadas a cabo por Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, cujo iluminismo diferenciava de sua versão francesa pelo caráter estatal e centralizador.

De fato, os acontecimentos da Revolução Francesa tiveram suma importância nesse movimento geral em direção à laicização do ensino, porém, não lhe coube exclusividade no assunto, pois outros centros europeus já se encontravam anteriormente nessa movimentação em direção à laicização.

O movimento de laicização do ensino ocorrido em Portugal é anterior até mesmo ao início da Revolução Francesa de 1789. Teve início com o Marquês de Pombal ao editar o Alvará de 17 de agosto de 1758, quando os jesuítas foram expulsos do Estado do Grão-Pará e Maranhão, então partes do Império português, algo que serviu de experiência-piloto para que posteriormente fossem introduzidas em Portugal.

Segundo Murray Rothbard (2013, p. 30), as origens da educação estatal encontram-se no protestantismo, quando Martinho Lutero elaborou o Plano Escolar da Saxônia, que se tornaria, em essência, o sistema de educação estatal para a maioria dos Estados Protestantes da Alemanha, contexto no qual foram criadas as primeiras escolas públicas, a de Gota e a de Turíngia, ambas em 1527.

Ocorre que esse pioneirismo germânico encontra-se na estatização do ensino e não na laicização, pois não houve mudança quanto ao conteúdo do ensino,

que permaneceu tendo por finalidade “o desejo de ter todos lendo a Bíblia” (ROTHBARD, 2013, p. 30). No mundo germânico foi o Estado que passou a servir à Igreja Luterana, o que significa que o controle permaneceu sob mãos religiosas, bem o contrário do que viria a ocorrer em Portugal na segunda metade do século XVIII, pois, conforme ressaltou o historiador Lord Acton (1948, p. 88-127): “A defesa da religião tornou-se [...] não apenas o dever do poder civil, mas o objetivo da instituição. Seu negócio era unicamente a coerção daqueles que estavam fora da Igreja [Luterana]”. Ou seja, no mundo germânico protestante a Igreja Luterana pôde contar com o Estado como força coercitiva para seus propósitos de natureza religiosa.

O mesmo teria ocorrido no mundo suíço, por obra de João Calvino, que apesar de ter implantado em Genebra uma série de escolas públicas, nas quais a presença era obrigatória, a prioridade também foi religiosa, pois “o espírito foi a inculcação da mensagem do calvinismo e obediência ao despotismo teocrático” (ROTHBARD, 2013, p. 32). Na mesma linha do que ocorria nas escolas protestantes germânicas, “a doutrina calvinista declarou que o apoio ao calvinismo é o fim e objetivo do Estado” (idem, ibidem).

Segundo Murray Rothbard (2013, p. 32), a influência da escola calvinista foi mais forte que a da escola luterana, pois “como os calvinistas se tornaram importantes na Europa, eles fizeram campanha pelo estabelecimento de escolas estatais obrigatórias”. Porém, tanto no caso germânico quanto no suíço, a estatização do ensino não significou laicização, pois a prioridade foi mantida a favor da religião.

Já em Portugal, Pombal jamais colocou o Estado a serviço da religião. Pelo contrário, em sua concepção, o papel da Igreja subordinava-se às razões de Estado, de maneira que não era o Estado que serviria à Igreja, mas era a Igreja que serviria ao Estado. Para tanto, Pombal inspirou-se nas reformas educacionais que vinham ocorrendo no mundo germânico desde os inícios do século XVIII, de uma educação a serviço do Estado centralizado. O primeiro sistema de ensino considerado nacional é atribuído ao rei Frederico Guilherme I, que implantou um sistema escolar atrelado ao exército, visando com isso ao fortalecimento estatal, o que possibilitou ao poder central a imposição de uma língua e de uma cultura nacionais unificadas, em substituição às locais, o que levou Ludwig von Mises (1985, p. 82-83) a dizer:

A principal ferramenta de desnacionalização e assimilação compulsórias é a educação. [...] nos territórios linguisticamente

misturados isto se transforma numa arma mortal nas mãos dos governos, determinados a mudar a afiliação linguística de seus súditos. Os filantropos e pedagogos [...] que defenderam a educação pública não previram a onda de ódio e ressentimento que surgiria dessa instituição.

Nessa época, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal<sup>1</sup>, já se encontrava em contato com a cultura germânica, pois era enviado português em Viena, na Áustria, o que lhe possibilitou tomar conhecimento do que vinha ocorrendo na Prússia, até porque, na ocasião, Prússia e Áustria rivalizavam no papel de potências hegemônicas do mundo germânico. Essa proximidade com o mundo de cultura germânica também proporcionou a Pombal a oportunidade de ocupar lugar de destaque no reino português.

Em 1746, Pombal contrai matrimônio, em segundas núpcias, com a sobrinha austríaca do Marechal Heinrich Richard Graf von Daun, Condessa de Daun, o que lhe fez conquistar a simpatia da imperatriz austríaca Maria Tereza e também da rainha de Portugal, D. Maria Ana, também austríaca, que ao assumir a regência, por conta da doença de seu marido português, o rei D. João V, chamou Pombal para que retornasse de Viena em 1759 para assumir o Ministério em Lisboa.

É nesse contexto de conjunção de diversos fatores inesperados que encontramos os primórdios da laicização do ensino no império português e do Brasil, em particular<sup>2</sup>. A partir de Pombal, os ideais iluministas foram introduzidos numa nova lógica, que tinha por finalidade concentrar em mãos do Estado português todos os poderes, inclusive o de controlar e ministrar o ensino, algo que até então era considerado prerrogativa da Igreja e de alguns nobres locais.

Estando interessados em como essa movimentação de ideias chegou ao Brasil, além das ideias de Pombal, cujo iluminismo tinha caráter elitista e a serviço do Estado, também abordamos as ideias de Condorcet, adepto de um outro iluminismo, a serviço do cidadão e não do Estado, de caráter popular na medida em que a

---

1 Usaremos a identificação Marquês de Pombal, ou apenas Pombal, para nos referirmos a Sebastião José de Carvalho e Melo, mesmo em relação ao período anterior à sua nomeação de Marquês, pois foi assim que passou a ser mais conhecido pelos historiadores.

2 Aqui estamos interessados no surgimento da laicidade do ensino surgida no contexto do pombalismo. Já para uma abordagem de outros princípios conjugados à laicidade, como a universalidade, a gratuidade e a obrigatoriedade, reunidos numa espécie de amálgama, dentro do contexto histórico da Revolução Francesa, sugerimos a obra *As origens da educação pública – A instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*, de Eliane Marta Teixeira Lopes, publicada em Belo Horizonte em 2008 pela Editora Argumentum.

instrução pública era considerada o meio eficaz de tornar efetivo o princípio da igualdade.

No Brasil, esses dois iluminismos educacionais, o pombalino e o condorcetiano, estão ideologicamente representados na pessoa de Martim Francisco. Fruto da educação pombalina ao mesmo tempo em que impregnado das ideias condorcetianas, trata-se de personagem síntese de um pensamento educacional que se apropriou das ideias europeias para adaptá-las ao ambiente brasileiro, razão pela qual dedicamos um capítulo a seu pensamento sobre a instrução pública.

Questiona-se, no caso brasileiro, até que ponto teriam sido as ideias a causa de uma proposta de implantação de um sistema nacional de instrução pública, chegando mesmo alguns estudiosos a afirmar que as ideias educacionais não passaram de mero ornamento para uma realidade mais profunda, como encontramos na obra de Maria Elisabete Xavier (1990, p. 18), para quem: “a autonomia do pensamento pedagógico brasileiro é, de fato, uma autonomia aparente, que cumpre a função de colocar a educação a serviço dos interesses dominantes”.

É nessa chave da aparência de autonomia do pensamento pedagógico brasileiro que pretendemos mostrar os motivos pelos quais a proposta iluminista de implantação de um sistema nacional de instrução pública feita por Martim Francisco caiu na obscuridade quando da dissolução pelo Imperador D. Pedro I da Assembleia Constituinte de 1823, de molde a indicar que, na ocasião, a realidade social sufocou a força das ideias.

Porém, as ideias contidas na obra de Martim Francisco permaneceram latentes ao longo da história educacional brasileira, revelando que apesar, de a realidade social em certos momentos ser capaz de anular a força das ideias, também é verdade que em outros será a força das ideias que movimentará a realidade social. Com isso, pretendemos resgatar um momento histórico da educação brasileira que se revela fértil em termos de debate ideológico, considerando que, embora a proposta de Martim Francisco tenha resultado concretamente no insucesso político, nem por isso fez desaparecer a força da ideologia e seu papel transformador.

## CAPÍTULO 1

### O iluminismo imperial do Marquês de Pombal e o surgimento da instrução pública

O Iluminismo português foi trazido de fora por obra dos *estrangeirados* – aqueles portugueses que conheceram as luzes no Exterior e as introduziram em solo lusitano –, o que implica dizer que, em Portugal, o iluminismo não foi um fruto autóctone, mas um enxerto, ainda que importado por portugueses. Em todo o caso, como observa Ivan Teixeira (1999, p. 23), “no âmbito da cultura portuguesa, a instalação das Luzes antecedeu as mudanças políticas que se observariam com a ascensão de Pombal, a partir de 1750”. Com efeito, desde o reinado de D. João V promovia-se em Portugal uma renovação do pensamento através do surgimento de várias instituições científicas e culturais sintonizadas com os avanços da época, dentre as quais destacava-se a adoção do experimentalismo britânico em filosofia para substituir a neoescolástica, ou ainda o método de Descartes e a física de Newton nas ciências e também a poética de Boileau e a censura à poesia seiscentista nas letras.

Em Portugal, conforme assinala Dermeval Saviani (2008, p. 77), o século XVIII deixou-se marcar

pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credulidades, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior como Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e o próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal.

Contudo, entre os polos mencionados pelo historiógrafo (a *atmosfera religiosa* e a *visão racionalista*), não faltaram em Portugal posições intermediárias, o que, aliás, foi o que predominou, mesmo e sobretudo em relação a Pombal, que nunca foi completamente iluminista e nem completamente antirreligioso, pois colheu de um lado e também de outro, sempre que isso se lhe mostrasse conveniente, todos aqueles ingredientes que reputou necessários para a instauração de um Estado

centralizado e forte, capaz de impor soberanamente em Portugal uma transformação que o tornasse a própria encarnação política do iluminismo.

Foi nesse contexto que Pombal se aproveitou de uma rivalidade que vinha ocorrendo em Portugal, desde o reinado de Dom João V, entre os jesuítas e os oratianos<sup>3</sup>. Essa rivalidade é importante para se compreender as dimensões das transformações educacionais implementadas por Pombal, pois mostra que sua cruzada não era antirreligiosa ou anticlerical de uma maneira genérica, mas voltada mais precisa e diretamente contra a ordem jesuítica. Do contrário, nada justificaria a presença dos padres oratianos como seus valiosos aliados, pelo menos numa primeira fase de sua atuação.

É verdade, entretanto, que mesmo nessa fase da ação de Pombal já surgiam pistas de que em seu projeto o ensino deveria ser algo que em algum momento deveria estar sob exclusivo controle central estatal, o que significava que autoridades alheias ao Estado ou intermediárias, inclusive religiosas, deveriam ser neutralizadas. Mas até que isso se tornasse inevitável, Pombal nunca dispensou o apoio dos religiosos, bastando-lhe que fossem contrários aos jesuítas; nesse particular, destacavam-se os oratianos.

Poderíamos dizer que desde o reinado de Dom João V, antecessor de Dom José I e de seu primeiro-ministro Marquês de Pombal, a Congregação do Oratório, ao notar que vinha declinando o prestígio da Companhia de Jesus junto à Corte, julgou-se com poder suficiente para disputar o lugar dos inacianos no que seria o monopólio do ensino no Império português e na função de confessores<sup>4</sup> dos membros da Casa Real. Em favor dos oratianos contribuiu a simpatia conquistada dentro da Casa Real pela mudança ideológica que a Congregação do Oratório passou a adotar a partir do segundo quartel do século XVIII, deixando de lado suas originárias e conservadoras posturas tomistas e adotando uma postura cada vez mais próxima ao iluminismo então cada vez mais em voga e identificado como a causa do progresso de outras nações europeias, ao mesmo tempo em que a Companhia de Jesus teria permanecido

---

3 Cf. LIMA (1981, p. 60): "Certa rivalidade contendo entre estas duas corporações religiosas já se vinha esboçando desde há muito e pairava visível no ar eclesiástico e político do Reino".

4 Cf. LIMA, 1981, p. 60: "Eram os Jesuítas que vinham fornecendo, quase por direito de conquista, os sucessivos confessores para sua Majestade. Mas no tempo de D. João V, subentraram os Oratianos".

identificada com as posições mais retrógradas e anti-iluministas, ainda que nem sempre essa pecha tenha sido justa<sup>5</sup>.

O físico Carlos Fiolhais (2011, p. 21) destaca a importância da Ordem do Oratório para a introdução da ciência moderna no pensamento lusitano, desde o reinado de D. João V, antecessor de D. José I, de quem Pombal era primeiro-ministro:

No tempo de D. João V a ordem religiosa mais proeminente na astronomia e na física experimental já não era a dos Jesuítas, mas sim a dos Oratianos, que tinham um colégio no Palácio das Necessidades em Lisboa, onde é hoje a sede do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Por outro lado, Dermeval Saviani (2013, p. 59) registra que, apesar de os jesuítas alicerçarem suas ideias sobre as doutrinas de São Tomás de Aquino e Aristóteles, “não procede a visão que se difundiu segundo a qual, por se situar na vanguarda da Contrarreforma, os jesuítas voltaram as costas para a modernidade, buscando fazer prevalecer as ideias características da Idade Média”: na verdade, “procuraram compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos”, e “o *Ratio Studiorum* foi, talvez, a expressão mais clara desse esforço que se traduziu na prática pedagógica dos colégios jesuítas, como reconheceu Durkheim”; essa pedagogia jesuítica constituiu na época uma “verdadeira revolução”, por ter superado as “práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna”.

Justa ou não a pecha, fato é que não faltaram polêmicas entre oratianos e jesuítas na agitação cultural da época, e que tiveram grande repercussão em Portugal<sup>6</sup>. Foi em meio a essa rivalidade que os oratianos passaram a contar com o

---

5 FIOHAIS (2011, p. 21) registra que foram os jesuítas que levaram a diversas partes do mundo os avanços da ciência moderna: “Os jesuítas tinham criado em Portugal alguns dos primeiros colégios do mundo (em Coimbra, o Colégio de Jesus, além do Colégio das Artes, e, em Lisboa, o Colégio de S. Antão). Foram os jesuítas que conviveram com Galileu que realizaram entre nós as primeiras observações com o telescópio. Muitos membros estrangeiros da Companhia de Jesus vinham, nessa época, para Portugal com o intuito de ir depois missionar no Extremo Oriente. O telescópio foi, aliás, introduzido na China e no Japão através das viagens marítimas que os portugueses empreenderam. E não foram apenas os telescópios: também os relógios mecânicos chegaram ao Oriente por intermédio dos portugueses ou de estrangeiros que passavam por Portugal. Os conhecimentos de astronomia dos europeus eram tão superiores aos dos chineses que o Tribunal das Matemáticas, o organismo que superintendia na corte imperial de Pequim os assuntos relacionados com o calendário e com as efemérides astronômicas, passou a ser dirigido por jesuítas”. O declínio científico coincide com o período em que Portugal esteve sob o domínio da Coroa espanhola: “Com a monarquia dual em Espanha e Portugal, Portugal entrou num período de declínio, que também foi visível na ciência” (idem, *ibidem*).

6 Cf. LIMA, 1981, p. 58.

apoio do Marquês de Pombal, ao menos na fase inicial, quando alçado à posição de primeiro-ministro com a coroação de Dom José I; então, mais do que a comunhão das ideias iluministas, uniu-os, como parceiros provisórios, a condição de terem como inimigo comum os jesuítas<sup>7</sup>.

Nesse aspecto, parece-nos que na perspectiva de Pombal a querela dos antigos e dos modernos era-lhe algo absolutamente secundário, pois seu foco era o político no sentido de fortalecer o poder do rei. Isso porém não significa que a mencionada querela não tenha tido relevância e muita, pois era o terreno histórico do qual possibilitou a ação de Pombal, algo que foi magistralmente sintetizado por Rômulo de Carvalho da seguinte maneira:

A disputa entre Antigos e Modernos na interpretação dos fenômenos da Natureza em Portugal, no século XVIII, é um acontecimento importante que deve ser posto em relevo na história da sociedade portuguesa. A designação 'Antigos' e de 'Modernos', conforme se denominavam a si mesmos, na época, os intervenientes no processo, refere-se aos adeptos da Filosofia Antiga e da Filosofia Moderna, entendendo-se por aquela a que fora exposta por Aristóteles e seus seguidores, e por esta a dos inimigos de tal doutrina.

A filosofia aristotélica (e interessa-nos nela apenas o que respeita às Ciências da Natureza), dominante durante séculos, foi-se tornando, naturalmente, motivo de desconfiança e de contestação, primeiro cautelosa, depois mais atrevida, e por fim até desabrida, à medida que se iam descobrindo novos factos na observação do mundo físico, reveladores de insuficiências na interpretação tradicional. O rompimento com essa tradição, ou simples desvio do caminho traçado, não se apresentava fácil porque a Ciência não era então praticada com independência mental; quem a cultivava tinha que prestar conta das suas afirmações, hipóteses ou teses, a uma sociedade rigidamente organizada segundo um esquema teológico. Não se dizia o que se pensava, não se comunicava o que se supunha, não se afirmava o que se tomava como certo, sem primeiro considerar qual o possível ajustamento, da meditação feita, às normas teológicas estabelecidas como base social; O afastamento dessas normas constituía um perigo que podia ir até ao aniquilamento físico do indivíduo.

Não se deve assacar a Aristóteles a responsabilidade de tudo quanto se passou, ou não se passou, ao longo de dois mil anos no quadro interpretativo dos fenômenos naturais, nem sequer na actualidade alguém regateia, ao grande filósofo de Estagira, o lugar cimeiro a que tem direito. A responsabilidade pertence a quem nele se estribou para

---

7 Cf. MAXWELL, 1997, p. 94: "O conflito de Pombal com os jesuítas, como o terremoto de Lisboa, levou os assuntos portugueses para o centro das preocupações europeias. Os portugueses foram os primeiros a começar um movimento que provocaria a expulsão dos jesuítas de toda a Europa católica e que levou à supressão da ordem pelo próprio papa". A respeito, arriscaríamos dizer que foi particularmente Pombal quem deu início ao movimento que terminou com a expulsão dos jesuítas.



barrar o caminho a uma evolução naturalmente progressiva do pensamento científico. (CARVALHO, 1982, p. 9-10)

Como bem o disse Rômulo de Carvalho, essa foi a “base social” da qual tudo gravitou, ainda que nem sempre esses tenham sido os motivos pessoais de atuação dos personagens relevantes na dinâmica histórica.

Sejam quais forem as reais razões que colocaram Pombal e os jesuítas em polos opostos, inclusive aqui deixando-se de lado se isso estaria correto ou não (algo sempre objeto de especulações), o Marquês tinha por argumento – e é isso que aqui nos interessa – que os jesuítas representavam um retrocesso que os portugueses deveriam superar, para que se tornasse possível o reino das Luzes que lançaria Portugal rumo à grandeza e ao progresso. Nessa fase, porém, a rivalidade entre oratianos e jesuítas estava reduzida à questão do método de ensino, não de conteúdo: ainda que os oratianos estivessem mais sintonizados com os progressos das ciências modernas, não propunham a introdução de novas disciplinas relacionadas com esses avanços; em termos de conteúdo, não se distinguiram dos jesuítas, pois mantinham o ensino baseado no ensino de humanidades. Em sua disputa pedagógica com os inicianos os oratianos apenas propuseram um novo método para o ensino de humanidades; portanto, não se tratava de questões relativas aos avanços científicos da época. No que diz respeito a Pombal, a questão limitava-se a neutralizar a influência jesuítica.

Ambos os antagonistas atribuíam o declínio de Portugal, dentre as nações europeias, as razões de precariedade intelectual. Era uma crença generalizada na época que uma nação somente progride se as pessoas que a compõem estiverem intelectualmente preparadas. Mas nem sempre fora assim em Portugal, pois eram mencionados exemplares de notáveis portugueses que teriam sido a causa da grandeza de Portugal no passado. A questão reduzia-se, então, em identificar as causas da então vigente precariedade intelectual dos portugueses e corrigi-la.

Imaginou-se que a causa dessa precariedade foi que, a partir de certo momento passou-se a ensinar da maneira errada em Portugal, e a ideologia que daí decorria. Para Pombal, bastou associar cronologicamente o declínio de Portugal ao surgimento da Companhia de Jesus para daí concluir que a causa do atraso português tinha por raiz o método de ensinar e as ideias retrógradas dos jesuítas, razão pela

qual haveria, segundo Carlota Boto (2011, p. 31), uma necessidade histórica de o “Estado tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis”, pois “assumir o controle da escolarização significaria fortalecer e dignificar as fronteiras do reino português”.

Os jesuítas defendiam-se tentando mostrar, talvez em vão, que não ensinavam errado e que eram vítimas das ambições dos oratianos e, sobretudo, de perseguições de ordem pessoal por parte de Pombal<sup>8</sup>. Sobretudo porque nesse momento o que estava em discussão era uma simples questão de método de ensino das disciplinas que já eram ministradas, não se propunha nenhuma mudança substancial nessa fase. Na verdade, a proposta oratiana desse momento não alterava praticamente em nada o que já vinha sendo feito pelos jesuítas. Ocorre que de nada adiantaria aos jesuítas mostrarem que seus métodos de ensino eram eficazes se o que na realidade intencionava Pombal era fazê-los desaparecer do império português.

Por outro lado, afirmar que os oratianos estavam mais sintonizados com as ciências modernas da época não significou que isso iria refletir no ensino, pois, conforme dissemos, os conteúdos do ensino permaneceram os mesmos durante essa etapa inicial das reformas pombalinas. Por outro lado, também entre os jesuítas não faltaram grandes inteligências plenamente sintonizadas com as ciências modernas da época, algo que também não repercutiu no ensino. O fato de existirem tanto entre oratianos quanto entre jesuítas grandes inteligências científicas que adotavam o experimentalismo não significava que tais conhecimentos entrariam no ensino escolar.

Isso fica particularmente claro quando verificamos o papel que a matemática tinha no ensino jesuíta. Segundo Pierre Mesnard, “a questão da

---

8 Cf. MAXWELL, 1997, p. 94: “A centelha dessas repercussões extraordinárias foi deflagrada por uma combinação de fatores, inclusive o plano de Pombal para a regeneração econômica mediante a exploração racional das colônias e o desafio ao poder econômico britânico. Um conflito geopolítico sobre fronteiras e a segurança do império, no qual as missões guaranis, em particular, se opuseram às decisões de Pombal pelo recurso às armas, agravara a disputa. A segurança do próprio regime foi posta em perigo pelo atentado regicida. **Mas foi o conflito com Pombal que deu início ao processo que levaria ao fim dos jesuítas.** Eles encontraram a pessoa capaz de lhes fazer frente em um ministro poderoso e implacável, que não tolerava dissidências, para quem a *raison d'état* era a política suprema e que não hesitou em agir quando desafiado. Que a disputa em Portugal tenha servido como catalisador para a expulsão dos jesuítas da Espanha e, mais tarde, da França, deveu-se muito, claro está, à receptividade às ações de Pombal pela opinião europeia esclarecida à complexidade da política da Igreja e à aquiescência diplomática dos monarcas católicos. Mas por si só a opinião europeia não teria sido necessariamente suficiente para destruir uma ordem religiosa tão poderosa como a dos jesuítas. Os monarcas católicos foram rápidos em seguir o exemplo de Portugal, é certo, mas não se sabe se algum deles teria agido dessa forma se Portugal não o fizesse primeiro” (grifo meu).

matemática foi a mais difícil de resolver” (MESNARD, 1959, p.84), porque na prática quase poderíamos considerar inexistente o ensino de matemática nas escolas jesuitas, apesar do registro de alguns jesuítas com grande habilidade no conhecimento matemático.

Segundo Pierre Mesnard (1959, p. 84), apesar do sucesso de alguns gênios fulgurantes, os séculos XVI e XVII foram particularmente hostis à matemática porque suas especulações eram consideradas arriscadas e ao estilo da Cabala e alguns religiosos incomodavam-se com as especulações de natureza platônica e pitagórica como as de Nicolau de Cusa ou de Jean Bodin, dentre outros, porque as consideravam ciência inútil e aparentemente não ocupavam qualquer lugar na escala da criação.

Essa postura de hostilidade não era exclusividade dos jesuítas e nem apenas dos católicos, pois mesmo entre os protestantes havia essa indisposição com a matemática. Podemos citar, a propósito, o discurso do jansenista Jean Bouhier, presidente do parlamento de Dijon, transcrito por Pierre Mesnard, nos seguintes termos:

O estudo das ciências especulativas, como a geometria, a astronomia, a física, é um entretenimento sobremaneira vão; todos esses conhecimentos, estéreis e infrutíferos, são inúteis por si mesmos. Os homens não nasceram para medir linhas, examinar as relações entre os ângulos e perder todo seu tempo em considerar os diferentes movimentos da matéria (MESNARD, 1959, p. 85).

Já na Ordem dos Jesuítas, apesar de seu fundador, Inácio de Loyola, ter sido partidário do ensino da matemática, a oposição ao ensino dessa disciplina era grande e acabou por prevalecer, isso numa época em que era crescente o movimento de matematização das ciências naturais, que tanto sucesso possibilitou às mesmas (MESNARD, *ibidem*).

Conforme registra Rômulo de Carvalho, de fato está correto dizer que o ensino jesuítico vinha se mostrando obsoleto, porém, não apenas em Portugal mas por todos os lugares em que os jesuítas atuavam, e ainda que houvesse jesuítas que foram brilhantes cientistas, também não faltaram outros que foram inflexíveis às mudanças que as ciências modernas representavam.

Não foi por curteza de vistas que arrastaram durante duzentos anos, em Portugal, desde os meados do século XVI aos do século XVIII, o seu ensino escolástico dia a dia mais desajustado ao mundo de então. Era completamente impossível defender a velha filosofia depois das descobertas de Galileu, de Descartes, de Newton, de Leibniz e de Huygens, e depois das invenções do barômetro, do termômetro, da máquina pneumática, do telescópio e do microscópio. Contudo, já entrados no século XVIII, a Congregação Geral da Companhia de Jesus, em Roma, reunida de Janeiro a Abril de 1706, mostra-se alarmada com a notícia de que há jesuítas que manifestam simpatia pelas doutrinas de Descartes, um dos mais perigosos fautores da ciência nova. Dessa Congregação saiu uma lista de trinta proposições cartesianas solenemente proibidas nas aulas dos mestres jesuítas. A proibição era dirigida às escolas da Companhia, em geral. Noutros países, e não no nosso [Portugal], manifestavam-se graves desvios doutrinários que faziam perigar os princípios basilares da Ordem. A proibição não era conosco. (CARVALHO, 2001, p. 386).

No caso português, segundo Rômulo de Carvalho, tudo indica que esse atraso não foi de responsabilidade de um português mas de um italiano, o jesuíta Giovanni Battista Carbone, cuja influência marcou os destinos de Portugal nesse momento pela grande confiança que o Rei D. João V lhe depositava.

Individualmente, porém, como já dissemos, este ou aquele mestre jesuíta, mesmo entre os portugueses, procurava enveredar pelos novos caminhos, e é importante acentuar que em 1712 o Colégio das Artes, de Coimbra, pede ao rei, então D. João V, que lhe conceda autorização para introduzir aos Estatutos algumas alterações de acordo com a nova filosofia, em virtude de 'se ter acrescentado com as experiências modernas notavelmente muito mais do que dantes eram'; Sem dúvida se tratava de uma abertura merecedora de todo o aplauso mas o rei não deferiu o pedido.

Não é fácil de interpretar esta atitude real, sabendo-se tanto mais quanto D. João V favoreceu o desenvolvimento da nossa cultura, incluindo a cultura científica. Podemos adiantar uma hipótese; A pessoa que maior influência teve então nos negócios do reino, conselheiro permanente do rei, foi o padre jesuíta italiano Giovanni Battista Carbone, homem dedicado à Ciência, reitor do Colégio de Santo Antão, que veio para Portugal a convite de D. João V para aqui reformar o ensino de Matemática. Uma vez entre nós desviou-o o rei para junto de si, onde permaneceu durante vinte e oito anos acompanhando todos os aspectos da vida nacional. Há provas de que Carbone dificultou o acesso de certas ideias modernas entre nós, o que permitirá pensar que talvez seja dele a responsabilidade da negativa do rei ao pedido do Colégio das Artes para alteração dos Estatutos. (CARVALHO, 2001, p. 387-388)

Esse foi o contexto histórico em que Pombal atuaria, ainda que essas não tenham sido as razões pessoais de suas mudanças, mas isso não impediu que a modernidade acabasse sendo introduzida no ensino português, ainda que paulatinamente e com muitas idas e vindas pois, afinal, as mudanças eram substanciais.

O ato inaugural da reforma pombalina do ensino no império português veio a ocorrer no Estado do Grão-Pará e Maranhão, governado pelo irmão de Pombal, através do Alvará de 17 de agosto de 1758. Por que esse ato não se deu em Portugal é explicado pelo fato de que, antes de tomar medidas a serem implantadas na metrópole, Pombal quis começar num território-cobaia para testar as consequências que poderiam surgir com a eliminação do ensino jesuíta junto às camadas populares.

A respeito, assinala Kenneth Maxwell (1997, p. 107) que “assim como muitas das medidas de Pombal, os experimentos iniciais ocorreram no Brasil”, sendo melhor ainda que isso ocorresse na localidade da qual seu irmão era o governador-geral,

razão pela qual em 1758, o irmão de Pombal introduziu o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas ali onde o controle jesuítico sobre as aldeias indígenas havia sido abolido pelos decretos reais de 7 de junho de 1755.

Os diretores deveriam ocupar os lugares dos missionários e duas escolas públicas deveriam ser estabelecidas em cada aldeia indígena, uma para meninos e outra para meninas.

Após esse experimento-piloto, no ano seguinte Pombal fez expedir o Alvará de 28 de junho de 1759, subscrito por D. José I, visando a impedir que o método de ensino, considerado “pernicioso”, dos jesuítas continuasse causando estragos a Portugal, de modo a

bem reparar os Estudos das Línguas Latina, Grega, e Hebraica, e da Arte da Retórica, da ruína a que estavam reduzidos; e restituir-lhes aquele antecedente lustre, que fez os Portugueses tão conhecidos na República das Letras, antes que os Religiosos Jesuítas se intromettessem a ensiná-los: Abolindo inteiramente as Classes, e Escolas dos mesmos Religiosos [...].

Nota-se, pelo teor desse Alvará, que essa mudança ocorreria a partir do ensino das línguas latina, grega, hebraica e da arte retórica, o que poderia levantar a questão de saber qual a relação dessas disciplinas com os avanços da ciência

iluminista. O próprio Alvará responde dizendo que seria “o estudo das letras humanas a base de todas as ciências”, o que mostra que, durante essa fase de mudanças no ensino, acreditava-se que os progressos científicos, mesmo em se tratando das ciências sob a perspectiva iluminista, tinham como base estrutural o adequado conhecimento das línguas latina, grega, hebraica e da arte retórica.

Isso não deixa de causar estranheza pois nada garante, de fato, que o conhecimento das línguas latina, grega e hebraica, bem como o ensino retórico, sejam a base do conhecimento científico nos moldes experimentais. Pelo contrário, tudo indica que o conhecimento científico prescinde de tais conhecimentos humanísticos. Além disso, causa surpresa que, nessa fase de uma proposta de renovação do ensino, visando a sintonizá-lo com os avanços da época, não tenha sido introduzido o ensino das próprias ciências experimentais, sendo a respeito completamente silente o Alvará de 1759.

Acreditava-se, entretanto, que toda a decadência de Portugal explicava-se por uma questão de método, qual seja, o “pernicioso método”<sup>9</sup> introduzido no ensino pelos jesuítas, de onde brotou toda a ruína do reino. O Alvará de 1759 faz explicitamente uma direta associação entre o momento inicial do declínio de Portugal e o momento da atribuição da responsabilidade de ensinar aos jesuítas:

se vê nestes reinos extraordinariamente decaído daquele auge, em que se achavam quando as Aulas se confiaram aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduziram nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios; e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procuraram sustentá-lo contra a evidência das sólidas verdades, que lhe descobriram os defeitos, e os prejuízos de uso de um Método, que, depois de serem por eles conduzidos os estudantes pelo longo espaço de oito, nove e mais anos, se achavam no fim deles tão ilaqueados nas miudezas da Gramáticas, como destituídos das verdadeiras noções das Línguas Latina e Grega, para nelas falarem, e escreverem sem um tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que aboliram aquele pernicioso Método; dando assim os mesmos Religiosos causa necessária a quase total decadência das referidas duas Línguas.

O mesmo Alvará afirmava que, até a chegada dos jesuítas às escolas, haviam florescido em Portugal grandes retóricos; no entanto, de repente “foram os

---

<sup>9</sup> Alvará de 28 de julho de 1759.

mesmos Estudos arrancados das mãos de Diogo de Teive, e de outros igualmente sábios e eruditos Mestres”. Tratava-se, ao que tudo indica, de excessiva simplificação das razões pelas quais Portugal encontrava-se declinando, pois o foco – de caráter político – era a eliminação dos jesuítas e não a preocupação educacional de promover uma troca de métodos de ensino.

A propósito, Dermeval Saviani refere que talvez a origem da aguda inimizade entre o marquês e os inacianos tenha mais a ver com a concepção jesuítica de administração temporal dos bens divinos, o que significava impor limites aos poderes do Estado e assenhorear-se de recursos produzidos dentro do reino. Os jesuítas consideravam-se os guardiães dos bens divinos e para que lograssem êxito nessa missão espiritual tinham bem claro que era condição necessária uma boa administração dos bens materiais. Por isso, resolveram não se limitar a uma postura passiva de apenas receber doações e isenções, mas adotaram uma postura também ativa que significou entrarem na lógica mercantilista da época. A partir do grande patrimônio obtido com as doações, passaram a atuar como agentes produtores, gerindo fazendas e engenhos para atender à lógica do mercado europeu, de maneira que passaram a ser concorrentes dos agentes produtores leigos. Atentos “às oscilações das cotações do açúcar, buscando redirecionar a produção para outros produtos agrícolas e aplicando as receitas na compra de propriedades para arrendamento”, os jesuítas estavam em “sintonia com as regras do jogo do capitalismo em ascensão” (SAVIANI, 2013, p. 69).

Por sua vez, os agentes produtores leigos queixavam-se de que os jesuítas concorriam em situação de vantagem, pois, além de receberem doações, tinham isenções pela condição de religiosos e usufruíam gratuitamente da mão de obra indígena sob a justificativa de que a catequizavam. Essa queixa foi mais forte nas capitanias do norte, reunidas no Estado do Grão-Pará e Maranhão e sob o governo do irmão de Pombal, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, onde chegaram a circular versões de que, a permanecer a influência jesuítica, haveria o risco de tais territórios reivindicarem a separação do império português. Por isso, Francisco Xavier de Mendonça Furtado adotou medidas como o uso obrigatório da língua portuguesa e a nomeação de autoridades civis que substituiriam as religiosas no controle das

populações indígenas para a ocupação territorial e a consolidação do domínio político português<sup>10</sup>.

Em todo o caso, naquele momento histórico a justificativa dada para a posterior<sup>11</sup> expulsão dos jesuítas era que o atraso português devia-se às ideias introduzidas por eles na mentalidade dos portugueses através do ensino que ministravam. Talvez tal atividade de ensino não fosse tão eficaz quanto esse debate tentou levar a crer, porém esse foi o motivo que levou Pombal a expedir o Alvará de 28 de junho de 1759, que abrangeria todo o império português, incluindo o Brasil, como indica uma de suas medidas, dando “por extintas todas as Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Domínios, onde tem causado tão enormes lesoens [sic]<sup>12</sup>, e tão graves escândalos”.

O Alvará de 1759 criou uma autoridade educacional – o Diretor de Estudos – que seria nomeada pelo rei e cuja função seria fiscalizar o cumprimento das determinações do Alvará, dentre as quais lhe cabia verificar se estavam usando os livros recomendados, tomar providências no caso de utilização de livros proibidos, aprovar os interessados em ministrar as classes abertas e gratuitas e atestar as aprovações dos professores em relação a seus discípulos. O fato inédito é que a essa autoridade estatal é delegado o poder de nomear professores, conforme explica Madalena dos Anjos (2007, p. 14):

A partir do final do século XVIII, o Estado obriga à posse de uma licença de professor como condição para o ensino nas escolas públicas. Deste modo, os professores que até então eram nomeados pelos dignitários eclesiásticos, pelos nobres locais e pelos burgueses ricos, passam a ser nomeados pelo Estado, através do Director-Geral dos Estudos.

O surgimento dessa autoridade educacional centralizadora já é indicativo de que Pombal visava a um controle estatal centralizado do ensino, ainda que naquele momento o que se fez foi tentar reunir e colocar sob controle o que ainda restava após os primeiros efeitos do Alvará de 1759, o que significava que ainda havia algo

---

10 Cf. SAVIANI, 2013, p. 69.

11 Convém especificar que o Alvará de 1759 não expulsou os jesuítas, algo que ocorreria cerca de dois meses depois, pela Lei de 3 de setembro do mesmo ano de 1759, a qual determina que os jesuítas “fossem tidos, havidos e reputados como desnaturalizados, proscritos, e exterminados do território português e de todas as terras de além-mar”.

12 Grafia da época para “lesões”.



considerável a merecer a atenção de Pombal. O efeito do Alvará de 1759 não foi simples ou exclusivamente “meio século de decadência”, como avaliou Fernando de Azevedo (1963, p. 539). Para mostrar que não foi a tão alarmada decadência, poderíamos destacar o papel do prelado D. Tomás de Almeida, primeiro Diretor-Geral de Estudos, nomeado logo em seguida à publicação do Alvará de 28 de junho de 1759, cuja primeira urgente missão foi conseguir professores para as classes criadas em todo o país, algo que desempenhou “escrupulosamente” (CARVALHO, 2001, p. 434), ainda que tenha lutado com “grandes dificuldades para seleccionar um números deles razoável, pois não havia muito por onde escolher” (*ibidem*). Ora, será que essa dificuldade de encontrar professores minimamente razoáveis também não seria mostra que o ensino jesuítico, que já contava com uma larga história em Portugal, não era tão eficiente como alguns pensam. Em certas situações, as mudanças pombalinas, como no caso do ensino universitário que viria logo depois, o resultado foi extremamente positivo, pois colocou Portugal no compasso dos avanços das ciências modernas cultivadas por outros centros europeus de conhecimento.

As mudanças educacionais introduzidas por Pombal devem ser consideradas como um longo processo, desencadeado, é certo, com o Alvará de 28 de junho de 1759, mas que não se restringiu a essa medida legislativa, pois adaptações foram sendo feitas ao longo de algumas décadas de sua atuação frente ao governo português e que acabaram por dar bons resultados ao Estado português. Kenneth Maxwell (1997, p. 115) chega a afirmar que “o esforço feito por Pombal para criar uma geração ilustrada de burocratas e funcionários públicos iria beneficiar seus sucessores”, na medida mesma em que, “com sua vontade poderosa e sua crueldade, Pombal foi capaz de mobilizar esses escassos recursos humanos e logrou pôr em prática uma série de medidas extraordinárias”.

Já nas palavras de Querino Ribeiro (1945<sup>13</sup>, p. 49), o grande impacto da atuação de Pombal não o privou de interpretações, inclusive contraditórias, talvez próprias de momentos de grandes mudanças, pois “não há negar que as reformas do aparelhamento pedagógico levado a efeito pelo Marquês de Pombal foram das mais adiantadas e notáveis do tempo”; deve-se, por outro lado, ter a cautela de “conhecer

---

13 A tese de doutoramento do autor data de 1943, como consta na edição publicada em 1945 na Separata do Boletim LIII da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP)

o homem colocado na sua época”. A propósito, D. Antonio Costa, bisneto do Marquês de Pombal (1900, p. 132) anotou o seguinte episódio:

Um diplomata português, conversando em Paris com o general Laffayette, ouviu-lhe estas palavras: o Marquês de Pombal foi o primeiro homem da sua época; pena é que fizesse recuar tanto a liberdade. O mesmo diplomata, residindo, passados anos, na corte de Viena d’Austria, conversava com o príncipe Metternich sobre o assunto, quando este lhe disse de repente: O Marquês foi dos homens mais notáveis do século; só cometeu um erro, o de fazer adiantar a liberdade.

Quando Pombal foi banido do poder político, as finanças portuguesas estavam em ordem e com saldo superavitário, muito devido à racionalização e à centralização promovidas durante sua gestão, e a industrialização portuguesa tivera inéditos avanços e pretendia rivalizar com os ingleses. Tanto isso se deveu a Pombal que, logo após a sua saída do governo, voltaram ao poder as forças políticas que antes afastara, que chamaram de volta os jesuítas para frequentarem os aposentos reais, retornando a mentalidade portuguesa mesclada com uma religiosidade beirando o misticismo, situação que em curto lapso temporal recolocou Portugal novamente na trilha da pobreza material e cultural, fazendo tábula rasa de todos os esforços pombalinos até então conquistados.

Vejamos, porém, os efeitos mais imediatos do Alvará de 28 de junho de 1759. Em Portugal, conforme já mencionamos, os padres oratianos cobiçavam ocupar o lugar dos jesuítas, mesmo antes de Pombal surgir no mundo político. E nessa etapa, a presença oratiana foi relevante, ainda que pouco notada pela historiografia sobre as investidas de Pombal contra os jesuítas, como podemos verificar nos seguintes trechos do Alvará, em que a Congregação do Oratório é citada nominalmente, inclusive o compêndio do padre oratiano Antônio Pereira:

Ordeno, que em cada um dos Bairros da Cidade de Lisboa se estabeleça logo um Professor com Classe aberta, e gratuita para nela ensinar a Gramática Latina pelos Métodos abaixo declarados, desde Nominativos até Construção inclusive; sem distinção de Classes, como até agora se fez com o reprovado, e prejudicial erro, de que, não pertencendo a perfeição dos Discípulos ao Mestre de alguma das diferentes Classes, se contentavam todos os ditos Mestres de encherem as suas obrigações em quanto ao tempo, exercitando-as perfunctoriamente quanto aos Estudos, e ao aproveitamento dos Discípulos.

Nem das ditas Classes, nem em outras algumas destes Reinos, que estejam estabelecidas, ou se estabelecerem daqui em diante, se ensinará por outro Método, que não seja o Novo Método da Gramática Latina, reduzido a Compêndio para uso das Escolas da Congregação do Oratório, composto por Antônio Pereira da mesma Congregação: Ou a Arte da Gramática Latina reformada por Antônio Felix Mendes, Professor em Lisboa. Hei por proibida para o ensino das Escolas a Arte de Manoel Álvares, como aquela, que contribuiu para fazer dificultoso o estudo da latinidade nestes reinos. E todo aquele que usar na sua escola da dita Arte, ou de qualquer outra, que não sejam as duas acima referidas, sem preceder especial, e imediata licença minha, será logo preso para ser castigado ao meu real arbítrio, e não poderá mais abrir Classe nestes Reinos e seus Domínios.

No lugar dos estabelecimentos jesuítas, o Alvará mandou que se estabelecesse um professor com *classe aberta e gratuita* para nela ensinar a gramática latina – aquilo que passou depois a ser denominado de *aulas régias* –, estendendo para todo o império português semelhantes medidas, “em tudo o que for aplicável aos lugares em que os novos estabelecimentos se fizerem”. Além disso, sob pena de o usuário “ser castigado” pelo “real arbítrio”, proibiu o uso do método de ensino de latim dos jesuítas, de autoria do padre inaciano Manoel Álvares, colocando em seu lugar o dos oratianos, elaborado pelo padre Antônio Pereira de Figueiredo e intitulado *Novo Método de Gramática Latina para uso das escolas da Congregação do Oratório na Real Casa de N. S. das Necessidades, ordenado e composto pela mesma Congregação*.

Nesse momento, ao menos em Lisboa, a Congregação do Oratório já dispunha de uma prestigiada instituição de ensino que vinha rivalizando com a equivalente da Companhia de Jesus, pois, conforme menciona Ebion de Lima, “ao famoso educandário inaciano de Santo Antão se opunha agora o esplendor magistral dos Congregados na casa do Espírito Santo e posteriormente na casa das Necessidades” (1981, p. 60). De acordo com o mesmo autor (1981, p. 61), poucos anos depois, ainda em Lisboa, os oratianos chegaram a fundar uma segunda escola. Mesmo no Brasil, segundo Saviani (2013, p. 107), o Alvará de 1759 “não impediu os estudos e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas”, como foi o caso do Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, onde os franciscanos organizaram, autorizados por alvará régio, um curso de filosofia e teologia que funcionou como uma

faculdade, frequentada tanto por aspirantes ao sacerdócio como por leigos, nos moldes da Universidade de Coimbra reformada.

Contudo, o que deveria ser uma simples substituição de métodos revelou-se a Pombal como algo bem mais complexo. Tudo indicava que a troca de metodologia não seria suficiente. Além disso, até porque dispunham de uma reduzida rede de ensino, os oratianos não se mostraram capazes de substituir, ao menos quantitativamente, os jesuítas. O resultado foi uma grande lacuna se pensarmos em termos de uma educação generalizada e acessível espalhada pelo império português. Porém, não parece que Pombal estivesse interessado em instituir uma rede de ensino tão ampla quanto teria sido a que, na época, se atribuía aos jesuítas<sup>14</sup>. Pelo contrário, tudo indica que sua intenção era encolher a rede de ensino.

Sintomático, a respeito, foi o pensamento do cristão-novo e português *estrangeirado* Antonio Nunes Ribeiro Sanches, um notável pensador que brotou do pombalismo. Formou-se em medicina segundo os métodos considerados mais avançados da época, nas ciências modernas, chegando a ocupar o cargo de vice-presidente da chancelaria de medicina do Império da Rússia<sup>15</sup>. Missivista de grande atividade, sempre escrevendo em latim, chegou a manter correspondência com diversas personalidades, dentre as quais Voltaire e Verney<sup>16</sup>, após este ter publicado em 1746 o *Verdadeiro Método de Estudar*; o contato mais relevante dessa rede de conexões que construiu ao longo do tempo, e que lhe surtiu maiores frutos, foi o que manteve com D. Luís da Cunha, na época embaixador português em Haia, quando Ribeiro Sanches aprofundava seus conhecimentos médicos em Leiden com o prestigioso clínico e professor Herman Boerhaave. Foi a partir desse contato com o embaixador D. Luís da Cunha que “nasceu pela primeira vez a possibilidade de um intercâmbio regular de Sanches com elementos próximos da corte de Lisboa” (ARAÚJO, 1984, p. 383).

---

14 Segundo Fernando de Azevedo (1963, p. 539), quando da edição do Alvará de 1759, no Brasil os jesuítas possuíam “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia”. Kenneth Maxwell (1997, p. 104) contabiliza, em Portugal, “34 faculdades e 17 residências” e, no Brasil, “25 residências, 36 missões e 17 faculdades e seminários”.

15 Cf. ARAÚJO, 1984, p. 383.

16 Apesar de Verney ser português, Ana Cristina de Araújo (1984, p. 379) refere que a correspondência mantida com Ribeiro Sanches sempre foi em latim.

Os biógrafos de Ribeiro Sanches ressaltam que a maneira pela qual passou a se aproximar da corte de Lisboa era se insinuando ou se antecipando na redação de textos os quais tinha esperança de serem adotados pelas autoridades reais. Segundo Ana Cristina Araújo (1984, p. 378-379), foi na década de 1760, portanto após as reformas do Alvará de 1759, que Ribeiro Sanches fez sua primeira investida junto ao reitor Gaspar Saldanha, “insinuando-se como expert de um vasto plano de reforma do ensino universitário e particularmente do ensino médico”; muitos livros “adquiridos na Holanda para a recém-criada biblioteca joanina, de medicina, filosofia moderna, jurisprudência e história eclesiástica foram objeto de indicação de Ribeiro Sanches”, de maneira que “autores como Descartes, Gassendi, Torricelli, Kepler, Bayle, Cpasso e Heinecio, chegaram à Universidade antes mesmo da reforma pombalina de 1772”. No entanto, mesmo contando com a proteção e a chancela de D. Luís da Cunha, o primeiro plano de Ribeiro Sanches, relativo ao ensino médico, não teve repercussão prática, pois “vinha cedo demais”.

Adepto da concepção pombalina de que a educação tem por finalidade servir ao Estado, o iluminista Ribeiro Sanches afastava-se, por consequência, das concepções de um iluminismo emancipador do indivíduo, como o que se encontra, por exemplo, na obra de Condorcet. Para Ribeiro Sanches, o ensino seria uma arma a serviço da nação. Nessa concepção, o ensino não está a serviço do indivíduo, como se pode verificar por sua afirmação de que “os reis que tiverem particular cuidado da educação dos nobres e dos fidalgos é o mesmo que fortificar praças, fazer frotas e multiplicar a felicidade dos seus domínios” (SANCHES, s.d., p. 210), o que revela uma importante característica do iluminismo pombalino de uma educação restrita em sua abrangência e voltada a instruir aqueles que irão atuar como servidores do Estado português. Nessa proposta iluminista de educação, o foco não era a disseminação do conhecimento através da educação para a emancipação das camadas populares, mas o fortalecimento do Estado centralizado. Assim sendo, é o indivíduo que deve estar a serviço do Estado, não o contrário. Ao mesmo tempo, porém, não é o Estado pelo Estado, pois Ribeiro Sanches identifica que o princípio ético do Estado será o de “multiplicar a felicidade dos seus domínios” – cabendo-lhe, portanto, proporcionar *felicidade* e não *conhecimento*.

Saviani (2013, p. 101-102) aproxima as ideias de Ribeiro Sanches às de Bernard Mandeville, para quem saber ler, escrever e contar são “artes muito nocivas

para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”. Somente assim podemos compreender por qual motivo Ribeiro Sanches (s.d., p. 128) chega a afirmar em suas *Cartas sobre a Educação da Mocidade* que “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever [...] do que o nosso”, ou seja, para Portugal “o remédio seria abolir todas as escolas”. Sua justificativa é a seguinte:

Logo me perguntarão se toda a mocidade do reino deve ser educada por mestres, se o Estado há-de contar entre esta mocidade o filho do pastor, do jornaleiro, do carreteiro, do criado, do escravo e do pescador? Se convém que nas aldeias e lugares de vinte ou trinta fogos haja escolas de ler e de escrever? Se convém ao Estado que os curas, os sacristães e alguns devotos, cujo instituto é ensinar a mocidade a ler e a escrever, tenham escolas públicas ou particulares de graça ou por dinheiro, para ensinar a mocidade que, pelo seu nascimento e suas poucas posses é obrigada a ganhar a vida pelo trabalho corporal? Com tanta miudeza me detenho nesta classe de súbditos, porque observo nos autores tão pouca ponderação do seu estado; e é, portanto, donde depende o mais forte baluarte da república e o seu maior celeiro e armazém. [...] levados do seu bom coração, assentam essas máximas como se todos os homens houvessem de habitar o paraíso terrestre, ou não lhe ser necessário ganhar toda a sua vida o seu limitado sustento com o trabalho de suas mãos e com o suor do seu rosto. [...] O rapaz de doze ou quinze anos que chegou a saber escrever uma carta não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar de pela manhã até à noite, nem a cavar.

Há poucos anos que nos Estados del-rei de Sardenha se promulgou uma lei que todos os filhos dos lavradores fossem obrigados a ficarem no ofício de seus pais, dando por razão que todos desamparavam os campos e que se refugiavam para as cidades, onde aprendiam outros ofícios: lei que parece mal concebida, e que jamais terá execução. [...] Todo o rapaz e rapariga [...] vendo-se com esta educação na idade de doze ou quinze anos, não querem ficar em um ofício laborioso, penível e às vezes infame. Por isso, dizia o Cardeal de Richelieu já do seu tempo: que todo o proveito que retirava o Estado de tanta escola de ler e escrever consistia no rendimento do correio. (SANCHES, s.d., p. 127-128)<sup>17</sup>

Diante dessas ideias, que constituem a matriz do pensamento pombalino sobre a educação, parece que o abandono a que foram submetidas as camadas populares dentro do império português, decorrente da extinção do ensino jesuítico,

---

17 Não deixa de ser curioso esse pensamento de Ribeiro Sanches, pois ele próprio foi um dos beneficiários dessa educação popular que lhe possibilitou a “rápida ascensão do filho de um sapateiro a médico duma imperatriz russa” (cf. SANCHES, s.d., p. 69).

nunca foi algo relevante para Pombal, que nunca escondeu que seu projeto educacional era voltado para a formação de uma elite de servidores estatais. O marquês chegou a adotar algumas medidas em relação ao ensino das camadas populares, mas sempre de caráter ocasional e não prioritário, tanto que, antes de implantá-las na sede do reino, tinham por território experimental o Brasil, conforme aponta Kenneth Maxwell (1997, p. 107). Tais medidas não visavam propriamente a educar as massas, mas sim a centralizar o ensino nas mãos do poder central português.

O passo seguinte dado por Pombal seria a mudança do ensino superior, o que foi feito em proporções realmente transformadoras, pois houve um “ressurgimento da ciência” (cf. FIOLEIRAS, 2011, p. 21) em Portugal. O primeiro ato nesse sentido foi a criação do Colégio dos Nobres, em 7 de março de 1761, que viria a substituir o Colégio das Artes de Coimbra, adotando, em vez do ensino livresco, o ensino experimental. Aqui, diferentemente do que ocorreu com o Alvará de 1759, as mudanças não ficaram restritas a uma nova metodologia, pois incluíram novas disciplinas de caráter experimental, algo realmente transformador no ensino, como indica Laerte Ramos de Carvalho (1978, p.143): “o Colégio dos Nobres foi a primeira experiência do estabelecimento das novas disciplinas científicas em Portugal”.

A criação do *Colégio dos Nobres* correspondeu à concretização das sugestões feitas por Ribeiro Sanches em suas *Cartas sobre a educação da mocidade*, em defesa de uma escola na qual a educação da nobreza e da fidalguia estivesse em sintonia com os avanços da época, pois até então, nos inícios do século XVIII, a universidade portuguesa encontrava-se em “triste situação” (cf. CARVALHO, 1978, p. 143). Aqui entra o importante papel desempenhado por Ribeiro Sanches, não apenas como pensador sobre a educação, mas também por seu testemunho como antigo aluno da Universidade de Coimbra, em que viveu uma experiência que, de tão degradante, levou-o a transferir-se para a Universidade de Salamanca e a converter-se num importante agente demolidor do sistema que Pombal pretendia reformar. Assim a experiência é relatada no registro biográfico de Ribeiro Sanches ([s.d.], p.18) contido na introdução às suas *Cartas sobre a educação da mocidade*:

Determinou, por fim, matricular-se nas cadeiras de medicina, a que chamava o apelo tradicional da sua raça.

Abandonou Coimbra em 1719. Os motivos desta súbita partida disse-as ao Dr. Sampaio Valadares e noutros passos. Era a anarquia académica a desgostá-lo e, talvez ainda mais, o ambiente obscurantista do seu ensino. Ribeiro Sanches arrebelava-se nessa balbúrdia hostil à probidade da inteligência, anojando-se dos alunos e dos mestres – aqueles que por se desenfrearem na devassidão, estes por vê-los empedernidos em fórmulas inertes e ocas. À sua origem semita repugnava o desperdício do tempo; e na sua natural sagacidade provocavam repulsa os estrépitos da didascália escolástica. Fugiu dali para Salamanca.

De particular relevância foi episódio descrito como *Rancho da Carqueja*, a gota d'água que teria provocado o definitivo rompimento do estudante Ribeiro Sanches com a Universidade de Coimbra:

Viu-se no Rancho da Carqueja o cúmulo de desfaçatez a que descera a boémia da academia contemporânea. Formava-o um punhado de estudantes dissolutos, cuja truculência ficou singular nas mais cínicas ribaldarias da mocidade coimbrã. Capitaneava-o um Francisco Aires, canonista natural da Vila da Feira, que veio a morrer degolado em Lisboa. Violadores de donzelas, salteadores de residências, despejavam as clavinas para vergar as oposições. Ao reitor da Universidade cobriram-no de impropérios e de pedradas, e golpearam o vice-conservador com três cutiladas no rosto. Vaíram o juiz-de-fora; e ao corregedor, que tentara detê-los, fizeram-lhe frente disparando os bacamartes. Era a estúrdia mancomunada com o crime.

Estes alvoroços duraram nos anos de 1719 e 1720. No dia 20 de fevereiro de 1721, ao alvorecer, um batalhão de quatrocentos soldados, que chegara do Porto para restaurar a paz em Coimbra, monteou os díscolos, e prendeu-os. O cabecilha, condenado à morte, subia o patíbulo do Pelourinho, em Lisboa; os outros acabaram no degredo da Índia. Assim desapareceu a farândula estudantil do *Rancho da Carqueja*, que tão decisiva influência havia de ter no destino de Ribeiro Sanches.

A moralidade em Coimbra rebolecava-se nas sarjetas. O escritor descreve os condiscípulos em traços que não iludem: armados como se fossem para a campanha ou para a montaria, com armas ofensivas, com pólvora e balas e cães de fila. Testemunha-o também com eloquência a provisão régia de 3 de março de 1725 ordenando uma devassa anual, pelo corregedor da comarca, para a descoberta e o castigo dos culpados em concubinatos com freiras.

O pai de Ribeiro Sanches alarmou-se com os motins do Rancho da Carqueja. E transferiu-se para a Universidade de Salamanca. Tal é versão fornecida nas notas autobiográficas a Barbosa Machado. Mas é-nos lícito asseverar, com base noutras afirmativas do escritos, que muito contribuiu para esta resolução a vacuidade do ensino em Coimbra. (Ibidem, p. 20)



Tais testemunhos da época estudantil de Ribeiro Sanches foram utilizados como munição por Pombal em sua cruzada contra o ensino jesuítico, sob o controle das autoridades religiosas, em direção à laicidade e ao controle centralizado pelo Estado português. Foi nesse contexto que, em 23 de dezembro de 1770, foi criada a *Junta de Providência Literária* com a tarefa de redigir os novos estatutos da Universidade de Coimbra, culminando com a aprovação dos novos estatutos pela Carta Régia de 28 de agosto de 1772. Na ocasião, o império português tinha apenas uma universidade, a de Coimbra; ainda que houvesse outros centros de ensino superior, não chegavam a ser considerados universidades, incluindo-se aí instituições religiosas que se adaptaram à nova realidade política e, devidamente autorizadas, estavam aptas a também ministrar ensino superior. Nem sempre fora assim, pois em Portugal, mesmo antes, havia a Universidade de Évora, dos jesuítas, fundada em 1559<sup>18</sup> pelo Cardeal D. Henrique, mas que “nas vésperas da reforma pombalina, demonstra que o ensino de gramática, humanidades e retórica estava a serviço de interesses estranhos aos objetivos da ordem civil conscientemente estruturada em função dos ideais seculares do Império”, pois o ensino jesuítico visava “favorecer muito mais aos interesses do estado eclesiástico do que aos do civil” (cf. CARVALHO, 1978, p. 115). Por isso mesmo, essa universidade foi extinta em 1759, sendo reaberta somente em 1973<sup>19</sup>.

Tanto no Colégio dos Nobres quanto na Universidade de Coimbra reformada, o princípio transformador introduzido pela reforma dos Estudos Maiores foi a substituição do ensino livresco pelo experimental, medida que acabou por colocar Portugal em consonância com os avanços das ciências modernas praticadas pelos

---

18 A Universidade de Évora, fundada em 1559, foi a segunda universidade em Portugal, sendo a primeira a Universidade de Coimbra, fundada em 1537. No site do MEC do Brasil, porém, registra-se que a Universidade de Coimbra foi fundada em 1290, pelo rei D. Dinis I (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36030>). Na realidade, antes de 1537, não havia universidade em Coimbra. O que existia era o então denominado *Estudo Geral*, criado através do ato *Scientiae Thesaurus Mirabilis*, de D. Dinis, que no mesmo ano de 1270 foi reconhecida pelo Papa Nicolau IV, mas que funcionava variando entre Lisboa e o Porto, instituição considerada a primeira universidade portuguesa. Somente em 1537 instalou-se definitivamente no Porto. O rei D. João III tinha planos de criar uma segunda universidade em Portugal, para atender o sul do país, mas sua inauguração deveu-se ao Cardeal D. Henrique, Arcebispo de Évora, que antes fundou o Colégio do Espírito Santo, que deixou sob a responsabilidade dos jesuítas. Por solicitação de D. Henrique, através da Bula *Cum a Nobis*, o Papa Paulo IV transformou o Colégio do Espírito Santo em Universidade de Évora.

19 Em 1973 foi reaberta como Instituto Universitário de Évora e somente em 1979 passou a ser denominada de Universidade de Évora.

grandes centros europeus da época. No entanto, Ribeiro Sanches estava bem consciente de que as reformas educacionais eram necessárias, mas não seriam suficientes, pois em Portugal já havia o peso histórico de uma tradição que teria reduzido seus súditos à inutilidade, pois as riquezas que ali chegaram foram gastas em inutilidades, ao contrário daquelas nações que, abastecendo Portugal de mercadorias, acabavam sendo as beneficiárias finais de sua riqueza. Segundo ele, “as riquezas da África e de toda a Índia Oriental (porque do Brasil, excetuando papagaios, alguma madeira e açúcar, não chegava a Portugal outro rendimento) cobriam as praias de Lisboa”, porém foram distribuídas entre o soberano, os fidalgos, os soldados e os eclesiásticos, nada ficando para as demais camadas da população portuguesa, pois “como o povo português não entrava na legislação da monarquia gótica, nenhuma parte daquelas riquezas se distribuía por ele” (s.d., p. 117). Assim, ao invés de indústrias, Portugal gastou sua riqueza com uma “prodigiosa quantidade” de conventos, capelas e oratórios, enquanto que no reino português “não se fabricava nenhuma matéria de luxo, nem ainda tudo o necessário para viver, pois que no ano de 1519 libertou el-rei D. Manuel os trigos mais sementes estrangeiras de pagarem direitos da alfândega”, o que acabou acarretando que “todas aquelas riquezas fossem parar em Inglaterra, Itália, França e em Flandres, muita parte também em Roma” (s.d., p. 118).

Nada mais parecia urgente a Pombal que introduzir uma transformação radical no pensamento português que substituísse o parasitismo e a bajulação pelo espírito produtor que já vinha fazendo sucesso em diversas nações vizinhas. Ribeiro Sanches chega a citar a intolerância religiosa reinante em Portugal por imposição de autoridades religiosas como uma das relevantes causas de seu declínio:

Nesta parte do mundo queriam estabelecer a religião pela força e pela intolerância; [...]. Deste modo, passaram de França muitos milhares para Inglaterra no tempo da rainha Isabel, e também de Flandres quando Filipe II, [...], perseguiu e destruiu tantos flamengos. Nestes tempos é que se estabeleceram tão imensas e ricas manufacturas em todo o gênero de mercancia por todos aqueles que abraçaram o protestantismo, que até infectou muitos lugares de Itália, donde saíram muitas artes para se cultivarem no Norte. Este incidente do protestantismo, junto com a severidade das Inquisições de Castela e de Portugal em todos os seus domínios, fizeram estas nações mais pobres e mais faltas de súbditos úteis. (SANCHES, s.d., p. 120)

Para fazer frente a esse estado de coisas, os reformistas, sob a liderança de Pombal, intencionavam “a constituição de uma república imensa de homens cultivados, ou melhor, a revolução dos espíritos declamada por Voltaire” (cf. ARAÚJO, 1984, p. 384). Para tanto, reformaram os estatutos da Universidade de Coimbra, modificando a metodologia dos quatro cursos já existentes (Teologia, Cânones, Leis e Medicina) e criando mais dois cursos (Filosofia e Matemática). Em Teologia, Cânones e Leis, o método a ser utilizado seria o histórico. Em relação à Filosofia, o método seria o experimental, pois na época esse curso compreendia as histórias naturais, o que hoje engloba Física, Química e Biologia. Por fim, na Matemática o método seria o lógico, sem qualquer recurso à autoridade.

Uma terceira etapa nas reformas educacionais de Pombal consistiu em retomar a sequência de mudanças nos Estudos Menores, que a partir de 1771, alguns meses depois da publicação dos novos estatutos da Universidade de Coimbra, concentraram-se no ensino das primeiras letras<sup>20</sup>. Teixeira Soares (1961, p. 218) considera essa etapa como a mais importante de todas:

Mais importantes que a reforma e modernização da Universidade de Coimbra foi o alvará de 6 de novembro de 1772, que instituiu o ensino popular a ser dado em escolas públicas. Pombal não ficou no texto da lei. Passou de imediato à fundação de escolas, que deveriam completar um total de 479. A lei determinou que o ensino popular poderia também ficar a cargo de particulares, que para tanto contariam com o apoio do Estado no prelecionamento das seguintes matérias: ortografia, gramática, aritmética, doutrina cristã e educação social e cívica (“civilidade”). O ensino secundário daria ênfase especial ao latim, grego e francês.

Se, na primeira fase, a inovação dos Estudos Menores foi um empenho voltado a desmontar o sistema educacional dos jesuítas, proibindo o funcionamento e o uso do método de suas escolas, a partir desse momento as medidas inovadoras foram além, pois contaram com a instalação de significativo número de escolas, bem maior que o das escolas jesuítas extintas, e com a introdução de novos conteúdos, que iam além do ensino de humanidades.

---

20 Joaquim Ferreira Gomes (1992, p. 101-123) relaciona assim as fases das reformas educacionais de Pombal: “a primeira, limitada àquilo a que hoje chamamos ensino secundário – e que, na época, era uma parte dos estudos menores, iniciou-se em 1759, com expulsão dos Jesuítas, e prolongou-se até 1771; a segunda fase, que englobava o ensino primário, o ensino secundário (os estudos menores) e a Universidade de Coimbra, começou a ser preparada antes de 1770 e teve a sua concretização a partir de 1772”.

Pelo Alvará de 5 de abril de 1768 foi criada a Real Mesa Censória, que assumia a missão de fiscalizar as obras a serem publicadas ou divulgadas pelo império, algo que desde 1536 coube ao Tribunal do Santo Ofício, o que significou uma secularização da censura, incluindo também as obras utilizadas no ensino. Tal secularização fazia parte de um movimento mais amplo, revelando a intenção de Pombal em conduzir a Igreja a uma posição de sujeição às finalidades estatais. Cabe, porém, deixar bem claro que essa planejada subordinação da Igreja não impediu que religiosos, em não sendo jesuítas, fossem professores em todos os níveis de ensino e ocupassem cargos no Estado português, inclusive como membros da Real Mesa Censória, desde que não questionassem a soberania da coroa portuguesa.

Outra medida legislativa de relevante importância, que ampliaria a competência da Real Mesa Censória, foi o Alvará de 4 de junho de 1771, que acabou por delegar “à Real Mesa Censória toda a administração e direção dos estudos das Escolas Menores destes Reinos e seus Domínios, incluindo-se não só o Real Colégio dos Nobres, mas todos e quaisquer outros Colégios”, o que significou a efetiva concentração de qualquer autoridade educacional nas mãos centralizadas do Estado português. Após uma consulta ainda à Real Mesa Censória, o rei D. José I edita a Lei de 6 de novembro de 1772, que reduz substancialmente a importância educacional da Igreja ao criar “todas as Escolas públicas, e todos os Mestres delas”, permitindo-lhe apenas atuar junto aos “empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris, que ministram sustento dos povos e constituem os braços e mãos do corpo político”, para as quais “bastariam às pessoas desses grêmios as instruções dos párocos”. Desse modo, como observa Antonio Alberto Banha de Andrade (1978, p. 4),

A Reforma Pombalina do Ensino no Brasil inicia-se com dois passos distintos que apenas são convergentes, na medida em que ambos se dirigem intencionalmente a eliminar os Jesuítas e, quanto possível, a curto prazo, os Religiosos em geral, substituindo a sua ação educativa por nova dinâmica racionalista, que ainda respeita a ordem hierárquica eclesial, mas subordinada ao Estado.

Na realidade, esse princípio pombalino destacado por Banha de Andrade não se aplica apenas ao Brasil, mas a todo o império português, na medida em que, mais do que tirar de cena os jesuítas, o que Pombal pretendia era não compartilhar o poder estatal com nenhuma ordem religiosa, ou melhor, com ninguém. Para isso, uma

de suas mais desafiadoras missões estava em conquistar a autoridade e a prerrogativa de controlar o ensino no território do império luso.

A lei de 6 de novembro de 1772 também prevê a instalação de um sistema escolar estatal “em cada huma das Comarcas dos Meus Reinos e Domínios, e do número dos habitantes delas, que por hum regular, e prudente arbítrio podem gozar do benefício das Escolas Menores”, inclusive estabelecendo o “número de Mestres necessários em cada huma das Artes pertencentes às Escolas Menores; a distribuição deles em cada huma das Comarcas, e das Cidades, e Villas delas, que podem constituir huns Centros, nos quaes os Meninos, e Estudantes das Povoações circunvizinhas possam ir com facilidade instruir-se”. Pela mesma lei o monarca português confirma o que já se encontrava no Alvará de 4 de junho de 1771, ou seja, delega “à dita Real Meza Censoria todas as Jurisdições necessárias, para proceder aos sobreditos Estabelecimentos de Escolas: às qualificações, e nomeações dos Mestres, que as devem reger; e às determinações dos Lugares, em que devem exercitar”. Em seu item VIII, a lei determina ainda que, para o exercício da atividade de ensinar, inclusive aulas particulares, faz-se necessária uma licença, dada pela Real Mesa Censória, sem a qual sujeita-se o infrator a penalidades como multa, cadeia e cinco anos de degredo para o “Reino de Angola”.

Na sequência, através da Carta da Lei de 10 de novembro de 1772 (portanto, treze anos após o Alvará de 1759 e a subsequente expulsão dos jesuítas), foi criado um imposto, que passou a ser conhecido como *subsídio literário*, destinado a financiar o sistema escolar composto pelas Escolas Menores e pela Universidade de Coimbra, acolhendo assim outra sugestão feita no parecer da Real Mesa Censória:

Mando que para a útil aplicação do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabeleço, o único imposto a saber: nestes Reinos e Ilhas dos Açores e Madeira, de um real em cada canada de vinho; e de quatro reis em cada canada de aguardente; de cento e sessenta reis por cada pipa de vinagre. Na América e África, de um real em cada arratel de carne da que se cortar nos açougues; e nelas e na Ásia de dez reis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha a dar (Carta da Lei de 10 de novembro de 1772).

Tratava-se, pois, de um imposto que cobria as terras do Reino e do Ultramar. Cinco anos após a aplicação desta medida, o montante do imposto era já

suficiente para suportar as despesas a que se destinava. A criação desse subsídio constituiu, dessa maneira, um significativo contributo para o incremento da reforma pombalina.

Essa lei de 1772 coloca Portugal, um país católico, no rol dos pioneiros na laicização do ensino, mesmo considerando que as ordens religiosas não fossem proibidas de ensinar. Por laicização entenda-se que o monopólio do poder estatal central não está em ministrar ensino, mas em controlá-lo. No caso, ordens religiosas, particulares e diversos outros poderiam ensinar, desde que devidamente autorizados pelo poder estatal central, então representado pelo Diretor de Estudos.

## CAPÍTULO 2

### O iluminismo liberal de Condorcet

Em sua obra clássica, *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, afirma que a instrução pública é o requisito indispensável para a efetiva igualdade de direitos; ao sustentar tal ideia, ele prioriza o indivíduo e não o Estado, o que constitui significativa diferença em relação ao iluminismo de Pombal, que, como vimos, põe a educação a serviço do Estado, responsável por promover a felicidade geral. Ao mesmo tempo, porém, é preciso admitir que há pontos em comum entre a proposta pombalina e a condorcetiana no que respeita à importância atribuída às ciências modernas e à revisão dos ensinamentos tradicionais cancelados pela autoridade do passado.

Ao colocar a instrução pública como condição para a concretização da igualdade, Condorcet defende alterações sociais que vão além de uma relação clientelista e burocratizada. Trata-se de cumprir não só exigências jurídicas e epistemológicas, mas de dar conta também de uma preocupação humanista, como indicam Coutel e Kintzler na apresentação de *Cinco Memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (2001, p. 50). Para o autor francês, não seria uma obrigação propriamente do Estado, mas da sociedade, o que não significa que um exclua o outro, apenas nega que haja uma identidade. Nas palavras de Condorcet (2008, p. 17): “A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos”. E, mais do que Estado, Condorcet fala em República, definindo-a como “regime que respeita os direitos do homem”<sup>21</sup>

O princípio do qual parte Condorcet para elaborar seu sistema de instrução pública é a ideia de que não podem permanecer as desigualdades que ocasionem dependências. Por isso, o ensino deve ministrar aquele mínimo necessário para que o indivíduo se liberte da ignorância, que o reduz à condição de dependência e o sujeita a outro indivíduo. Ele considera que a desigualdade de instrução é uma das principais fontes de tirania:

---

21 Cf. COUTEL e KINTZLER, in CONDORCET, 2001, p. 51: “[...] régimen respetuoso de los derechos del hombre”.

Os sacerdotes, os juristas, os homens que conheciam o segredo das operações comerciais, os médicos incluídos, formados em um pequeno número de escolas, não eram menos donos do mundo que os guerreiros completamente armados, e o despotismo hereditário desses guerreiros se fundava na superioridade que lhes dava, antes da invenção da pólvora, seu aprendizado exclusivo da arte de manejar armas. (CONDORCET, 2001, p. 83)

Para Condorcet (ibidem), “não podem mais existir as doutrinas ocultas ou sagradas que introduzam uma imensa distância entre duas partes de um mesmo povo”. Através da Instrução Pública Nacional, seria possível instruir os indivíduos e assim habilitá-los à necessária e indispensável autonomia intelectual, que atuaria como o mais eficiente antídoto contra as arbitrariedades e tiranias.

Com isso, ele não está propondo que todo o conhecimento disponível numa época seja levado a cada indivíduo, mas, ao estabelecer uma série de graus de instrução, implicitamente reconhece que a quantidade de conhecimento acessível deve estar conforme a necessidade e a fase de desenvolvimento do indivíduo. Em suas *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, deixa bem claro que o conhecimento libertador deve ser adequadamente dosado para tais finalidades, como podemos verificar por seu posicionamento sobre o estudo do Grego e do Latim, que deveria restringir-se a um conhecimento básico o suficiente para a leitura de textos fáceis e nada mais do que isso, no caso do público, reservando estudos avançados para quem necessitar de conhecimentos aprofundados, o que não vale para todos.

Se se quisesse acrescentar o ensino de línguas antigas, o latim e o grego, por exemplo, um único professor bastaria para essas duas línguas, cujo percurso seria de dois anos. Numa instrução geral destinada pelo poder público aos cidadãos em geral, devemos nos contentar em colocar os alunos em condições de entender as obras mais fáceis escritas nessas línguas, a fim de que possam, em seguida, aperfeiçoar-se por si mesmos, se quiserem fazer delas objeto particular de seus estudos. Entretanto, se os espíritos renunciaram ao jugo da autoridade, se, doravante, deve-se crer naquilo que está provado e não no que outrora pensavam os doutores de um outro país; se devemos nos conduzir segundo a razão e não segundo os preceitos ou exemplos dos povos antigos; se as leis, tornando-se a expressão da vontade geral, que, ela mesma, deve ser o resultado de luzes comuns, não são mais consequência de leis estabelecidas antes por homens que tinham outras ideias ou outras necessidades, como o ensino das línguas antigas seria uma parte essencial da instrução geral? Elas são úteis, dir-se-á, aos sábios, àqueles que se destinam a certas profissões; elas devem, pois, ser remetidas a essa parte da instrução. O gosto, acrescentar-se-á, forma-se pelo estudo dos



grandes modelos; porém, o gosto, levado a esse grau no qual se tem necessidade de comparar produções de diferentes séculos e de línguas diversas, não pode ser um objeto importante para toda uma nação. (CONDORCET, 2008, p.113-114)

Se, em relação ao ensino do latim e do grego, no Portugal pombalista a crítica limitava-se ao método, Condorcet, como se vê no excerto citado, questiona a própria necessidade do estudo dessas línguas e a dose adequada “aos cidadãos em geral”. Advirta-se que ele não está a dizer que os conhecimentos sejam superficiais, mas que devem ser ministrados em quantidade adequada para “toda uma nação”, sem que isso exclua a possibilidade de que também seja possível um estudo aprofundado do grego e do latim para certas atividades que assim o exigirem. Também não se trata de defender uma suposta hierarquia dos conhecimentos, mas de propor sua adequação a certas necessidades.

Mesmo o ensino das ciências modernas deverá estar sujeito a esse princípio da dosagem adequada às finalidades pretendidas, o que significa que nem sempre será necessário atingir todos os avanços científicos da época. Ao discorrer sobre os princípios que devem nortear a escolha das “teorias que devem ser ensinadas”, Condorcet (2008, p. 101) afirma:

É preciso dar preferência às teorias cuja aplicação seja mais comum. Assim, por exemplo, no ensino das matemáticas, deve-se levar os alunos a compreender e seguir os cálculos de Aritmética política e comercial e os elementos das teorias sobre as quais se apoiam tais cálculos. Seria igualmente necessário dedicar-se aos conhecimentos necessários para não ser enganado por aqueles que oferecem máquinas, projetos de manufaturas, planos de canais, e para administrar os trabalhos públicos sem ser condenado a uma confiança cega nos profissionais da arte. Uma espécie de charlatanice quase sempre acompanha os que se entregam tão somente à prática. [...]. Os administradores ignorantes tornam-se facilmente presas desse artifício.

Não se trata, portanto, de um conhecimento pelo conhecimento, mas de um conhecimento direcionado para atender necessidades concretas. Por exemplo, certo conhecimento matemático tido por mais elementar pode ser o mais adequado para determinadas situações do que aquele mais aprofundado, porém inadequado para o caso concreto. Dosar a quantidade de conhecimento necessária para atingir determinadas finalidades, é aí que se encontra a sabedoria do educador. É a partir

desse princípio que Condorcet propõe que todos os cidadãos tenham acesso a uma instrução mínima, a que se mostra mais útil para um mais amplo espectro de atividades, sem o que o princípio da igualdade não passaria de ilusão e retórica.

Para Condorcet, essa instrução pública proporcionada pela sociedade torna possível uma *igualdade de fato*, mais do que a *igualdade política*, formal. Assim, podemos verificar que, na obra do iluminista francês, o princípio democrático está além de um mero formalismo ou ficção jurídica, para revelar seu caráter popular. Segundo ele, o governo legítimo não se basta editando leis claras e precisas em relação a seus pretextos, nem promovendo a economia, pois ainda lhe resta a responsabilidade social de promover a instrução do povo para que ele a incorpore como uma realidade efetiva, de modo a elevar o homem comum à condição de cidadão.

Sua postura é bem diferente daquela de Pombal, para quem a educação destina-se ao adestramento de quadros a serem incorporados ao serviço estatal, ainda que, indiretamente, o Estado tivesse por meta proporcionar a felicidade geral de sua gente. Já vimos que, para Pombal, justifica-se por razões de Estado manter parte de sua população na ignorância, pois às vezes somente assim será possível a felicidade. Para Condorcet (2008, p. 21), o que conta é a igualdade, e “um amor pela igualdade que temesse aumentar o número de homens esclarecidos e tivesse medo de estender as luzes seria um amor funesto”; requer-se, portanto, a instrução pública como condição essencial para a efetivação da igualdade e a expansão do esclarecimento.

Além disso, não se trata de uma instrução passiva da população, limitada a conhecer mas não a transformar as leis em vigor. O autor afirma que, sendo a vida social – na qual se encontra a lei vigente – o produto de uma cultura compartilhada socialmente, também se deve reconhecer à população um papel ativo que lhe possibilite ir alterando a legislação conforme seus pressupostos sejam transformados e novas possibilidades de melhoramento sejam possíveis. Qualquer lei, por melhor que tenha sido editada, é suscetível de aperfeiçoamento, diante de falhas imprevisíveis que não foram antes percebidas ou ainda porque houve alteração da situação fática em que surgiram, de maneira que o respeito à lei não pode assumir um caráter sagrado com o atributo da infalibilidade. Enfim, a lei é algo importante e essencial, mas não sagrado a ponto de se atribuir o requisito da imutabilidade.

Os cidadãos deveriam ser capazes de saber respeitar a lei ao mesmo tempo em que deveriam saber o momento de colocá-las de lado ou substituí-las por outras. Ocorre que na maioria dos povos predomina a ignorância em grau acentuado e, por isso, são vítimas fáceis de charlatões de toda a espécie, sendo os mais perigosos os que são suficientemente hábeis para escamotear vigarices sob a aparência da mais nobre honestidade. Daí a necessidade da instrução pública como antídoto à frágil ingenuidade popular. O conhecimento propiciado por essa instrução iria além da mera eloquência e da superficialidade, que apenas acentuam a situação de dominação; pelo contrário, ela seria capaz de ministrar uma educação republicana, austera e emancipatória que acabaria por tornar efetivo o princípio da igualdade. Em suma, a instrução pública tem por meta a emancipação dos cidadãos para uma participação independente na vida política do Estado.

Não obstante o objeto principal de nosso estudo ser a doutrina política elaborada por Condorcet a partir da noção de instrução pública, é importante destacar que seu pensamento encontra-se num contexto que representa tanto continuidade quanto inovação na passagem do Antigo Regime para a nova época surgida com a Revolução Francesa. A instrução pública de caráter emancipador do indivíduo não foi invenção de Condorcet, mas da Revolução Francesa. Mais especificamente, foi algo que brotou das ideias contidas na obra *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau. Já o mais remoto antecedente da instrução pública dataria da convocação dos *Estados Gerais* por Luís XVI, quando surge o pleito de um novo sistema de estudo e de educação, conforme estava registrado nos quase 60 mil *cahiers de doléances* reunidos pelos delegados do Terceiro Estado, sobretudo por parte dos burgueses. Eis como Eliane Marta Teixeira Lopes (2008, p. 71) descreve esse momento:

Existia concordância quanto à necessidade de expansão do número de escolas. Ocupar-se especialmente da educação da juventude das cidades e dos campos, revivificar os estudos públicos, estabelecer escolas para os dois sexos nas paróquias mais importantes e prover a subsistência daqueles que preencherão essas funções relevantes (Senescália de Nîmes). Os governos proveu a educação da nobreza através de muitos estabelecimentos úteis; o Terceiro Estado não se sente por isso nada enciumado, ele presta homenagem à sabedoria dessa atitude. Mas ele demanda que a educação de seus membros não mais seja negligenciada, e abandonada; que as crianças do Terceiro Estado compartilhem da atenção do governo. Não existe qualquer estabelecimento no baliado de Château-Thierry: a

genialidade não é estranha a ele, pode ser que aí nasça um segundo La Fontaine (Bailiado de Château-Thierry).

Apesar desse antecedente histórico de reivindicação de uma nova educação, de caráter libertador do indivíduo, será no *Emílio* que os homens da Revolução Francesa se inspirariam para elaborar suas propostas legislativas escolares. O espírito de rebelião contra o passado, algo simbolizado pelo princípio rousseauiano de retorno à natureza, se revelou num tumultuoso movimento de destruição das antigas instituições sociais e políticas, de renovação radical das bases do direito e do Estado. Dessa nova concepção de vida proposta por Rousseau fazia parte um novo conceito de educação, e quando a Revolução reestruturou toda a vida política e jurídica, também incluiu uma radical reforma escolar e didática.

Apesar da fertilidade dessas novas propostas, os políticos da educação do período acabaram por não conseguir colocar em prática diversas dessas inovações, tudo acabando por ficar reduzido a um conjunto de projetos legislativos, devido ao momento histórico radicalmente tumultuoso, de maneira que algumas dessas propostas nem chegaram a ser votadas, enquanto outras foram votadas e aprovadas, mas terminaram não sendo executadas pelas repentinas e constantes mudanças de poder político, como se pode imaginar a respeito daqueles períodos de ebulição revolucionária. Mesmo assim, essas propostas não caíram no vazio; acabaram servindo de princípios diretivos de uma posterior política escolar, não apenas na França, mas em diversos países, inclusive o Brasil.

Basicamente, a principal inovação proposta era uma escola laica, destinada a cumprir uma função nacional e composta por professores ao invés de religiosos. Pioneira nessa questão foi a obra *Essai d'éducation nationale*, de René de La Chalotais, publicada em 1763 (cf. LAMANA, 1961, p. 331), que exerceu profunda influência na época que precedeu a Revolução Francesa. Com a eclosão da Revolução, a instrução popular foi um dos pontos prioritários a serem reformados através de propostas inspiradas nos princípios que acabavam de triunfar, pois a instrução popular nunca tinha sido objeto de cuidados por parte dos jesuítas, exceto algumas medidas de natureza caritativa, mas sem maiores dimensões. A Revolução proclamou os princípios de liberdade e igualdade; no entanto, sem a instrução do povo, ou seja, acessível a todos, esses direitos acabariam em letra morta. Como

alguém, diria Condorcet, poderia ser livre e consciente de seus direitos sendo analfabeto? Seria possível eliminar as desigualdades entre os cidadãos, desigualdades essas que não surgiram por natureza, mas pela estrutura social? Se a lei deve ser expressão da *vontade geral*, pois o povo deve ser o soberano que governa a si próprio, como isso seria possível sem as luzes proporcionadas pela instrução pública? É por isso que o cidadão tem direito à instrução pública. Essa foi a teoria pedagógica da Revolução (cf. LAMANA, 1961, p. 331); e, como escreveu Compayré (1883, p. VI-VII), “de todos os trabalhos pedagógicos da Revolução, o mais notável realmente foi o de Condorcet”.

Junto a esses motivos políticos, também contavam razões morais. A instrução é pressuposto da virtude. Acreditava-se que os vícios do povo derivavam justamente do vazio intelectual. Para escapar do tédio das horas ociosas, o povo acabaria se envolvendo nos mais inadequados prazeres sensoriais. A respeito, Condorcet propunha a substituição dos deleites materiais pelos prazeres intelectuais como meio de se eliminar o vício da vida em sociedade. Seria do interesse do Estado essa elevação moral e intelectual do povo, motivo pelo qual lhe caberia o encargo de abrir escolas. Sendo de interesse nacional, não se poderia contar com a iniciativa privada, que acabaria sendo insuficiente, pois não lhe interessa o padrão moral ou intelectual do povo; isso é assunto nacional, portanto de responsabilidade do Estado. Ao direito de instrução do cidadão, corresponderia o dever do Estado. Não foi por outra razão que parte essencial do programa de instrução elementar era o ensino da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* – que constituía uma espécie de *catecismo* da infância – bem como dos princípios universais de uma moral laica, completamente independente de qualquer religião.

Outra afirmação comum para a maioria dos reformadores da Revolução é que a instrução, pelo menos a elementar, deve ser ministrada gratuitamente pelo Estado. Mas havia variações quanto ao alcance da gratuidade. Por exemplo, Mirabeau, apesar de reconhecer que a instrução é um dever do Estado, não defendia a gratuidade, por entender que isso comprometeria o princípio da igualdade, já que todos, estudassem ou não, acabariam pagando por uma instrução que não seria frequentada por todos. Também houve aqueles que, apesar de defenderem a gratuidade da instrução, achavam que não deveria ser obrigatória, pois isso seria uma

intromissão estatal no poder dos pais e, por consequência, uma violação ao direito de liberdade.

Essas ideias foram desenvolvidas nos *informes* de Talleyrand e de Condorcet. A primeira medida de ordem legislativa tomada relativamente à instrução pública foi no período da Assembleia Constituinte, de 1789 a 1791, através do *Relatório e Projeto de Decreto* de Talleyrand, membro do Comitê de Constituição. Porém, seu texto estava longe de qualquer consenso num momento em que ainda rivalizavam na disputa pelo poder político os representantes dos três Estados e a própria Monarquia, de maneira que acabou sendo inviabilizada sua apresentação para fins de discussão e votação na Assembleia.

Alguns pronunciamentos da época dão o tom da controvérsia. O deputado Buzot assim se pronunciou:

A Assembleia não tem mais tempo de se ocupar de um trabalho que exige profundas meditações; o plano do Comitê implicaria grandes despesas, tendo em vista o grande número de estabelecimentos que propõe e deve-se sobrecarregar o menos possível as finanças; enfim, é possível decretar confiável um plano que coloca nas mãos do poder executivo (isto é, do rei) a direção da instrução pela nomeação de pessoas que nela exercerão uma influência imediata. (cf. BUISSON, 1911, p. 370)

Já o deputado Camus fez o seguinte pronunciamento, que acabaria por adiar a votação da proposta:

O estabelecimento de uma comissão de instrução pública nomeada pelo rei é, por sua própria natureza, infinitamente perigosa, é uma corporação que colocará a instrução pública fora da gerência da nação (cf. BUISSON, 1911, p. 107).

Enfim, o Parlamento e a Monarquia disputavam o poder de dizer a quem caberia a responsabilidade pela instrução pública. Prevaleceu o impasse e, por consequência, o *Informe* de Talleyrand acabou não sendo nem discutido e nem votado, até porque a Assembleia Constituinte terminou sendo dissolvida naqueles conturbados momentos.

Já na Assembleia Legislativa, de 1791 a 1792, posterior àquela em que foi apresentado o *Informe* de Talleyrand, foi dada continuidade a algumas medidas de ordem pedagógica que já estavam sendo adotadas pela Assembleia Constituinte de

1789-1791, como a definitiva extinção das ordens religiosas. O Comitê de Instrução Pública, composto por 24 membros eleitos, em 28 de outubro de 1791, confiou a uma comissão de três membros a missão de elaborar um relatório sobre a supressão das congregações seculares, encarregadas da educação do povo, e dos estabelecimentos de caridade, que tinham sido mantidos pela Assembleia anterior, mas que agora seriam definitivamente eliminados, concluindo-se que o ensino que ministravam não era de boa qualidade. Esses estabelecimentos de caridade foram extintos em 1º de fevereiro de 1792 e seus bens colocados à venda, através do Decreto de 18 de agosto de 1792, assim como as demais ordens religiosas, sob a seguinte justificativa:

Convém suprimir todas essas corporações como inúteis ou perigosas. É um erro, já em hora de ser ultrapassado, acreditar que as corporações sejam necessárias ao ensino. O despotismo as usava como meio de circunscrever as ideias do povo num círculo estreito por ele mesmo traçado, o que deve ser repudiado pela constituição de um povo livre. (Cf. BUISSON, 1911, p. 107)

Na sequência, o Comitê, em 10 de novembro de 1791, encarregou uma comissão de cinco membros da elaboração de um relatório visando à organização geral da instrução pública, mas deixando de lado a proposta feita cerca de dois meses antes por Talleyrand. Esse foi o Relatório elaborado por Condorcet em 30 de janeiro de 1792, que se tornou o mais importante documento histórico relativo à instrução pública, na França e fora dela. Apesar de apresentado para a Assembleia em 30 de janeiro, sua primeira leitura ocorreu apenas em 9 de abril, e não passou daí, pois em 21 de setembro de 1792, mais uma vez, a Assembleia foi dissolvida.

Mesmo não tendo nunca passado de um projeto que jamais se tornou lei, esse Relatório de Condorcet é reputado como o documento mais importante da doutrina pedagógica da Revolução (cf. BUISSON, 1911, p. 332), acabando por se consagrar como a matriz ideológica para a elaboração de outras propostas pedagógicas e projetos de lei nos anos posteriores, tanto na França quanto pelo mundo afora. Esse informe de Condorcet foi o material a partir do qual Martim Francisco elaborou sua *Memória* de 1816, que originalmente se destinava ao um plano de reforma dos estudos da Capitania de São Paulo, ainda parte do Império Português, e que depois foi aproveitada pela Assembleia Nacional Constituinte do Brasil independente para a elaboração de um plano nacional de instrução que faria

parte da Constituição, conforme decreto imperial de 3 de junho de 1823 (cf. SAVIANI, 2007, p. 119).

Condorcet faz parte dessa tradição de superação daquela escola a cargo de religiosos. Respondendo à “necessidade de reformar a educação” (CONDORCET, 2010, p. 83), compreende-a no quadro dos seguintes objetivos:

Facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios para proverem suas necessidade, para conseguirem seu bem-estar, assegurar a cada um este bem-estar; torná-lo cômico defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir-lhe a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de funções sociais a que tem o direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da natureza; estabelecer entre os cidadãos uma capacidade de fato e realizar a igualdade política reconhecida pela lei – tal deve ser o primeiro objetivo duma instrução nacional, e sob este aspecto ela é para os Poderes Públicos um dever de justiça. (CONDORCET, 1943, p. 5)

Em sua proposta, Condorcet distingue entre *instrução* e *educação*. Por *instrução* entende os conhecimentos positivos que, além da alfabetização, compreenderiam os conhecimentos matemáticos e científicos. Já a *educação* seria relativa a crenças políticas e religiosas, não constituindo tarefa do Estado, mas da família. Pelo caráter laico que deveria ter o ensino, ao Estado caberia ministrar a *instrução*, não a *educação*, porquanto não tem o direito de ensinar opiniões como se fossem verdades. Para bem compreender o significado de tal distinção, convém contextualizá-la: na época de sua formulação, buscava-se e propunha-se a substituição de uma *educação* ao estilo jesuíta, centrada no ensino do latim e da doutrina cristã, por uma *instrução* a cargo do Estado, de caráter laico e que habilitasse o aprendizado apenas àquilo que se revelasse útil na vida em sociedade. A educação, nesse caso, deveria estar fora da responsabilidade do Estado, pois a difusão de doutrinas políticas ou morais varia conforme o grupo que está no poder, de maneira que algo que em certo momento poderia ser útil, em outro poderia ser inútil ou mesmo nocivo; já o ensino de conteúdos positivos e científicos seria algo que não varia ao longo das disputas políticas ou religiosas.

Em suas notas, Coutel e Kintzler esclarecem bem essa distinção:

Um comentário do Informe sobre a instrução pública é muito esclarecedor a respeito: Nas escolas primárias se ensina o que cada



indivíduo necessita para conduzir-se e gozar a plenitude de seus direitos. Condorcet está mais próximo do primeiro sentido desses conceitos, *instruere* que significa construir, edificar, dirigir, e *educare*, que significa cuidar, criar. A família é o lugar da educação e a instrução pública, um lugar de ensino. A instrução, relativamente curta, deve se referir a saberes elementares inteligíveis pela razão de todo aluno. Condorcet afasta deste modo toda tentação que um Estado poderia ter de querer ‘educar’, esse é o sentido de sua rejeição constante do modelo espartano (COUTEL & KINTZLER, in CONDORCET, 1994, p. 99).

Nesse sentido, Condorcet contrapõe-se a Aristóteles, para quem as crianças e os homens são da cidade e, por isso, deveriam ser entregues ao Estado. Condorcet diz que o homem pertence a si mesmo e não ao Estado – o qual não pode ter opinião, pois isso é algo próprio do indivíduo livre e instruído. Segundo Condorcet (2010, p. 68),

As ideias morais, as ideias dos objetos físicos e as ideias abstratas são de três espécies distintas e para cada uma delas é preciso seguir um caminho diferente. As ideias morais são adquiridas pela experiência, pelo exercício da sensibilidade natural e não devemos tentar despertá-las nas crianças senão respeitando esse mesmo ritmo da natureza, sem lhes ensinar nenhuma definição antes que tenham sido levadas a ter necessidade de exprimir, de fixar certas coisas, identificando-as com uma determinada palavra cujo sentido elas já conheciam.

Essa concepção de instrução pública está umbilicalmente ligada ao pensamento político de Condorcet, na medida em que repudia a crença de que basta a lei para se proteger contra a tirania. A lei é necessária, porém insuficiente. Os indivíduos devem ser adestrados o suficiente para se transformarem em foco de resistência contra as tiranias. Essa é a essência da pedagogia de Condorcet.

### CAPÍTULO 3

## O iluminismo pragmático de Martim Francisco

A educação iluminista foi introduzida no Brasil por pensadores forjados dentro do iluminismo pombalino, com formação na Universidade de Coimbra reformada; estavam familiarizados com o iluminismo tipicamente francês, em particular condorcetiano, e entre eles encontrava-se Martim Francisco Ribeiro de Andrada, mais conhecido como Martim Francisco, um dos três dos irmãos Andradas e autor da *memória* objeto do presente estudo. Na época da elaboração dessa obra, Pombal deixara, havia muito, o protagonismo que lhe coubera por quase três décadas, para cair em desgraça pessoal, passando a sofrer uma implacável perseguição por parte de suas anteriores vítimas, sedentas de vingança, ainda que a própria rainha D. Maria I, que assumira a coroa com a morte de seu pai, D. José I, tenha preservado Pombal, em parte, da sanha de seus inimigos. Porém, a saída de Pombal não significou o fim do pombalismo; pelo contrário, seus frutos se mostraram tardios e obra direta de seus posteriores discípulos, destacando-se na ocasião Rodrigo de Sousa Coutinho, que após ter trabalhado sob a direção de Pombal acabou por substituí-lo na mesma função durante o reinado de D. Maria I. Como aponta Dermeval Saviani (2013, p. 105),

Em que pesem as transformações então ocorridas e a configuração de uma espécie de revanche da nobreza ao projeto pombalino de construir uma nova nação, com indústria, intensificação do comércio e capitais provenientes de uma burguesia que vinha sendo fortalecida, não chegou a haver mudanças radicais no campo educativo. As reformas pombalinas continuaram em curso.

Essa difusão do pombalismo após a queda do marquês teve profundas repercussões em diversas partes do império português. O próprio Fernando de Azevedo, a quem Maria Lúcia de Arruda Aranha atribui uma “interpretação pessimista”<sup>22</sup> do legado pombalino, reconheceu a importância de Pombal na

---

22 Cf. ARANHA, 2004, p. 192: “Essa interpretação pessimista prevaleceu ao ser divulgada na importante obra de Fernando de Azevedo (*A cultura brasileira*), na qual ele afirma que ‘a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da colônia’ e que, após a expulsão dos jesuítas, teria havido ‘meio século de decadência e transição’.

transformação da educação no império português, inclusive no Brasil, apenas dizendo que não foram imediatos, conforme podemos verificar a seguir:

Do corpo de reformas empreendidas pelo ministro de D. José, a mais importante foi sem dúvida, a dos estudos universitários, onde mais fortemente se fez sentir o pulso vigoroso do remodelador que, reformando as escolas menores (alvará de 6 de novembro de 1772) e instituindo os fundos escolares (alvará de 6 de novembro de 1772), acabou por atingir em cheio a Universidade de Coimbra, dando-lhe novos estatutos e abrindo, com a criação das Faculdades de Filosofia e Matemática, novos horizontes à cultura nacional e ao estudo das ciências da observação. (AZEVEDO, 1963, p. 591).

O mesmo autor destaca ainda que, apesar de Pombal não ter criado no Brasil nenhuma instituição de ensino superior, à semelhança do Real Colégio dos Nobres fundado em Portugal em 1761, ou nos moldes das faculdades, novas ou antigas, de Coimbra, sua obra aqui chegou através dos brasileiros ali formados, pois

da reforma da Universidade de Coimbra empreendida por Pombal, o Brasil não colheu senão os benefícios que deviam resultar para os jovens brasileiros que a esse tempo foram a Portugal completar os seus estudos. [...]

A história de nossa cultura científica se pode dizer, que teve suas origens na obra realizada pelo Marquês de Pombal na Universidade de Coimbra que, com os novos estatutos, se transformou num centro de estudos científicos, colhendo, nesse arranco para a cultura moderna, uma plêiade de jovens brasileiros e treinando-os nos novos métodos de estudos e de investigação. (AZEVEDO, 1963, p. 592).

Destaca o mesmo autor que o acesso desses brasileiros à Universidade de Coimbra deu-se por um motivo muito peculiar, pois em Portugal esses novos cursos foram pouco procurados, o que acabou levando o governo português a estimular a ida de estudantes brasileiros.

Se a ação distante da Universidade, reorganizada segundo novas tendências, não foi suficiente, em extensão e em profundidade, para reduzir as preocupações dominantes de nossa educação literária, serviu, sem dúvida, para infiltrar na elite colonial a corrente de espírito moderno e inaugurar, com algumas figuras de escol, a cultura científica do Brasil. A escassez de matrícula (de que já se queixava o Marquês de Pombal, em 1773) nas seções de ciências naturais e filosóficas, e nos cursos que mais tarde (1791) se criaram na Faculdade de Filosofia (botânica e agricultura, zoologia e mineralogia, física, química e metalurgia), e as próprias necessidades técnicas, do Reino e da Colônia, levaram o governo português a atrair para a

Universidade os estudantes brasileiros. Em 1800, escreve José Veríssimo, ‘mandou o rei ao governador do Maranhão que designasse quatro estudantes para receberem instrução no Reino, fazendo seus cursos em Coimbra, dois, o de matemáticas, para depois serem empregados como hidráulicos, agrimensores e contadores, um, o de medicina e outro, o de cirurgia. Se além dos quatro, mais algum o merecesse pela sua capacidade, podiam as câmaras mandá-lo, lançando para isso uma finta especial’. (AZEVEDO, 1963, p. 593).

É tão só o intervalo de cerca de meio século, entre as reformas pombalinas e a chegada da família real ao Brasil, que Fernando de Azevedo, excetuadas algumas iniciativas isoladas, caracteriza como um período de “decadência e de transição”, sem deixar, contudo, de reconhecer a grande importância de Pombal quanto às inovações educacionais então introduzidas, pois para tanto houve necessidade de formação de uma geração dentro do novo espírito da Universidade de Coimbra. Porém, a avaliação desse período transitório de alegada “decadência” merece maiores cuidados, como alerta Querino Ribeiro (1945, p. 52):

basta consultar o depoimento de Luís dos Santos Vilhena, onde fatos e estatísticas mostram que, apesar de todos os males, nos fins do Séc. XVIII, ensinava-se e aprendia-se mais ou menos extensamente em toda a colônia; com este depoimento se verifica também que a expulsão dos jesuítas não anulou inteiramente a tarefa do ensino. Por isso, tudo é interessante rever os julgamentos feitos para estes “duzentos anos embrutecidos”.

Assim, não é preciso tender a um otimismo “panglossiano” para ver, em toda aquela nossa realidade passada, uma situação perfeitamente conforme às índoles, às épocas, aos lugares, às circunstâncias e às condições.

Para o sucesso das reformas pombalinas, acrescenta o autor, fazia-se necessário o adequado elemento humano, algo que somente estaria disponível após a formação de uma geração dentro do espírito da reforma pombalina.

As bases novas da Universidade de Coimbra formaram toda a geração de colonos que deveriam, meio século após, empreender o movimento da nossa independência política; secundariamente, interessa saber que o arranco inicial da reforma foi inteiramente desfavorável às condições gerais das colônias que, muito menos do que a metrópole, poderiam suportar um conjunto de medidas caras e que exigiam coisa mais difícil ainda de se obter – um grupo de intelectuais especialmente interessados na educação, capazes e dispostos a levá-las a efeito. O extenso mal que o pombalismo nos causou se deriva, principalmente, do fato de não dispormos de elementos humanos em condições de

desenvolver o plano nas suas verdadeiras diretrizes; e a metrópole não nos mandou estes elementos porque não os possuía nem para atender a todas as suas necessidades, ao contrário do que acontecera quando do advento da Companhia de Jesus. Em compensação, levou-nos muitos dos valores aproveitáveis que, então, lá se formaram, voltando mais tarde a constituir o grupo dos paredros da nossa emancipação. (RIBEIRO, p. 50)

Inspirando-se nas ideias iluministas que conheceu como aluno da Universidade de Coimbra reformada, o bispo Azeredo Coutinho instalou em 1798 o Seminário de Olinda, em Pernambuco, que serviu não apenas para a formação de sacerdotes, mas também de educadores, com destaque no ensino das ciências modernas, línguas vivas e literatura modernas (cf. HILSDORF, 2005, p. 31). O Seminário, de acordo com Fernando de Azevedo (1963, p. 594), determinou “uma inflexão brusca e transitória para o espírito moderno, marcando o divisor de águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772”; aparecem, então,

indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade do ensino do latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura da unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosas, depois de 1789, na obra escolar da Revolução.

É nesse contexto que encontramos Martim Francisco e sua proposta de sistema de instrução pública, elaborada inicialmente para a Capitania de São Paulo, entre os anos de 1815 e 1816, quando o Brasil ainda fazia parte do vasto império português. Após a Independência e durante a Assembleia Constituinte de 1823, será reapresentada como proposta para toda a nova nação, na forma de uma *memória*, ou seja, de um escrito elaborado sob encomenda feita por um governo despótico e ilustrado a homens de ciência luso-brasileiros que, a partir de uma dada realidade, propunham um plano de ação com a finalidade de fomentar o progresso do império

português. Conforme destacam Bontempi e Boto (2014, p. 262), as memórias contêm “ideias e propostas de reforma, fundadas em observações empíricas e objetivas, de sentido utilitarista, e não se confundem com os escritos sociais e políticos”. Não se trata, portanto, de texto para reflexão teórica ou abstrata, mas que visa a uma prática concreta, compondo-se de um relatório circunstanciado e de uma proposta de intervenção. Tal gênero literário, que passou a ser bastante utilizado a partir de 1772 pelos brasileiros formados nas principais universidades europeias, principalmente em Coimbra, constituía o meio adequado à divulgação de estudos científicos, para os quais tendia

grande número desses estudantes que também procuravam ocupar-se dos problemas de sua terra e nela introduzir reformas. Apesar do prisma cosmopolita e universal de sua mentalidade de ilustrados, pode-se dizer que seus estudos de natureza empírica e objetiva, refletiram tão de perto a realidade brasileira, que constituem valor documental mais acessível para o historiador do que a simbologia da obra dos poetas e oradores da mesma época, adstritos ao formalismo dos moldes do classicismo francês e do arcadismo italiano, sob cujo arcabouço europeu devem ser desvendadas as imagens da terra e as primeiras manifestações nativistas.

Suas atividades de pesquisa e de exploração, desvendando o interior do Brasil e procurando inovações para o seu progresso material, tem um cunho prático muito peculiar do meio e do momento histórico em que viviam. (DIAS, 2005, p. 39-40).

A própria arte de elaboração de memórias era objeto de estudos na universidade portuguesa reformada, como se pode verificar pelos ensinamentos do naturalista e médico italiano Domenico Vandelli<sup>23</sup>, professor de História Natural e

---

23 Domenico Vandelli (Padova, 8 de julho de 1735 – Lisboa, 27 de junho de 1816), foi fundador e primeiro diretor do Jardim Botânico de Coimbra. Autor do *Dicionário de Termos Técnicos de História Natural* (Coimbra: Real Oficina da Universidade, 1778), bem representa o novo espírito que foi inserido na Universidade de Coimbra reformada, algo que se pode constatar por sua concepção de museu, apresentada na introdução do referido dicionário: “O homem só com a força da sua imaginação não podia comer, nem vestir-se, nem executar os seus desejos; enfim, nada podia fazer sem o auxílio de todas as artes, de que dependem principalmente os cômodos e prazeres da vida. Pois que o conhecimento delas contribui para a felicidade humana. Além disso, também serve a exercer os gênios mais sublimes e serve de recreio e divertimento para as pessoas, que estão em outras coisas ocupadas. Neste século é a História Natural mais cultivada, que nos passados, o que demonstram as grandes e interessantes descobertas e o avultado número de museus. No século passado e no princípio do presente haviam muitos museus de medalhas, dos quais agora há poucos, e preferem-se os de História Natural. O conhecimento das produções naturais, ou História Natural, em toda a sua extensão abrange o universo” (pp. I e II). Ainda mais: “A impossibilidade de se poderem ver todas as produções da Natureza espalhadas em países tão remotos, supre o museu, no qual como em um anfiteatro aparece em uma vista de olhos o que o nosso globo tem” (nota ‘a’, p. II). Disponível em <https://ia902205.us.archive.org/0/items/diccionariodost00vand/diccionariodost00vand.pdf>.

Química da Universidade de Coimbra, que em dissertação alertou os naturalistas brasileiros sobre a importância da exploração metódica da natureza segundo uma perspectiva da ciência destinada à aplicabilidade, o que abrangia a elaboração de diários para o registro de informações a respeito das potencialidades naturais e humanas dos domínios do império, assim como de seu proveito adequado (cf. BONTEMPI e BOTO, p. 260). Tal postura colocava a inteligência luso-brasileira no contexto do iluminismo enciclopédico, ao estilo de Diderot e Voltaire, afastado do antiintelectualismo de Rousseau, que mais sucesso teve em outras partes da Europa, menos no império português.

As *memórias* foram escritas em grande quantidade, até porque, em troca, o reino prometia a seus autores uma série de privilégios fiscais, monopólios e preços especiais. No entanto, os resultados concretos foram aquém do esperado, pois na memória de 28 de dezembro de 1802, o então governador de São Paulo, Antônio Manuel de Melo Castro e Mendonça, dirigindo-se a seu sucessor Antônio José da Franca, menciona as queixas de D. Rodrigo sobre o pouco resultado que tinham tido tantos livros e folhetos mandados imprimir pela Coroa (cf. *Documentos interessantes*, v. 44. p. 142)

Em todo caso, essa “mentalidade pragmática dos iluministas foi-se enraizando entre os brasileiros” (cf. DIAS, 2005, p. 79) e nela se encontra a *memória* de Martim Francisco sobre a instrução pública. A própria expressão *instrução pública* reflete bem essa tendência ao conhecimento pragmático e de efeitos concretos, na medida em que, diferentemente da educação, significa a formação dos elementos humanos necessários para a promoção do progresso material à luz dos conhecimentos científicos disponíveis naquele momento com vistas à promoção do progresso do reino. Foi assim que, em 1815, talvez em 1816<sup>24</sup>, Martim Francisco escreveu a *Memória sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo*, para que fossem alcançados “os felizes resultados que se deve esperar de uma instrução pública disseminada por todos” (cap. I, § 3, p. 93).

---

24 Na época não se tinha o hábito de datar os escritos, conforme assinala Querino Ribeiro (1945, p. 68) ao analisar as fontes primárias disponíveis no Arquivo do Estado de São Paulo, de maneira que a historiografia, até o momento, tem trabalhado com datas prováveis: “A ‘Memória’, cujo original, também, infelizmente não está datado, o que, aliás, não é de admirar, porquanto, nem os requerimentos o eram obrigatoriamente [...]”.

Através da Carta Régia de 17 de agosto de 1801, ou talvez 4 de abril de 1800, Martim Francisco havia sido nomeado, pela Carta Régia de 26 de abril de 1813, Inspetor Geral das Minas e Matas da Capitania de São Paulo, cabendo-lhe a fiscalização dos trabalhos das minas do Ipanema, antiga Araçoiaba. Em 1810, chegou Frederico Varnhagen, na função de mineralogista incumbido de planejar o desenvolvimento da referida mina, tendo para isso sido constituída uma sociedade anônima para financiar a fábrica, sob o nome de *Fábrica Real de São João do Ipanema*, cuja direção coube a uma junta, na qual encontravam-se tanto Frederico Varnhagen quanto Martim Francisco. Por algum motivo, Martim Francisco pediu demissão de sua função na referida fábrica, permanecendo todavia como Inspetor Geral das Minas e Matas e mantendo todos os títulos e honrarias. Como forma de compensar os benefícios mantidos a seu favor, Martim Francisco solicitou à Rainha que o nomeasse Diretor de Estudos da Capitania de São Paulo, chegando a ir pessoalmente à Corte e a apresentar-se ao Marquês de Aguiar, em 26 de outubro de 1815, para solicitar oficialmente a referida nomeação.

Segundo Querino Ribeiro (1945, p. 69), Martim Francisco “teria um fraco pelo planejar”, como se pode constatar por seus *diários* de expedições mineralógicas, de maneira que, após o encontro com o Marquês de Aguiar, elaborou um plano de instrução pública para a Capitania de São Paulo, ou seja, a *Memória*, “cuja extensão e conteúdo indicam não ter sido escrita ao correr da pena, mas com muita meditação e bastante tempo” (ibidem). A *Memória* recebeu parecer negativo de Luiz José de Carvalho e Melo, futuro Visconde de Cachoeira, datado de 15 de novembro de 1816. Dirigindo-se ao Marquês de Aguiar, ministro dos Negócios do Brasil, o parecerista opinava que, “sendo uma reforma total do método mandado praticar por Leis e Estatutos em todo o Reino Unido, não convém, que se verifique em uma Capitania só, sem se generalizar em todas as mais partes da Monarquia”, acrescentando-se ainda “a dificuldade e talvez a impossibilidade de se acharem os Professores com os conhecimentos e préstimos que se requer, e com os pequenos Ordenados” (apud RIBEIRO, 1945, p. 71). O autor do parecer não deixava, porém, de reconhecer que o texto foi “escrito com muito discernimento; com muito conhecimento da matéria; com grande cópia de doutrina dos abalizados Escritores deste século e com muita clareza, método e belíssima locução” (ibidem, p. 70).



Assim, a razão da recusa da *Memória* foi o princípio de isonomia que deveria prevalecer em todo o Reino, não se podendo abrir exceção, como estava sendo proposto, para uma única capitania, a qual, inclusive, contaria com seu próprio Diretor de Estudos, cargo para o qual Martim Francisco se oferecia. Carvalho e Melo, entretanto, não deixou de destacar as diversas qualidades, sejam da *Memória*, sejam do próprio Martim Francisco, sugerindo que o plano “aguardasse oportunidade”, o que acabou ocorrendo quando o mesmo foi apresentado na Assembleia Constituinte de 1823.

Eclético, o texto de Martim Francisco mescla ideias tipicamente pombalinas com outras, nitidamente inspiradas no pensamento de Condorcet. Nota-se tal ecletismo já no § 1º do Capítulo I, quando define a instrução pública como “um dever do soberano para os seus vassalos” e “uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante, e os governados, e que manifestamente redunde em proveito de ambos”. Se em Condorcet a instrução pública destinava-se ao indivíduo e em Pombal era atrelada ao Estado, Martim Francisco contempla ambos, como se vê em dois trechos do mesmo § 1º. A influência de Condorcet se faz presente quando Martim Francisco confere à instrução pública o papel de destruir “a desigualdade, que nasce da diferença de sentimentos morais”, assim como o de facilitar “a cada um o gozo dos bens que a sociedade confere”. A filiação ao pombalismo revela-se quando afirma que ainda cabe à instrução pública “promover a prosperidade dos Estados” e “torná-los firmes e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas”.

O autor propõe uma instrução pública “disseminada por todos” (cap. I, § 3); divide-a em três partes, deduzidas a partir das diferentes idades do homem, com sua correspondente capacidade natural, e o tempo que poderia ser dedicado ao estudo, tendo em vista os diversos serviços que a sociedade exige de seus membros. Essas três partes implicam que a instrução pública fosse composta de três graus. No primeiro, seriam ensinadas as verdades úteis e necessárias a todos. O segundo grau dedicar-se-ia aos estudos elementares de todas as matérias relativas às diversas profissões da vida. Por fim, o terceiro grau seria uma etapa “puramente científica” (cap. II, § 3), com a finalidade de formar “os homens destinados pela natureza ao melhoramento da espécie humana por meio de novas descobertas, seu adiantamento e multiplicação” (ibidem). A *Memória* de Martim Francisco tratará apenas dos primeiro

e segundo grau de instrução pública, excluindo expressamente o terceiro grau de suas considerações.

Quanto ao primeiro grau de instrução (capítulos III a VII), que deve abranger todos os conhecimentos mais úteis e necessários ao homem, tendo por finalidade habilitá-los ao exercício das primeiras funções, públicas ou particulares, deve abranger o mais amplo número possível dos habitantes “desta Capitania” (cap. III, § 1). Prevê, para tal, a instalação de 19 escolas, sendo dez em São Paulo, cinco em Paranaguá e quatro em Itu, havendo a possibilidade de instalação de outras no futuro.

A *Memória* não exige o monopólio da instrução pública nas mãos do Estado, tanto que resolveu “aplaudir e favorecer os ensinos livres por mestres particulares, porque eles corrigem os vícios da instrução estabelecida, melhoram ou retificam sua imperfeição” (cap. III, § 2); além do que, através da concorrência, mantêm o zelo da atividade dos mestres e colocam o poder público sob a censura de “homens iluminados” (ibidem), sem falar da “maior massa de luzes, que se dissemina pelos povos” (ibidem), algo que contemporaneamente significaria reconhecer a importância e a legitimidade do ensino ofertado por instituições privadas de ensino.

Quanto ao tempo de duração do primeiro grau de instrução pública, Martim Francisco propõe três anos, tomando por base a idade de 12 anos como aquela em que ordinariamente deve-se encerrar esse ciclo de aprendizado, o que significa que o ingresso seria aos nove anos de idade. A finalização desse grau de instrução aos 12 anos justificar-se-ia pelo fato de que possibilitaria seu acesso aos mais pobres, pois em tal idade “o menino não é ainda preciso ao serviço da família” (cap. III, § 2), de maneira que não haverá até mesmo para as famílias mais pobres qualquer tipo de prejuízo.

Também entende Martim Francisco que o período de três anos não é curto, sob a curiosa justificativa de que razões de ordem geográfica da Capitania de São Paulo possibilitariam um aprendizado mais rápido, pois “nos países quentes” (ibidem) é “mais prematuro o desenvolvimento físico, e este andando a par com o intelectual, o menino mais cedo se desenvolva, com mais facilidade, em menor tempo aprende um maior número de verdades” (ibidem).

De acordo com o plano, haveria uma única sala de aula, mantida pelo Estado, na qual os “discípulos” (cap. III, § 3) seriam divididos em três classes. A duração das aulas ficaria a cargo da experiência de cada professor, porém com a

devida aprovação do Diretor de Estudos. A lição seria dada, em sua totalidade, pelo professor, o qual poderia, no entanto, contar com o auxílio de “discípulos de última classe em adiantamento, que para este fim ele houver de escolher” (ibidem), o que significa a expressa adoção do método lancasteriano.

Em cada um dos anos escolares, os conteúdos são basicamente divididos em três partes: *leitura*, pela qual, além de se ensinar a ler e a escrever, também seriam despertados sentimentos morais; estudo da *natureza* (física, vegetal e animal); por fim, a *matemática*. Em cada um dos três anos, esses conteúdos seriam ministrados paulatinamente e com o progressivo aumentar de complexidade a cada ano. Assim sendo, no primeiro ano, ensinar-se-ia a ler e a escrever, indicando que para tal deve-se utilizar um caractere gráfico que possibilite a fácil imitação e o correspondente aprendizado. Tão logo o aluno começasse a ler, deveria ser elaborado um livro adequado a esse momento, com “curtas histórias morais, despidas de toda a máxima, ou reflexão, próprias a fazê-lo atentar sobre os primeiros sentimentos, que experimenta” (cap. IV, § 2), levando-o a ter compaixão pelos homens e animais e afastando-o de uma postura que poderia torná-lo rude e feroz. Outro item que deveria fazer parte do primeiro ano do primeiro grau seria a descrição concisa dos animais e vegetais mais úteis ao homem na vida social, acostumando o aluno a recordar coisas que viu sem atenção a fim de passar a ter noção de sua utilidade. Por fim, dever-se-ia apresentar ao aluno o sistema de numeração e sua representação pela escrita. Quanto ao aspecto didático, afirma-se a necessidade de o professor saber fazer-se entender e de induzir os alunos a usarem as palavras com o seu significado adequado, sem qualquer preocupação com memorização.

No segundo ano do primeiro grau, o livro de leitura “principiará com histórias morais, nas quais os sentimentos naturais que se pretendem despertar, já sejam mais refletidos” (cap. V, § 1); seguem-se “as descrições dos vegetais e animais, algum tanto mais ampliadas, e já com a explicação de suas utilidades mais palpáveis na agricultura e nas artes” (ibidem), bem como “os primeiros rudimentos práticos da cultura dos vegetais” (ibidem). O compêndio do segundo ano deveria incluir também o estudo das quatro operações aritméticas, “base de todas as questões que se podem propor sobre os números” (cap. V, § 3), além das primeiras noções de geometria, “particularmente as que forem mais necessárias à medição dos terrenos” (ibidem).

Na sequência, chega-se ao terceiro ano do primeiro grau, quando então os princípios morais serão explicados, apresentando-se as regras para uma conduta de vida adequada, o que incluiria a exposição da organização constitucional portuguesa e a natureza dos poderes que a compõem. Também seria apresentado um resumo da história natural do país e sua aplicação na agricultura e outras artes mais comuns. Quanto à matemática, propõe-se o ensino de métodos de agrimensura porque fortificam o hábito da aritmética e da geometria, assim como a exposição elementar de alguns princípios de física e sua aplicação nas máquinas mais usadas na Capitania.

Encerra-se assim o primeiro grau de instrução; porém, a *Memória* faz outras considerações relevantes, como a relativa ao ensino de moral. Assevera que não caberá lugar para qualquer espécie de ensino religioso, pois entende que tal ensino será mais eficiente num ambiente que conte com pessoas mais aptas a tocar o coração dos alunos, como é o caso dos membros de sua família e mesmo de um sacerdote. Nota-se que aqui o ensino religioso não está sendo excluído por algum princípio de laicidade da escola, mas por uma questão de eficiência: um sistema de instrução pública não se destina a falar ao coração; sua tônica está na razão, e assim ele seria pouco eficiente – ou até contraproducente – na propagação de dogmas religiosos.

Há também considerações acerca do método a ser adotado nesse primeiro grau de instrução pública, partindo-se do pressuposto de que o primeiro fim da educação “consiste em desenvolver e aperfeiçoar as faculdades naturais do homem” (cap. VII, § 1), de maneira a possibilitar o despertar dos sentimentos morais através de histórias interessantes, aliando-se ao estudo da geometria brincadeiras com figuras, e abordando na história natural os objetos que as crianças estão acostumadas a ver no dia a dia, o que as levaria à dedicação prazerosa aos estudos. O projeto exclui expressamente não só qualquer tipo de castigo físico, pois teria como efeito nefasto a introdução das sementes da escravidão e da humilhação, como também a prática de distinções, que apenas fazem acentuar a ambição extremada e a avareza.

Em seguida, a *Memória* apresenta sua proposta para o segundo grau de instrução pública (capítulos VIII a XI), cuja finalidade passa a ser “o estudo elementar de todas as matérias relativas às diversas profissões da sociedade” (cap. VIII, § 1). Desde logo, reitera o caráter pragmático da instrução pública quanto aos critérios que devem servir de base para a elaboração do conteúdo do ensino, pois afirma que deve

“regular-se pela população, indústria e riqueza do país” (ibidem) e conclui que bastará que tais estabelecimentos de instrução sejam instalados apenas na cidade de São Paulo, capital da respectiva Capitania, de maneira a tornar viável o gradual desenvolvimento das “faculdades naturais dos discípulos” e dos serviços de “segunda ordem” (ibidem), necessários ao bem daquela coletividade. No que se refere àquelas faculdades, prevê amplo acesso, abrangendo não só “os moços de inteligência mais ordinária”, mas também “aqueles cuja compreensão parecia tarda e até bordava à estupidez”, e não esquecendo, evidentemente, “os de disposições mais felizes, apaixonando-se, e sentindo uma inclinação, ou gosto decidido por esta, ou aquela ciência em particular”; para esses últimos, a propósito, é que estava reservada a possibilidade de evoluir para o terceiro grau de instrução, pelo óbvio motivo de encontrarem-se em condições de “passarem ao estudo de qualquer das ciências” desse grau (cap. VIII, § 2).

O segundo grau teria a duração de seis anos, considerados suficientes para a aquisição de conhecimentos que tornam possível o “exercício da maior parte dos misteres da sociedade”; o aluno terá completado então 18 anos de idade, quando as “faculdades estão quase em pleno vigor, e força” e “suas inclinações por esta ou aquela profissão da vida, se fazem mais sensíveis” (cap. VIII, § 3). Nesse grau, com a divisão das matérias, um único professor não dará conta do ensino, não mais sendo possível manter “a devida unidade de carácter e de instrução” (cap. VIII, § 4). Os conteúdos seria assim divididos: 1) noções fundamentais da gramática latina e seu estudo em conjunto com a língua francesa; 2) metafísica, lógica e moral; 3) as ciências físicas fundamentadas na observação e na experiência; 4) a matemática e a parte das ciências físicas fundamentadas no cálculo; 5) história e geografia, incluindo o estudo da retórica e da arte de exprimir ideias.

O ensino das noções fundamentais da gramática latina, em conjunto com a língua francesa, não se destinaria à leitura e à admiração de “alguns homens de gênio da antiguidade, como Cícero, Virgílio, Horácio, Lívio, Tácito, Salústio e Plínio”, mas a “melhor desenvolver e arraigar os primeiros rudimentos da gramática dados no primeiro grau de educação”, e desde que “a ela se ajunte o estudo da francesa, língua geral, e mais útil pelas muitas verdades necessárias ao bem do país, que podemos escolher dos escritos de seus sábios” (cap. X, § 1). Percebe-se, assim, que o estudo de línguas tem um carácter instrumental, na medida em que seu estudo apenas se

justifica enquanto possibilita o acesso aos conhecimentos concretamente úteis e já disponibilizados por outras culturas e nações, estando excluído qualquer interesse meramente estético ou de pura expressão cultural destituída de utilidade.

Quanto ao estudo das ciências físicas, abrangeria tanto a física teórica quanto a experimental, dando prioridade àqueles conhecimentos mais próximos e úteis à economia doméstica para, somente depois, ampliar-se para aqueles conhecimentos que “engrandecem e elevam o espírito, dissipando prejuízos e terrores”, ou seja, aqueles saberes que libertam dos preconceitos destituídos de fundamento, e que aos poucos vão revelando “o majestoso edifício do sistema das leis da natureza” (cap. X, § 2).

Da mesma forma, o ensino da matemática deve ter orientação primordialmente pragmática, devendo “escolher-se com preferência os cálculos de aritmética política e comercial”, bem como “os elementos das teorias precisas ao conhecimento do uso e utilidade das máquinas, dos projetos de manufaturas, dos planos de canais, de feição, que sendo mister, possamos administrar os trabalhos públicos” (ibidem). Segundo a concepção de que num sistema de instrução pública não há lugar para “estudo verdadeiramente de luxo” (cap. X, § 1), estaria terminantemente afastado qualquer tipo de ensino de matemática puramente teórico, o que bem retrata a presença do pombalismo na proposta.

No que se refere ao estudo da lógica, Martim Francisco propõe um ensino simplificado e restrito ao estudo das leis do entendimento na função do raciocínio e os diversos graus de certeza possíveis ao intelecto humano (cf. cap. X, § 3). Em relação à metafísica, adota as considerações de Condorcet, ressaltando as muitas imperfeições que a contaminam e a necessidade de “uma nova análise crítica” (ibidem) e talvez de reelaboração, algo que já vinha sendo feito de longa data, considerando-se a metafísica de Descartes. Já o ensino da moral deve visar uma que não seja abstrata mas sim fundada em observações empíricas, dadas pela antropologia, pela pedagogia e pela jurisprudência, levando-se em conta também as teorias das virtudes e até a sabedoria usual da vida, o que também dá a marca do concreto e do útil.

Para o estudo de história e geografia, o autor não vê a necessidade de um ensino que se “encarregue de dar a descrição de um país ou um resumo mais ou menos circunstanciados dos fatos, que formam a história complicada de um povo,

porque iguais conhecimentos se adquirem com mais facilidade pela leitura” (cap. X, § 4), propondo no lugar

uma explicação mais ou menos extensa de um quadro ou tabela, que, seguindo a ordem dos tempos, apresente para cada época a distribuição da espécie humana no globo, seu estado em cada uma destas divisões, seus climas, suas produções indígenas mais úteis, suas relações com outros povos, etc, e o nome dos homens que por suas luzes e trabalho, mais influíram para a sua felicidade. Por meio destas tabelas, o discípulo aprenderá a ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas, que lhe forem transmitidos, habituar-se-á abarcar as suas relações e a criar para si uma filosofia da história, o que não acontece no estudo de fatos isolados, que espalhados nas diferentes páginas de um livro, instantaneamente se riscam da memória” (ibidem).

Juntamente com a história e a geografia deverá ser ensinada a arte de exprimir e desenvolver ideias (cap. X, § 5). Para tanto, Martim Afonso faz uma distinção entre antes e depois da imprensa para afirmar que, se na antiguidade a arte de exprimir ideias por excelência fora a oratória, agora, com a invenção e consolidação da imprensa, a escrita substituiu a oratória. Por isso, afirma que “a arte de escrever discursos é a verdadeira retórica dos modernos, e a eloquência de um discurso é a de um livro feito para ser entendido por todos os espíritos”, razão pela qual esse aprendizado deve focar-se em “escrever uma memória, ou parecer, com clareza, método e simplicidade”, e ainda “desenvolver as razões com ordem e previsão”, evitando-se tanto a negligência quanto o exagero ou mau gosto, de maneira a ser capaz de “abarcar a verdade sem exagerá-la” (cap. X, § 5).

Com tais considerações, Martim Francisco encerra a exposição dos conteúdos das disciplinas, não a avançando para o terceiro grau, que não seria destinado a acesso amplo mas, em princípio, apenas àqueles que se mostrassem particularmente inclinados e em condições reais de seguir por patamares mais complexos de aquisição de conhecimento.

No entanto, a *Memória* trata ainda dos compêndios e dos mestres. O compêndio destinado ao primeiro grau deve abordar os elementos mais simples do conhecimento, acessíveis a todos, e princípios de verdade gerais que não sofrem impacto das novas descobertas – cabendo ao Estado a “vigilância e inspeção” (cap. X, § 1) para que tais conhecimentos jamais sejam desnaturalizados pela superstição ou pela negligência. Já quanto aos compêndios do segundo grau, por tratarem das

ciências em particular, mesmo que ainda em grau elementar, a escolha deve, em princípio, ficar a cargo do próprio professor responsável pelo ensino, pois com tal liberdade terá condições e flexibilidade para atualizar suas aulas com eventuais novas descobertas, úteis ou curiosas, “que o progresso não interrompido das ciências pode oferecer” (cap. X, § 2).

Os compêndios do primeiro grau poderão ser confeccionados pelo próprio professor ou por particulares que “queiram entregar-se a estes gêneros de trabalho em benefício de sua pátria, voluntariamente ou por ordem superior” (cap. X, § 1). Por outro lado, há a possibilidade de adoção de compêndios traduzidos, provenientes de “outras nações cultas” (ibidem), com destaque para a cultura alemã; porém, sua incorporação na Capitania de São Paulo deve previamente ser examinada por uma corporação ou por pessoas literatas e sábias que forem designadas pelo soberano.

A respeito da escolha dos mestres, a *Memória* estabelece que para cada cadeira, devem ser propostos três nomes, escolhidos na Corte pelo Tribunal e na Capitania de São Paulo pelo Diretor de Estudo, após a realização de exames e levantamento de suas capacidades; depois, o soberano escolhe um dentre esses três nomes. Prevê ainda que, ao longo dos anos, com o estabelecimento de Sociedades Literárias – compostas por homens “conceituados em seu justo valor pela opinião pública” –, estas indicarão nomes de pessoas preparadas, devendo a escolha ser feita pelo Diretor de Estudos e submetida em seguida à aprovação do soberano, uma vez que o processo deve reger-se pelo princípio da imparcialidade, com os devidos cuidados a fim de se evitar que intrigas o comprometam. As indicações, pormenoriza o autor, serão apresentadas em listas tríplexes, com isso dispensando-se a realização de exame, “que apenas pode decidir de uma qualidade, mas nunca do todo das qualidades diversas, que se requerem de um mestre”; uma vez estabelecidas aquelas Sociedades, estarão suficientemente “generalizadas as luzes” (cap. X, § 3). Mas, “além das luzes precisas”, é necessário que o professor “tenha um caráter doce e firme, paciente e zeloso, bom e dotado de dignidade; um espírito exato e vivo, flexível e metódico” (cap. X, § 4).

Martim Francisco propõe que a contratação do professor deve ter garantia mínima de 20 anos de duração, após os quais poderá ele ser dispensado ou permanecer sendo aproveitado. Caso não seja aproveitado, deverá ser-lhe garantida a jubilação com a manutenção de “seu ordenado por inteiro”; em caso de morte, sua



esposa e seus filhos passarão a receber uma pensão proporcional ao tempo de serviço. Em ambos os casos, tal pagamento é considerado uma “recompensa” por “todos os sacrifícios feitos” (cap. XI, § 7), sendo que também deveriam ser instituídos futuramente montepios para sustentar tais pagamentos. Entende o autor que não pode ser perpétua a função professoral, especialmente no segundo grau de instrução, levando em conta o constante marchar dos avanços científicos, os quais, a partir de certo momento, os professores não são mais capazes de acompanhar, ante a “curteza da vida”; reconhece, ao mesmo tempo, que para o exercício tal função foi necessária particular dedicação durante muitos anos, empreendida “a bem da instrução pública” (cap. XI, § 5).

Quanto aos vencimentos de professor, considera que devem ser definidos segundo critérios que envolvam o custo de vida, os benefícios usufruídos pelo Estado e os custos de formação; como limite, estabelece o total de arrecadação anual do subsídio literário da Capitania de São Paulo, ressaltando que tal verba também deve se destinar à aquisição de equipamentos e materiais escolares (cf. cap. XI, § 6).

Já a demissão de professor, segundo estatui a *Memória*, pode dar-se nos casos de “menoscabo e omissão absoluta, e notória de todos os deveres”, mas caberá exclusivamente ao Diretor de Estudos a iniciativa de entrar com o pedido ante uma Junta composta inicialmente por cinco membros, sendo dois Ministros da Cidade, dois Professores e mais um General, o qual a presidirá, e cujas decisões deverão ser confirmadas pelo soberano; com o advento das Sociedades Literárias, a Junta passará a ser constituída por dois Professores e dois membros da Sociedade, escolhidos pelo General que a preside (cf. cap. XI, § 8). Por outro lado, delibera Martim Francisco que os professores “não devem formar associação de espécie alguma, nem governar ou influir sobre a nomeação de cadeiras vagas” (cap. X, § 4), pois isso só abre espaço para a bajulação e a intriga.

O capítulo XII trata das funções de Diretor de Estudos, cargo para o qual o próprio Martim Francisco ofereceu-se, enquanto o capítulo XIII ocupa-se dos diários de classe, dos exames, do calendário escolar, da aula inaugural e do tempo de duração das aulas, assunto que não tem relação com o escopo do presente trabalho.

## CAPÍTULO 4

### **Um plano de instrução pública restrito à Capitania de São Paulo**

Anterior ao próprio surgimento do Brasil como país independente, a convocação de uma assembleia para a elaboração de uma constituição deu-se num momento em que estava pendente a questão de saber se por aqui ainda permaneceria a sede do império português. Foi através do decreto de 3 de maio de 1822 – portanto, quatro meses antes da Proclamação da Independência, que se daria a 7 de setembro daquele ano – que D. Pedro I convocou uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, composta por 90 deputados eleitos por 14 Províncias, para o Império do Brasil. A posse dos deputados, por outro lado, ocorreu em 3 de maio de 1823, quando foi possível reunir número suficiente de representantes para que os trabalhos da Assembleia fossem iniciados validamente.

Por que motivo a convocação de uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa deu-se antes de o Brasil tornar-se uma nação soberana? A razão disso pode ser encontrada no conflito entre centralismo e federalismo, um dos pontos nevrálgicos da história brasileira na transição do Brasil como parte do império português para o Brasil como nação independente e soberana.

Essa peculiaridade é relevante para a compreensão dos motivos pelos quais Martim Francisco propôs originariamente seu plano educacional apenas para a Capitania de São Paulo, o que motivou a rejeição de sua proposta, uma vez que, segundo o parecer de Luiz J. Carvalho e Melo, a adoção de uma reforma dessa natureza deveria dar-se de modo uniforme em todo o império português:

Esta adoção, porém, não me parece poder-se já verificar, porque sendo uma reforma total do método mandado praticar por leis e estatutos em todo o Reino Unido, não convém que se verifique em uma Capitania só sem se generalizar em todas as mais partes da Monarquia e para que assim acontecer é necessário revogar lei, mudar a forma da educação moral e literária da nação e derribar todo este edifício; para o que devem preceder maduros e circunspectos exames e uma legislação ampla e geral. (Apud RIBEIRO, 1943, p. 11 e 12)

Considerando as credenciais pessoais de Martim Francisco, como grande erudito e cientista, é de se supor que ele tivesse noção dessa objeção à sua proposta

de implantação de uma reforma restrita à Capitania de São Paulo. Se nela insistiu, é porque, ao mesmo tempo, sabia que a Província de São Paulo usufruía de uma significativa parcela de soberania, ou, pelo menos, de substancial autonomia, sem que isso implicasse sua exclusão do império português.

Em toda a Europa havia, na época, uma tendência à centralização do poder político, no processo que ficou conhecido como formação dos grandes Estados-Nações. Nesse quadro, a monarquia portuguesa exibia alguns pontos de fragilidade, considerando que, por diversas vezes, mais do que determinar o cumprimento de suas ordens pelas colônias, foi como que obrigada a negociar com elas as relações de soberania. Em certo sentido, isso até teve efeitos positivos para a subsistência da monarquia em Portugal, pois esse ambiente de frequente negociação impediu que eventuais conflitos e desacordos chegassem à radicalização e à luta pelo mútuo extermínio.

Se considerarmos, para efeito de comparação, as relações entre as colônias norte-americanas e a Inglaterra, onde os conflitos chegaram à radicalização e, a partir da independência dos Estados Unidos, nada mais restou em termos de monarquia, podemos notar uma diferença substancial no que tange às relações de Portugal com o Brasil, pois aqui a independência significou não só a continuação da monarquia mas ainda a manutenção da mesma família real portuguesa. Além disso, no caso português, o Estado transferiu-se para fora da Europa, especificamente para o Brasil, de cujo território passaram a emanar ordens que Portugal, não sendo mais a sede do império, teria de obedecer.

Diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, que até o momento da independência estavam reduzidos à condição de colônia da Inglaterra e jamais foram sede do império britânico, o Brasil, por ocasião da convocação da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, já havia deixado de ser colônia em 1815, quando D. João VI elevava o país, oficialmente, à condição de Reino Unido; se retrocedermos ainda mais, até 1808, quando, com a vinda da família real, o Rio de Janeiro passou a sediar o Império português<sup>25</sup>, pode-se considerar que já então o Brasil deixava para

---

25 Segundo Alexandre José de Melo Morais (2004, p. 82): "Portugal na Europa tinha pouca importância como potência política, e não figurava no Congresso de Viena senão como Estado de segunda ordem, e por isso não assistiam os seus plenipotenciários às discussões do Congresso. Bastante se mortificavam os plenipotenciários portugueses, chegando a queixar-se a Talleyrand (Príncipe de Benevente), plenipotenciário da França, o qual lembrando-lhes que o único meio de Portugal tomar

trás, de fato, o estatuto colonial. Nessa ocasião, qualquer intenção de retorno do Brasil à condição de colônia apresentava-se inviável ante os efeitos desencadeados pela chegada da família real em 8 de março de 1808, situação que, prolongando-se no decorrer dos anos, consolidou-se pouco a pouco como irreversível.

Porém, tal irreversibilidade não significava que o Brasil permaneceria unificado. Pelo contrário, à medida que o Brasil ia rompendo suas amarras com Portugal, também iam se tornando agudas as tensões entre as propostas de um poder soberano central e, de outro lado, as soberanias das próprias Capitanias. Ao mesmo tempo, dada a relativamente pequena importância de Portugal como potência política europeia, as relações entre a metrópole portuguesa e as colônias passaram a ser pautadas por uma busca negociada de consensos, com ambas as partes tendo de ceder em alguma coisa. Esse domínio negociado de Portugal sobre seus territórios de ultramar implicou que as regras, além de não serem muito claras, não foram muito rígidas, havendo amplo espaço de adaptação e mútuas concessões.

Como assinala Câmara (2008), desde o final da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), com a assinatura do Tratado de Westfalia, o surgimento e o crescimento dos grandes Estados Nacionais implicaram a necessidade de maiores recursos para a manutenção dessas gigantescas máquinas de poder burocrático, uma das quais era o império português. Os generalizados abalos registrados no Antigo Sistema Colonial, desde meados do século XVIII, em todos os países europeus, fizeram com que Portugal passasse a adotar uma série de reformas, tanto para garantir seus domínios coloniais quanto para que deles comesçassem a fluir maiores riquezas, pois a ampliação de seus recursos materiais lhe proporcionaria uma melhor posição no sistema político europeu.

Foi nesse contexto que surgiu uma “contradição fundamental” (CÂMARA, 2008, p. 22): ao mesmo tempo que se estimulava o desenvolvimento das colônias

---

parte nas resoluções do Congresso era elevar o Brasil à categoria de reino, encarregou-se Talleyrand de escrever ao Ministro Conde da Barca (Antônio de Araújo de Azevedo, com quem tinha amizade), e este, em presença do comunicado, o transmite ao Príncipe Regente, que em vista das razões de Estado, aceitando a proposta, fez baixar a carta de lei de 16 de dezembro de 1815, elevando o Principado do Brasil à categoria de Reino Unido aos de Portugal e Algarves. Foi, portanto, por causa do Brasil, que Portugal tomou assento no Congresso de Viena da Áustria em 1817, como a oitava grande potência da Europa. No dia 28 de agosto deste mesmo ano de 1817, foi assinada, em Paris, a convenção, entre D. João VI e Luís XVIII da França, da entrega de Caiena a S. M. Cristianíssima, e marcados os limites da Caiena pelo rio Oiapoque, em execução do artigo 107 da Ata do Congresso de Viena, formulada em 9 de junho de 1815, sendo os signatários da convenção Francisco José Maria de Brito e Richelieu”.

para que pudessem melhor abastecer a metrópole, tal desenvolvimento resultou em que os territórios coloniais também crescessem em importância. Conforme ressalta o mesmo autor, não é adequado pensar o surgimento dos grandes Estados Nacionais como caminho de mão única, reduzido a uma relação de comando e obediência; o que houve foi uma relação dialética entre o todo e as partes, sem chegar-se, no entanto, ao extremo de certa historiografia que tem minimizado o poder central e maximizado os poderes locais, pois em cada realidade histórica houve ajustes e arranjos, justificados por circunstâncias e características específicas (cf. CÂMARA, p. 13, nota 3). No caso português, essa movimentação de mão dupla foi intensa e vantajosa para ambas as partes: a posição do Estado Nacional português, um tanto fragilizada no contexto das demais nações europeias, e a importância cada vez maior que os territórios coloniais foram tendo para a sobrevivência e o crescimento daquele Estado significaram uma boa dose de flexibilidade e consenso mútuo dentro de um processo centralizador que nunca deixou de existir.

Em relação à Capitania de São Paulo, isso se constata pelo fato de, em 1765, ter-lhe sido restaurada a autonomia, perdida em 1748 (quando passou a ser subordinada ao Rio de Janeiro), assim como pela adoção de uma série de reformas à medida que a região adquiria importância econômica e, em consequência, maiores vantagens dela afluíam para o império português. Porém, esse processo de crescimento da importância da Capitania de São Paulo foi lento; por longos períodos, foi considerada um território secundário e de menor importância, ante sua então precária economia, comparada com outras regiões, que mereceram na época maior atenção por parte do poder central, inclusive no que se refere à instrução pública.

Num contexto em que as relações entre o reino e suas colônias nunca tiveram uma configuração uniforme, essa posição originalmente secundária rendeu à Capitania de São Paulo certas liberdades, na medida em que a secundariedade implicava certo “esquecimento” da parte do poder central; dessa maneira, as autoridades locais acabaram por deter um poder de fato bastante amplo, algo que perdurou mesmo depois que a Capitania cresceu em importância, inclusive no que se refere às questões educacionais. Levar em conta essa situação, senão singular, ao menos particular e individualizada, é importante para entender porque Martim Francisco elaborou em 1815 um plano educacional apenas para a Província de São Paulo.

À semelhança das relações entre os Estados Nacionais e suas colônias, o processo de independência, no caso do Brasil, não teve direção única, pois rivalizavam-se duas propostas: de um lado, a que defendia a independência de um Brasil como um todo, posição assumida pela família real após sentir-se refém das Cortes de Lisboa; de outro, a que propugnava pela independência de cada uma das Capitanias em que se dividia o Brasil, à semelhança do que já vinha ocorrendo com seus vizinhos hispano-americanos, posição adotada pelas aristocracias provinciais, e que no Brasil manifestou-se em tensos eventos históricos.

Em nosso entendimento, foi exatamente a disposição sempre negociada e flexível das relações entre os poderes central e locais da Coroa portuguesa que fez com que o Brasil não se fragmentasse, como ocorreu com a América espanhola. Isso parece ficar claro quando comparamos a radicalidade das Cortes de Lisboa e sua inflexível determinação para que o Brasil simplesmente voltasse a ser colônia – algo que acabou desencadeando e acelerando o processo de independência do Brasil – com a postura flexível de D. João VI, que, apesar de ter sido uma das vítimas do autoritarismo das Cortes, foi bastante hábil para, além de manter a monarquia sob sua titularidade, encaminhar um processo de independência com a perspectiva de entronizar seu filho como Imperador.

Em tal cenário comparativo, sobressai o fato de que na Espanha, por ocasião das lutas de independência de suas colônias americanas, faltou alguém com a habilidade e a flexibilidade de D. João VI, apesar de também o Estado e o território espanhóis terem sido usurpados por Napoleão. Em todo caso, a flexibilidade e a habilidade para a manutenção do poder – às vezes com mais, às vezes com menos poder, mas sempre no poder – fizeram com que, nas diversas partes do império português, fossem adotadas soluções locais bem específicas.

As propostas que defendiam as soberanias provinciais foram, muitas vezes, identificadas por certa historiografia como “rebeliões”. Talvez essa rotulação seja demasiado simplista, uma vez que, mais do que meros rebeldes, os que se opunham a uma soberania reunida num poder central tinham, na realidade, a intenção de criar nações e a consciência da viabilidade do que pretendiam, pois estavam habituados a negociar praticamente de igual por igual com o próprio reino.

Emblemático dessa atitude foi o discurso de Diogo Antônio Feijó, então deputado representante da Província de São Paulo nas Cortes de Lisboa – instaladas

para a elaboração de uma Constituição para Portugal, em consequência da vitoriosa Revolução Constitucionalista do Porto, de 1820 –, quando defendeu a atribuição de soberania a cada Província do império português, sustentando que não bastaria a maioria da Assembleia Constituinte portuguesa para obrigar suas Províncias, pois fazia-se necessário que a maioria dos deputados de cada uma das Províncias também aprovasse a deliberação para que surtisses efeitos vinculantes:

Cada Província tem um governo tão legítimo como o foi aquele que Portugal instalou a 15 de setembro. Ela o criou; só ela o pode mudar, até que a Constituição, organizada por seus deputados de acordo com os de Portugal, determine e marque o seu futuro destino. [...]. Nós ainda não somos deputados da nação, a qual deixou de existir desde o momento que rompeu o antigo pacto social. Não somos deputados do Brasil, de quem em outro tempo fazíamos uma parte imediata; porque cada província que o elegeu e que o enviou: é portanto necessária a pluralidade dos votos, não coletivamente de todos os deputados, mas dos de cada província, pela qual lhe possa obrigar o que por eles for sancionado. [...] Proponho, portanto, como único meio de fazer progresso das desgraças que ameaçam o Brasil, como a medida mais segura para consolidar a reunião da grande família portuguesa, e para dar ao mundo o irrefragável testemunho de nossa prudência, desinteresse e justiça: 1º) Que se declare que o Congresso de Portugal, enquanto não se organiza a Constituição, reconhece a independência de cada uma das províncias do Brasil. 2º) Que a Constituição obrigará somente aquela província cujos deputados nela concordarem pela pluralidade de seus votos. (Apud CALDEIRA, 1999, p. 52-54).

Assim, à medida que crescia entre as aristocracias brasileiras a rejeição à ideia de um retorno dos territórios americanos do Império português à condição de colônia, consolidava-se uma situação fática de soberania, porém de titularidade incerta.

Já no que se refere à família real, seu problema maior não era propriamente o retorno do Brasil à condição de colônia, mas tentar diminuir as duras imposições das Cortes de Lisboa por força de um constitucionalismo liberal que deslocara a posição do rei D. João VI de soberano absoluto para uma posição de submissão às Cortes, à semelhança do que já ocorrera anteriormente com a Inglaterra.

Insensível a essa nova realidade e talvez superestimando sua autoridade, as Cortes de Lisboa simplesmente rejeitaram qualquer proposta de independência e deram ordem para que cada uma das Províncias brasileiras voltasse à condição de colônia, sem qualquer poder central no Brasil, de maneira que cada Província estaria

diretamente subordinada a Lisboa. Isso acabou por precipitar de vez o desenlace da independência do Brasil. Conforme Martins de Oliveira (1972, p. 488): “diga-se em termos claros, direitos. Não fosse a conduta das Cortes de Lisboa, e o Brasil teria retardado mais e mais a sua independência.

Assim, se as Cortes de Lisboa apostavam numa fragmentação colonial, as aristocracias brasileiras apostavam numa fragmentação soberana, cabendo apenas à família real a aposta numa independência de um Brasil unificado, no qual poderia dar continuidade à sucessão monárquica, o que de fato ocorreu com a instauração do Império do Brasil nas mãos de D. Pedro I e D. Pedro II, prolongando em terras brasileiras, por quase todo o século XIX, a dinastia portuguesa, então moribunda em Portugal.

Tudo isso estamos dizendo para entender por que no ano de 1815, ou seja, sete anos após a chegada da família real em 1808 e o mesmo tanto antes da proclamação da independência, em 1822, foi apresentada uma proposta de implantação de um sistema de instrução pública na Província de São Paulo pelo então deputado provincial Martim Francisco. Naquela ocasião, as províncias do império português se estendiam por quase todos os continentes do mundo – América, África e Ásia –, de maneira que a Capitania de São Paulo era apenas uma dessas províncias portuguesas espalhadas pelo mundo. A proposta de Martim Francisco limitava à Capitania de São Paulo a implantação de um sistema de instrução pública. Para entender a razão dessa proposta, é fundamental contextualizá-la nessa tensão entre a independência – ou soberania – do Brasil e a de cada uma de suas províncias, bem como no histórico das relações de poder na Capitania paulista, que se revestiram de características bem singulares, na época em questão, merecendo por isso mesmo um exame mais pormenorizado.

Foi a partir do Alvará de Regulamento dos Estudos Menores de 1759, passo inicial das reformas pombalinas, que teve início “a retomada laicizadora do regalismo absolutista” que correspondeu à “política centralizadora geral pombalina” (FRAGOSO, p. 50), e sua implantação foi quase que imediata, por exemplo, na Capitania na Bahia. O mesmo, todavia, não ocorreu em São Paulo, até porque nessa época sequer existia a Capitania de São Paulo, extinta que fora em 1748, como resultado da Guerra dos Emboabas, encontrando-se sujeita à jurisdição da Capitania do Rio de Janeiro; tal situação perdurou pelos 17 anos seguintes, ou seja, até 6 de



janeiro de 1765, quando D. José I, rei de Portugal, por intermédio do Marquês de Pombal, resolveu restabelecer a Capitania de São Paulo, nomeando como seu primeiro capitão-geral o nobre português Luiz Antônio de Souza Botelho e Mourão, o Morgado de Mateus<sup>26</sup>, que governou a Capitania até 1775, portanto, durante dez anos.

Durante o período em que São Paulo fez parte da Capitania do Rio de Janeiro, o território paulista era de pouca relevância, marcado pela pobreza e por população incerta, de maneira que não havia condições mínimas para se pensar em algo relevante em termos educacionais. Em todo caso, ante a carência de documentação histórica, é temerário afirmar que, de fato, nada houve nesse período, não se sabendo ao certo o que ocorreu em terras paulistas no que se refere ao Alvará de 28 de junho de 1759:

A aplicação imediata do dispositivo legal de ensino acima referido, não encontra na Capitania de São Paulo vestígio ou referência histórica. Essa afirmação exige, no entanto, buscas mais profundas. Nesse momento da publicação do alvará, São Paulo não tinha autonomia nem administração próprias, dependendo do governo do Rio de Janeiro. Insulada e desgovernada, não teria possivelmente respondido às primeiras medidas de ensino da reforma pombalina. A sua reduzida escolarização e o isolamento cultural e intelectual não solicitariam de imediato as instituições escolares de direito. (FRAGOSO, p. 52)

Os primeiros registros do que acontecia em terras paulistas datam de cerca uma década após o restabelecimento de sua autonomia.

Na extinta Capitania de São Paulo, reduzida a simples comarca do governo de Gomes Freire Andrade, sem realidade política e administrativa, antes mero índice geográfico, somente após uma década são tomadas as primeiras medidas concretas de governo quanto à instituição do sistema público estatal de escolas menores pombalinas. (FRAGOSO, 1972, p. 54)

Já em relação às Capitanias mais desenvolvidas na época, a situação era outra:

O alvará inicial da reforma é aplicado rapidamente na Bahia. A autoridade jurídica máxima em carta dirigida ao Definidor Geral trata da execução da reforma nesta capitania. A missiva do desembargador transmite nos seguintes termos a notícia de execução das

---

26 Luiz Antônio de Souza Botelho e Mourão, o Morgado de Mateus, é o fundador intelectual de Campinas.

determinações recentes: “e assim foi nesta Cidade e Vila de Cachoeira estabelecido o novo método e observados inviolavelmente as admiráveis providências de S. M. Fidelíssima”. Relata oficialmente as soluções dadas para os estudos, atingidos pela interrupção das aulas no Colégio Real da Bahia, com a expulsão dos jesuítas. Os “Estudantes Filósofos”, descontentes, enviaram uma petição do Marquês do Lavradio, o qual, em resposta, determinou ao Pe. Maciel continuar em casa particular os referidos cursos. Outro licenciado havia-se oferecido para continuar gratuitamente o mesmo curso de Filosofia, sendo aproveitado imediatamente para o ensino da Retórica. Ambos os mestres foram examinados de acordo com a nova legislação, entre muitos outros que se apresentaram como candidatos. A relação dos opositores ao concurso já é exibida em fevereiro de 1760, seis meses, portanto, após a publicação do alvará de regulamento dos Estudos Menores. Menor ainda é o lapso que medeia entre o fechamento do Real Colégio da Bahia e os mesmos resultados dos concursos. (FRAGOSO, p. 52 e 53)

A precariedade e o isolamento que caracterizaram São Paulo, nessa época, foram sendo superados à medida que tomou vulto o povoamento e se incrementou a fixação da população local, conforme podemos verificar:

A tão apontada decadência e regressão da Capitania de São Paulo durante a supressão de sua autonomia e maior isolamento dá-se no entanto com alteração da constante anterior de despovoamento, iniciando-se uma relativa fixação dos paulistas à terra. Este fator – povoamento – será considerável como condição de escolarização nos núcleos municipais e urbano. O despovoamento dos dois primeiros séculos assim como a dispersão e rarefação dos habitantes na própria imensa Capitania condicionam a exígua e modesta escolarização anterior. Ainda apontará no entanto o Morgado de Matheus, a tendência dos paulistas para se embrenharem nos matos. É preciso considerar, que a observação deste capitão-general omite o recrutamento forçado – também esvaziando as escolas de estudantes – do qual foi o primeiro executor significativo e que ocasionava a fuga dos habitantes para o sertão. (FRAGOSO, p. 55)

Durante o governo do Morgado de Matheus, não parece ter faltado preocupação com a questão do ensino, como atesta documento pelo qual o governante solicita à Câmara da Cidade de São Paulo informações sobre o número de mestres disponíveis, com categoria mínima para assumir a função docente, ressaltando a necessidade urgente que a Capitania tem de mestres, já que sequer está conseguindo suprir as mínimas necessidades burocráticas de sua administração. Em tal caso, caberia supor que, se na Capitania de São Paulo não foram aplicadas as

reformas pombalinas, isso se deveu à mais absoluta carência de elemento humano (FRAGOSO, 1972, p. 49).

O panorama que então se descortina, entre a extinção das escolas jesuíticas e a implantação do novo sistema pombalino, é o de cada Capitania ir ao encontro de soluções diferentes, ao sabor de suas peculiaridade e necessidades locais. Porém, em meio a essa pluralidade de alternativas, o que havia de comum era o regalismo e a centralização monárquica, algo que em São Paulo não deixou de ser seguido com todo o vigor. Restabelecida a autonomia da Capitania de São Paulo, as primeiras providências nesse sentido são datadas de aproximadamente três anos após o início do governo de Morgado de Matheus, quando, em 12 maio de 1768, envia carta ao Marquês de Pombal, então Conde de Oeiras, comunicando-lhe seu projeto de criação de escolas na Capitania, nos seguintes termos:

Ilustríssimo Excelentíssimo Senhor. Havendo necessidade nesta Secretaria de pessoas que escrevessem, por causa de terem incapacitado as moléstias do ano pretérito as pessoas que nela costumavam servir, não achei quem tivesse letra, que ao menos por remédio, pudesse suprir esta falta, por cuja causa procurei que nesta Cidade houvesse um mestre de meninos, ao qual formei os estatutos, que a Vossa Excelência remeto, para que parecendo a Vossa Excelência conveniente, os confirme, e faça estáveis. Desta diligência se tem seguido tantos adiantamentos aos meninos neste pouco tempo, como Vossa Excelência faço certo pelos traslados que lhe remeto. D<sup>s</sup>. G<sup>e</sup>. A V. E<sup>a</sup>, São Paulo, 12 de maio de 1768 – Ilmo. Sr. Conde Oeyras – D. Luiz Antonio de Souza. (Documentos Interessantes – Departamento do Arquivo do Estado de São Paulo (1896), v. XIX, p. 20)

Esse é o primeiro registro histórico encontrado até o momento quanto à implantação do sistema pombalino na Capitania de São Paulo após o restabelecimento de sua autonomia, justificado pelo geral analfabetismo e pela falta de pessoas instruídas na Capitania de São Paulo, a ponto de o Morgado de Matheus não dispor do necessário elemento humano para as funções administrativas, algo que também revela o quanto o sistema jesuítico de ensino não era o suficientemente adequado ao menos na referida Capitania.

Apesar e por causa de tais insuficiências, a obra do Morgado de Matheus inclui a fundação de uma Escola Pública em São Paulo:

O plano instrumental do governo do Morgado de Matheus leva, no entanto, o mérito pessoal do autor, o qual, abre imediatamente uma escola pública na cidade, descrevendo na Carta ao Conde de Oeiras os seus resultados positivos. A escola piloto do sistema que os seus estatutos propõem depende da aprovação da Direção de Estudos, primeiro órgão centralizador da administração das escolas menores de Portugal e das colônias. Os dois alvará básicos já publicados dispõem minuciosamente sobre a criação, a organização, os provimentos e a inspeção oficial de toda e qualquer escola, na extensão geográfica dos domínios lusitanos, inclusiva de vários continentes. (FRAGOSO, 1972, p. 58)

Realmente, desde o Alvará de 28 de junho de 1759, a autoridade educacional centralizadora era o Diretor de Estudos, diretamente subordinada ao Rei e exercendo suas atribuições desde Lisboa. Contudo, até pela imensidão do império português, não é difícil imaginar que tanto sua presença quanto sua repercussão variavam conforme a localidade do império, sendo mais rarefeitas nas colônias e mais ainda nas localidades menos importantes. Esse relativo esquecimento da Capitania de São Paulo acabou por dar contornos bem específicos à história da educação paulista, pois ao mesmo tempo em que manteve distantes as autoridades pedagógicas centrais, imprimiu uma situação de ampla liberdade de atuação por parte do capitão-general de São Paulo, algo cuja vantagem ou desvantagem dependia das circunstâncias: se um capitão-general se revelasse inepto em questões educacionais, de pouco serviriam as autoridades centrais (já que seriam de difícil acesso); por outro lado, um talentoso capitão-general gozaria de grande margem de ação para o emprego de seus talentos, porquanto estaria sujeito a pouca ou a nenhuma supervenção. Dessa forma, a posição marginal e secundária da Capitania de São Paulo reduziu o alcance das alterações ocorridas no Reino quando da substituição do Diretor Geral pela Real Mesa Censória, através do Alvará de 4 de junho de 1771, pois na prática o governante local continuou usufruindo de ampla liberdade de atuação, como se depreende da leitura de Myriam Xavier Fragoso (1972, p. 58 e 59):

O meio colonial e sobretudo a Capitania de São Paulo não dispunham da atuação próxima das autoridades pedagógicas. Na metrópole, mestres eminentes tinham voz e função aconselhadora no governo. As atribuições pedagógicas confiadas no reino a eruditos e reputados pedagogos, muitos deles integrantes do supremo órgão administrativo do sistema estatal de ensino, não tem paralelo na situação colonial. A própria inspeção pedagógica realizada em princípio por mestres visitantes, no momento da iniciativa de D. Luiz Antonio de Souza (Morgado de Matheus, capitão-general de São Paulo) é absorvida,

como toda a administração do ensino, pela autoridade do vice-rei e dos capitães-generais. A criação posterior da Real Mesa Censória – tribunal leigo supremo de toda administração do Ensino Régio – limitaria e subordinaria estas autoridades coloniais, enviando seus comissários à Bahia, Pernambuco, Grão-Pará e Rio de Janeiro em função inspetora. A Capitania de São Paulo foi privada destas visitas, continuando o ensino régio à mercê da indiscriminada e pedagogicamente inadequada intervenção dos capitães-generais”.

A Real Mesa Censória havia sido criada pelo Alvará de 5 de abril de 1768 para exercer a atividade de fiscalização das obras que se pretendessem publicar ou divulgar pelo Reino, função até então exercida pelo Tribunal do Santo Ofício, pelo Desembargador do Paço ou pela autoridade eclesiástica. Nesse movimento de regalismo e centralização, a nobreza e o clero foram despidos desse poder, que passava a centralizar-se na figura do Rei. Porém, nessa primeira fase, a Real Mesa Censória não tinha nenhuma autoridade na área educacional. Foi somente depois, através do supracitado Alvará de 1771, que passou a deter autoridade em questões educacionais, assumindo o que até então era atribuição do Diretor de Ensino e passando a administrar as escolas de Estudos Menores do Reino, o que incluía o Colégio dos Nobres, para cujas despesas haveria um novo tributo, o denominado Subsídio Literário.

Enquanto existiu, o Diretor de Estudos exercia sua autoridade na Metrópole; nas Colônias, tal autoridade era delegada à figura do capitão-general. Com a criação da Real Mesa Censória, o capitão-general passaria, formalmente, a estar sujeito ao controle desse órgão ou de seus delegados. Em São Paulo, isso ficou apenas no plano das regras, não surtindo qualquer efeito.

Quando a Capitania de São Paulo teve restaurada sua autonomia, em 1765, e quando o Morgado de Matheus tomou as primeiras medidas educacionais, em 1768, a autoridade delegada na colônia para fazer aquilo que, na metrópole, cabia ao Diretor de Ensino, era o capitão-general; desse modo, ao editar o regimento do ensino proposto especificamente para a Capitania de São Paulo, resolveu seu então governante simplesmente descartar qualquer participação da autoridade eclesiástica. Da mesma maneira que o Rei não tinha de fazer qualquer tipo de composição com tal autoridade, entendeu o Morgado de Matheus que, em sua função de capitão-general, também não era obrigado a fazer concessão a ela:

A autoridade de soberano, na metrópole delegada ao pedagogo com a função de Diretor de Estudos, na colônia recai no capitão-general de modo absoluto. A autoridade civil delegada na pessoa do Morgado de Matheus centraliza até o direito estatutário. O regimento de ensino proposto não sugere qualquer composição com a autoridade eclesiástica para a administração, direção ou inspeção dos mestres e das escolas. Afirma o capitão-general nos seus estatutos e prerrogativa civil que lhe é delegado automaticamente pelo absolutismo régio. (FRAGOSO, 1972, p. 60)

Na prática, a autoridade delegada ao capitão-general de São Paulo podia ser mais ampla que a do próprio Diretor de Estudos, pois esse último tinha sempre o soberano e seus auxiliares por perto, enquanto o Morgado de Matheus estava bem longe, de fato, de qualquer superior. Disso se pode deduzir que em São Paulo foi se desenvolvendo um sentimento de independência bastante peculiar. No entanto, com a substituição do Diretor de Estudos pela Real Mesa Censória na administração das Escolas Menores, os capitães-generais, passando a estar subordinados àquela instância, deixaram de exercer poder igual ao de Diretor de Estudos, de maneira que “a autoridade pessoal do capitão-general sobre o ensino diminui após essa centralização através do órgão único da metrópole”, pois “a Real Mesa Censória passa a deter todos os aspectos, funções e consequências do ensino régio público estatal pombalino” (FRAGOSO, 1972, p. 62).

Nesse momento, ocorre o que Myriam Xavier Fragoso (1972, p. 63) denomina como sendo o “ponto culminante das reformas pombalinas dos estudos menores” em terras paulistas: é quando “o tribunal leigo estuda a criação e localização das cadeiras para a colônia, incluindo a Capitania de São Paulo no mapa que acompanha a lei de 6 de novembro de 1772”. A importância dessa lei está no fato de instituir o ensino primário oficial, tendo por objetivo facultar a todos os estratos populacionais o acesso à instrução, algo que na época era considerado utópico, mas que Pombal estava convertendo em realidade, antes mesmo de ser pensado pelos revolucionários franceses. A medida melhorou, de fato, a escolaridade da população em geral.

Com a nova administração das Escolas Menores sendo centralizada pela Real Mesa Censória, “o poder pessoal dos vice-reis e capitães-generais típico da época da administração do diretor de Estudos, reduz-se consideravelmente” (FRAGOSO, 1972, p. 65), ainda que, em última instância, o poder último caiba ao

soberano. É assim que, na época, o Ministro e Secretário de Estado ordena ao Morgado de Matheus que entregue ao bispo o velho prédio do colégio dos jesuítas, então sede do governo paulista e onde também já funcionavam aulas régias. Segundo Myriam Xavier Fragoso, o episódio tanto comprova que a escola fundada pelo Morgado de Matheus obtivera da metrópole sua confirmação quanto indica que o capitão-general ficava ciente de que não mais dispunha da ampla liberdade de que vinha usufruindo.

Entretanto, com a morte de D. José I, em 1777, assume o poder sua filha, como D. Maria I. Em 21 de junho de 1787 é extinta a Real Mesa Censória, sendo substituída pela Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros, quando houve o reatamento das relações diplomáticas de Portugal com o Vaticano. O novo órgão passa a exercer não só a autoridade em questões educacionais, mas também a fiscalização sobre as publicações e divulgações, o implicou uma inflexão naquele movimento de laicização iniciado por Pombal.

Por outro lado, o Subsídio Literário deixou de ser independente do Erário Régio, com consequências negativas para a estrutura escolar. Com D. Maria I, os recursos destinados aos Estudos Menores passaram a depender, como qualquer serviço público, apenas do Erário Régio; entre as capitanias e o poder régio passou a existir um órgão intermediário, qual seja, o Conselho Ultramarino, quando então começaram a registrar-se desvios da verba da educação para outras finalidades, além do que não houve aumento de arrecadação, em comparação com o período de D. José I.

A Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros durou cerca de seis anos, extinta que foi pela Lei de 17 de fevereiro de 1794. Com sua extinção, novo movimento de descentralização ocorre – ou, segundo Myriam Xavier Fragoso (1972, p. 115), desorganização e acefalia, mais do que descentralização. A censura volta a ser exercida de maneira tríplice – pelo Santo Ofício, pelo Desembargo do Paço e pela autoridade episcopal – e a administração dos Estudos Menores, nos domínios coloniais, reverte às mãos dos vice-reis e capitães-generais; quanto ao financiamento, passam a depender dos delegados régios da metrópole encarregados do Erário.

Momento de particular importância na história da educação paulista foi o período de Antônio Manuel de Mello e Castro de Mendonça, 14º capitão-governador

de São Paulo, de 28 de junho de 1797 a 28 de dezembro de 1802. Contando com o apoio de D. Rodrigo de Sousa Coutinho – Primeiro Conde de Linhares, que durante o reinado de D. Maria I correspondeu ao que foi Pombal durante o reinado de D. José I –, Antônio Manuel destacou-se pela redação de cinco *memórias* durante o período em que governou a Capitania de São Paulo.

Gênero literário bastante estimulado e praticado na época, consistindo em escritos encomendados pelo governo ilustrado português aos homens de ciência com a finalidade de fomentar o progresso do império através do levantamento e do aproveitamento de suas potencialidades naturais e humanas, as *memórias* tinham por característica a finalidade pragmática, não se confundindo com as modalidades de escritos que discutiam apenas ideias e não faziam referência a substratos que pudessem trazer algum tipo de benefício econômico ou social concreto. Como ressaltam Bruno Bontempi Jr. e Carlota Boto (2014, p. 262), as *memórias* se diferenciam de outras modalidades textuais pelo fato de estarem “fundadas em observações empíricas e objetivas, de sentido utilitarista”.

Para o que nos interessa, destaca-se a *memória* dirigida por Antônio Manuel a seu sucessor no governo de São Paulo, Antônio José da Franca e Horta. Datada de 28 de dezembro de 1802, em seu capítulo 5, intitulado *Estado da literatura da Capitania*, faz menção ao Alvará de 17 de dezembro de 1794, dizendo que, com a extinção da Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros, a administração dos Estudos Menores passou a ser feita pela Universidade de Coimbra, no Reino, enquanto nos Domínios Ultramarinos pelos Capitães-Generais e Bispos, de acordo com instruções que seriam passadas. Ocorre que tais instruções jamais foram passadas, conforme registra Antônio Manuel em suas *memórias* de 1802. A falta dessas instruções, a respeito de como os capitães-gerais e os bispos deveriam dar cumprimento ao Alvará de 1794, acabou por provocar um atrito grave entre o governador Antônio Manuel e o bispo da época, D. Mateus de Abreu Pereira, que se prolongou até a chegada da Carta Régia de 19 de agosto de 1799.

De acordo com Maria Beatriz Nizza da Silva (1981, p. 109),

No que se refere à instrução pública, os dois primeiros anos do governo de Melo Castro e Mendonça foram ocupados, por um lado, em tentar definir as respectivas áreas de jurisdição dos elementos constitutivos da nova direção dos estudos e por outro lado em



regularizar a situação dos professores já existentes e em estudar o panorama cultural da Capitania.

Nesse lapso temporal, mais precisamente em 8 de maio de 1798, D. Mateus de Abreu Pereira emitiu uma provisão atribuindo a determinado candidato a função de Gramática Portuguesa, nos seguintes termos:

Faço saber que representando a Câmara da vila de Taubaté desta Capitania e Bispado de São Paulo a necessidade que experimentava aquela vila de um mestre de Gramática Portuguesa para a instrução da mocidade dela, e o muito que deste emprego se fazia digno Francisco Antônio Ferreira, em que concorriam não os conhecimentos necessários para o exercer louvavelmente, mas ainda outras qualidades morais, que o caracterizavam pelo mais apto para semelhante magistério, o que bem se comprovava pelo ensino, que há dezoito anos tem gratuitamente feito na dita vila de Taubaté, com distinto e assinalado adiantamento de seus discípulos; e achando-se o dito Francisco Antônio Ferreira pelo exame, que se lhe fez, plenamente instruído tanto nos princípios gramaticais da língua portuguesa, como na sua filologia: sou servido, visto se dignar S. Maj. cometer-me parte da direção dos estudos desta Capitania, pela que me toca prover o referido Francisco Antônio Ferreira no emprego de mestre de Gramática Portuguesa, para que com minha provisão haja de requerer a S. Majestade a sua confirmação. D. Mateus de Abreu Pereira. (Arquivo do Estado, Ordem 337, Lata 90).

Agindo assim, o bispo demonstrou não ter pleno conhecimento do teor das novas regras sobre os Estudos Menores, dando provimento para um professor ensinar uma matéria inexistente – pois não existia a cadeira pública de Gramática Portuguesa – e ousou, de maneira precipitada, na sucessão de nomeações que fez, sem ter autoridade para tanto. Porém, conforme assinala Nizza da Silva (1981, p. 109), a ousadia do bispo foi logo estancada, pois “pouco tempo depois, ficou devidamente esclarecido que a ele não competia prover cargos de ensino, mas apenas assistir e votar nas provas de concurso aberto pelo governador”. Ou seja, o que o Alvará de 1794 estipulou foi que os bispos deveriam compor a banca examinadora das provas de concurso de professor e nada além disso; de nenhuma maneira, mesmo durante o reinado de D. Maria I, haviam recuperado qualquer parcela do poder de administrar os Estudos Menores, os quais, nas capitanias, ficaram a cargo exclusivo dos respectivos capitães-generais. Tal questionamento tinha sido feito pelo governador

Antônio Manuel quando, ao assumir, deparou-se com essas nomeações feitas pelo bispo, manifestamente em desacordo com as diretrizes fixadas no Alvará de 1794,

Não bastassem os atritos com Melo Castro e Mendonça, o mesmo bispo, alguns anos depois, também acabou se indispondo com os irmãos Andradas, particularmente com Martim Francisco – no caso, com maior gravidade –, ao opor-se à pretensão daquele para que fosse nomeado capitão-general de São Paulo, e ao apoiar o candidato rival. Foi nessa época, entre fins de setembro e princípios de outubro de 1815, que Martim Francisco mudou-se para o Rio de Janeiro, “e lá permaneceu até 1819, em licença com vencimentos tratando de negócios” (RIBEIRO, 1943, p. 68), período no qual teria redigido sua *memória* sobre a instrução pública, na qual cria a figura do Diretor de Estudos para a Capitania de São Paulo e acaba por indicar a si próprio para ocupá-la.

Fiel ao gênero, a *memória* de Martim Francisco tinha natureza pragmática, não se tratando de texto para debater ideias mas sim intervenção transformadora da realidade; contava, para isso, com a larga experiência do autor, obtida em sua atividade profissional de grande sucesso, pois já nos anos iniciais do século XIX fora Inspetor das Minas e Matas na Capitania de São Paulo e, a partir de 1802, passou a inspecionar diretamente a região, tendo percorrido a área entre São Paulo e Sorocaba em 1803 e o litoral de Curitiba entre 1803 e 1805, o que resultou na redação de seu *Diário de uma viagem mineralógica pela Província de São Paulo* no ano de 1805, onde registrou descrições, observações, coletas e taxonomia comum à prática dos viajantes naturalistas da época.

Para se ter ideia da importância que na época tinham as *memórias*, merece menção a dissertação de Domenico Vandelli, químico italiano trazido para lecionar na Universidade de Coimbra reformada, na qual alertou os naturalistas brasileiros sobre “a importância da exploração metódica da natureza e indicou o caráter que esta deveria assumir tendo em vista o problema da aplicabilidade da ciência”, ressaltando “a imprescindibilidade da elaboração de diários para o registro de informações, quanto às circunstâncias do dia, os produtos, lugares, latitude, longitude, riqueza ou pobreza do produto, rumo, vizinhança e circunstância do lugar, além de notas sobre assuntos que variavam da direção dos ventos ao número de habitantes” (BONTEMPI E BOTO, 2014, p. 260).

Em suma, para Martim Francisco e os demais naturalistas da época, “a boa ciência é a que pode resolver problemas práticos” (ibidem), de maneira que as potencialidades naturais deveriam ser transformadas em recursos úteis ao império português, e como cientista sua missão seria “semear ideias úteis pela Capitania de São Paulo” (ibidem).

Essa concepção de ciência corrente entre os intelectuais e estudiosos da época também encontrava eco na própria Coroa Portuguesa, conforme ressaltam Bontempi e Boto (2014, p. 261):

A orientação pragmática dos cientistas, é bom que se diga, foi adotada como política de Estado pelo trono português. D. Rodrigo de Sousa Coutinho tornou-se ministro de D. Maria I, tendo sido “o articulador político e o responsável pela promoção e consolidação da produção científicista” (MUNTEL FILHO, 2001, p. 69). Interessada na descoberta e no melhor aproveitamento econômico das riquezas naturais da América Portuguesa, a Coroa, aconselhada por ministros ilustrados como D. Rodrigo e o Conde da Barca, estimulava, mediante benefícios como isenção de impostos e concessão de monopólios e cargos, os naturalistas a excursionar, relatar suas observações e experiências em ‘memórias’ para o desenvolvimento de formas de exploração, plantio e melhoramentos de gêneros naturais, que eram endereçadas ao governo português.

Porém, não obstante toda a argumentação em estilo científico, levando a crer em isenção e objetividade, os motivos e razões subjacentes à escrita de tais *memórias* eram, não raramente, de natureza pessoal e política. O caso da *memória* de Martim Francisco não foi diferente, cabendo analisá-lo no quadro da trajetória biográfica do autor. Ao escrever sobre as razões que teriam movido Martim Francisco a conceber e elaborar sua *memória*, Querino Ribeiro (1945, p. 67) informa que o autor vinha exercendo a função de Inspetor Geral das Minas e Matas da Capitania de São Paulo, desde sua nomeação pela Carta Régia de 17 de agosto de 1801, cabendo-lhe por isso a fiscalização dos trabalhos das minas do Ipanema, antiga Araçoiaba.

Em 1810 chegou a São Paulo o mineralogista Frederico Varnhagen, com a missão de planejar o desenvolvimento das referidas minas do Ipanema, tendo para isso sido constituída uma sociedade anônima para financiar a *Fábrica Real de São João do Ipanema*, cuja administração ficou a cargo a uma junta, da qual fazia parte Martim Francisco. Pela Carta Régia de 26 de abril de 1813, Martim Francisco obteve

demissão de suas funções na referida fábrica, continuando, porém, a ser o Inspetor Geral das Minas e Matas. Exatamente por continuar com o cargo de Inspetor, mas sem exercer qualquer atividade, o próprio Martim Francisco solicita ao Rei seu aproveitamento e requer que seja nomeado para o cargo de Diretor de Estudos da Capitania de São Paulo, “para um governo secundário ou para qualquer outro emprego que seja compatível com sua aptidão e pessoa” (Arquivo Nacional, vol. XII de Memórias: inédito).

Cabe destacar a expressão “governo secundário” e a época em que Martim Francisco fez tal solicitação, não se sabendo ao certo a data, pois isso não é mencionado no requerimento (segundo Querino Ribeiro, teria sido entre 1815 e 1816). No tempo em que permaneceu no cargo de Inspetor, desde 1800 ou 1801 até 1815 ou 1816, por diversas vezes Martim Francisco tentou ser nomeado capitão-general da Capitania de São Paulo; não tendo logrado êxito nessa sua pretensão, passou a pleitear uma posição daquilo que ele mesmo denominou por “governo secundário” – no caso, primordialmente, a função de Diretor de Estudos da Capitania, nos moldes em que ele mesmo propôs que o cargo fosse criado.

Nesse seu histórico de disputa pela nomeação para o cargo de capitão-general da Capitania de São Paulo, não lhe faltaram adversários, e talvez esteja aí a razão de pleitear uma posição de “governo secundário”. Essa parece ter sido a real origem da *memória* de Martim Francisco, o que, cumpre deixar claro, não desmerece seu valor filosófico e histórico para a educação paulista.

Se Martim Francisco tivesse logrado êxito na nomeação para o cargo de capitão-general da Capitania de São Paulo, não haveria mais a motivação pessoal para elaborar um plano educacional que, no final das contas, criava um cargo para o qual o interessado era ele mesmo. Note-se como tal histórico é bem diverso da história das *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, até porque Condorcet jamais se ofereceu para ser nomeado para algum cargo público. A trajetória profissional e pessoal de Martim Francisco em muito se assemelhou à trajetória de Ribeiro Sanches, também em busca de favores junto aos poderosos de sua época: ambos redigiram seus escritos educacionais visando nomeações de interesse pessoal.

O parecer de Carvalho e Melo, ao mesmo tempo em que rejeita seu acolhimento, sob alegação de necessidade de uniformidade em todo o império português, também faz elogios e até recomenda seu eventual aproveitamento futuro,

porém, mais uma vez, pensamos que, mais do que reconhecer o valor intrínseco do trabalho, moveu-o o cuidado de tratar com Martim Francisco, o qual, apesar de não ter logrado nomeação nem como capitão-general nem como Diretor de Estudos, era um personagem respeitável na época, irmão de José Bonifácio, e podia contar com diversos importantes apoios de natureza política.

Dizemos isso porque entendemos que as razões de rejeição da proposta foi de natureza política e não tanto pelas motivações expostas, e mesmo quanto aos elogios feitos no parecer negativo é de se ter cautela, sobretudo porque houve mesmo quem atribuísse a Martim Francisco o pecado do plágio. No *post scriptum* à sua tese de doutorado, Querino Ribeiro (1945, p. 88) faz menção aos comentários de um dos membros de sua banca examinadora, o professor Paul Arbousse Bastide, que afirmou que Martim Francisco nada mais fez do que traduzir “vários e extensos trechos das diversas memórias escritas por Condorcet ‘sur l’instruction publique’, conforme se pode verificar em ‘Ouvres de Condorcet’, de A. Condorcet O’Connor e M. F. Arago, tomo 7º, Firmin Didot Frères, Libraires, Paris, 1847”.

Compulsando a obra *Condorcet*, de Ferdinand Buisson, editada pela *Librairie Félix Alcan* (Paris, 1929), Querino Ribeiro (1945, p. 88-89) conclui que “a evidência do plágio, em alguns trechos, considerado o ponto de vista moderno, diminui o valor do homem e da obra”, mas apresenta duas atenuantes: na época de Martim Francisco, o pretense plágio “não constituía uma questão grave”; por outro lado, Martim Francisco não fez uma tradução servil, mas “uma adaptação de um plano projetado por um revolucionário numa república ultra-democrática, com uma tradição multi-secular, para um país novo, semi-colonial, governado por uma monarquia ultra-absolutista”. E termina reconhecendo que a obra de Martim Francisco também tem seus méritos, pois “o simples fato de o plano de Condorcet adaptar-se bem às condições da França e o de Martim Francisco, às do Brasil, é mais do que suficiente para sustentar o nosso ponto de vista”.

Se o que motivou Martim Francisco a escrever sua *memória* foi, antes de tudo, o interesse de impressionar as autoridades para as quais ela se destinava, isso não invalida a obra, pois, mal ou bem, foi um dos primeiros pensadores, talvez o primeiro, a formular uma nítida proposta de uma escola estatal e laica. Concordamos com Querino Ribeiro no sentido de que os trechos simplesmente traduzidos de Condorcet não significam má-fé de Martim Francisco, pois redigiu a memória sabendo

que ela seria analisada por pessoas que estavam plenamente a par das ideias e das obras dos grandes pensadores da época, dentre os quais incluía-se Condorcet. Na época, “uma obra conhecidíssima que servia de catecismo a todos os políticos cultos e adiantados” era “a célebre *Bibliothèque de l’homme publique*, donde o próprio Arago tirou as memórias de Condorcet ora em questão” (RIBEIRO, 1945, p. 89). Assim, “não pode passar pela cabeça de ninguém que Martim Francisco tivesse tido a veleidade de supor desconhecida sua fonte, mormente da parte de quem iria dar parecer sobre o seu trabalho” (ibidem), o que se confirma no próprio parecer que rejeitou a proposta, ao não lhe poupar elogios quanto à “grande cópia de doutrina dos abalizados escritores deste século”.

Também não se deve esquecer, para entender a questão, o fato de Martim Francisco ter redigido seu trabalho segundo o modelo *memória*, que, conforme já mencionamos, tinha por vocação uma intervenção na realidade e não a busca de algum tipo de originalidade ideológica – a qual, entretanto, não está descartada, enquanto resultado do próprio empreendimento. Cabe, em tal caso, atentar para as diferenças entre os projetos de Condorcet e Martim Francisco, como apontam Bontempi e Boto (2014, p. 275):

Trata-se de um pensamento de época, que dialoga com matrizes teóricas e com exemplos de ação. Mas é preciso também olhar para ele, buscando ali as tensões e os indícios do que poderia haver de original. As semelhanças entre os dois projetos não obscurecem as distinções políticas entre as propostas. Martim Francisco fazia uma apropriação muito específica do pensamento de Condorcet, em virtude do lugar institucional que ocupava na administração do Reino e, especialmente, em virtude de seu compromisso com a Monarquia.

Um outro episódio da história da *memória* confirma nossa tese de que sua rejeição foi motivada por questões puramente políticas. A *memória* é de 1815 e recebeu parecer negativo em 1816. Em 7 de setembro de 1822, o Brasil tornou-se independente, instalando-se no ano seguinte uma Assembleia Geral Legislativa e Constituinte; o mesmo projeto de Martim Francisco, agora deputado constituinte, foi reapresentado para a nova nação brasileira, de maneira que, a princípio, não mais haveria o obstáculo apresentado pelo parecer negativo de Carvalho e Melo. Porém, mais uma vez, o projeto não vingou, pois nesse momento os Andradas passaram a enfrentar o próprio imperador D. Pedro I, que dissolvera a Assembleia ao não aceitar

que sua monarquia sofresse limitações constitucionais, propostas e patrocinadas, entre outros, pelos Andradas.

Assim, nota-se que a *memória* de Martim Francisco teve seu destino ditado por razões de política da época, não obstante constituir-se em importante obra sobre a recepção e adaptação em terras brasileiras (especialmente as paulistas) das ideias de Condorcet e de outros iluministas então em voga, sendo uma das pioneiras em propor o ensino laico. Nesse contexto, o fato de tal plano de instrução pública ter sido proposto estrita ou especificamente para a Capitania de São Paulo pode ser explicado tanto pela atenção do autor às peculiaridades da política local, apanhada no embate entre centralismo e federalismo, mas sobretudo praticada numa conjuntura de isolamento e precariedade provinciais, como analisamos acima, quanto por suas ambições de âmbito pessoal e profissional, mas igualmente de caráter político.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarem as relações entre o pensamento pedagógico de Martim Francisco e as ideias de Condorcet, Bontempi e Boto (2014, p. 255) rechaçam “de pronto [...] o uso da noção de ‘influência’ do pensamento iluminista e da Revolução Francesa no processo de elaboração” e no próprio conteúdo da *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, defendendo tratar-se de apropriação, antes que de transplantação. O emprego da categoria de influência leva a ignorar ou minimizar “as opções, escolhas e releituras das ideias por parte dos chamados ‘influenciados’ – em outras palavras, a própria ação criativa dos que delas se apropriam”. Ocorre, segundo os autores, que

Quando Martim Francisco lê Condorcet e se apropria de suas ideias, colocando-as em circulação no Brasil do início dos oitocentos, a seu modo está recriando o conjunto de ideias, de vez que qualquer bem cultural se dá mediante filtros intrínsecos à realidade e à história de quem o recebe. (BONTEMPI E BOTO, 2014, p. 256)

Em tal perspectiva, fica afastada a ideia de plágio, no caso de Martim Francisco, cabendo reconhecer que, antes de mais nada, o que fez foi atuar no contexto da realidade brasileira, bem diferente da francesa de então, explícita e acentuadamente revolucionária. Ao mesmo tempo, na medida em que não faltaram ingredientes do pombalismo e outros, de sua própria originalidade – construída por sua bem-sucedida carreira de cientista, como revela seu trabalho de mineralogista –, é inegável o traço de ecletismo em sua obra.

Representativo dessa atitude seria, por exemplo, o fato de Martim Francisco não emprestar à “necessidade de se estender a instrução para as mulheres” o mesmo relevo que Condorcet lhe confere, como apontam Bontempi e Boto (2014, p. 276), que veem nisso um indicativo do “caráter moderado do pensamento da elite imperial brasileira”, em contraste com a posição franca e genuinamente liberal do autor francês. Trata-se, ademais, de detalhe congruente com o caráter geral dessa “apropriação do pensamento pedagógico ilustrado entre nós”: ela “tem o filtro do Iluminismo português, peculiarmente reformista, progressista, nacionalista, regalista e católico, com inegável traço ‘pragmático’” (ibidem).



Enquanto para Condorcet a organização da instrução pública foi proposta como maneira de se concretizar a igualdade garantida por lei, em Martim Francisco nota-se a adoção de uma postura que o aproxima de Ribeiro Sanches no sentido de que a instrução pública destina-se à formação do bom cidadão apto a colaborar com o progresso do Reino. Conforme ainda ressaltam Bontempi e Boto (2014, p. 276), na obra de Martim Francisco não se apresenta nenhuma ameaça à situação monárquica, estamental, patrimonialista e escravocrata da realidade luso-brasileira, o que o caracterizaria como um iluminista moderado.

Caberia acrescentar, por esse mesmo viés (o que projeta e problematiza as relações entre autor e obra, de um lado, e sua situação de classe, sua posição ideológica e sua circunstância histórica, de outro), a percepção do caráter orgânico do ecletismo de Martim Francisco, a explicitar – ou, pelo menos, sugerir – que o amálgama de elementos hauridos em Condorcet e no pombalismo, longe de traduzir mera tentativa ou veleidade de justapor ideias sob o signo da conciliação, faz parte de um esforço de entender e conhecer a realidade para nela intervir. Em tal caso, por mais que Martim Francisco pertença à “elite ilustrada” de sua época e a represente, tal fato não é suficiente para explicar o “espírito eclético”, de modo geral, nem, muito menos, o caráter e o significado de seu específico ecletismo, bem como de sua postura pragmática.

Ao se analisar esse ecletismo, percebe-se que sua organicidade é a mesma de sua relação com o pragmatismo; por outras palavras, pode-se dizer que o pensamento pedagógico de Martim Francisco é organicamente eclético à medida que esse ecletismo sustém o pragmatismo, ao mesmo tempo em que dele se nutre.

Não seria despropositado sustentar, a esta altura, que a percepção acima parece mesmo constituir um pressuposto tácito da sétima e última das “conclusões gerais” da tese de doutoramento de Querino Ribeiro, considerando que o feito atribuído pelo autor a Martim Francisco exigiria justamente um ecletismo orgânico, como precondição e, ao mesmo tempo, fruto da atitude pragmática. Confira-se a avaliação:

O plano de Martim Francisco ajusta-se, perfeitamente, ao complexo das condições nossas e gerais da época: é leigo, porque determina, precisamente, a independência da educação religiosa; é científico, porque se esforça para atender às condições biológicas, psíquicas e sociais do educando; é nacionalista, porque atende à constituição

política, às necessidades, à índole e até aos preconceitos do nosso povo; é, finalmente, extenso, porque alcança todas as classes da população e abrange os dois graus fundamentais da cultura do homem comum. (RIBEIRO, 1945, p. 87)

Ainda que se trate de juízo passível de contestação, cumpre reter dele, em termos de significado, sua implicação e sua contribuição para caracterizar o iluminismo pragmático e eclético de Martim Francisco. O juízo imbrica ideias e valores, e, ao indicar que o pensador procedeu ao ajuste entre umas e outros, pressupõe que ele fez escolhas: por exemplo, optou pela laicidade em congruência com a ideia e a proposta de independência da educação religiosa. Orgânicos como são, interna e externamente, à medida que ajustados entre si e à realidade a que se referem e à qual remetem, os elementos desse pensamento – tão filosófico, ou seja, teórico, quanto prático, por seu caráter propositivo e valorativo – compõem um todo complexo que resiste a enquadramentos em esquemas classificatórios.

Levando-se na devida conta tais complexidade e organicidade, a *memória* de Martim Francisco, em larga medida, dispõe-se numa relação de oposição ou, no mínimo, de negação ao que esses esquemas qualificam e denunciam como ecletismo. Antônio Paim (1967, p. 104) o considera uma “doutrina” – derivada do pensamento de Victor Cousin – que “não chega a estruturar-se numa autêntica corrente filosófica”. “Sinônimo de simples justaposição de ideias”, o ecletismo

perde, no Brasil, toda e qualquer conotação negativa e é adotado, quase universalmente, com a denominação de esclarecido, qualificativo que visa sem dúvida enobrecê-lo. Mais que isto, a própria vitória da conciliação no plano político, durante o Segundo Reinado, é atribuída ao estado de espírito que se identificava com o ecletismo.

Na esteira dessa caracterização, Roberto Gomes (1994, p. 34) atribui três traços ao ecletismo:

1º - a desconfiança com os "sistemas", que seriam camisas-de-força do espírito; 2º - a crença de que a "verdade" poderia ser o resultado de um mosaico montado a partir de inúmeros pensadores, o que, além de livrar-nos dos perigos dos sistemas, permitiria um enriquecimento indefinido, aproveitando-se de cada sistema o "melhor" [...]; 3º - finalmente, a crença tipicamente narcisista e imatura de que, assim agindo, estaríamos dando mostras de "espírito aberto", "esclarecido", não-dogmático – mito que seria notável relacionar com aquele da

natural "bondade" do brasileiro, ou com os mitos da "cordialidade", da "democracia racial", das "revoluções sem sangue".

“Produto direto da indiferenciação intelectual brasileira, que por sua vez é produto da dependência cultural” (ibidem), o ecletismo “determina um tipo de Filosofia enlouquecida, que não sabe de si”, uma “Filosofia não filosofada” que padece da carência de critérios críticos e da falta de tomada de posições, evitando as oposições e tentando dissolvê-las, “ao invés de enfrentá-las e resolvê-las” (GOMES, 1994, p. 38).

Confrontada com esse esquema classificatório, uma leitura da *memória* de Martim Francisco, como a realizada por Querino Ribeiro, indica que, bem ao contrário, o autor santista faz suas escolhas, toma suas posições e aplica seus critérios, ainda que nem sempre sejam explicitados. Por outro lado, como já se frisou, sua preocupação não é exatamente ou propriamente a de “fazer Filosofia”, ou de produzir teorias originais, nem se coloca num contexto cultural marcado pelo horizonte de criação de um pensamento filosófico genuína e originalmente brasileiro – não é desse naipe ou alcance seu nacionalismo.

Dessa forma, não há simetria entre os instrumentos e fórmulas de classificação acima aventados e aquele que poderia ser tomado como seu objeto. Em suma, tanto o esquema não se ajusta ao caso, por exorbitante que aquele acaba sendo – como uma roupa larga demais –, quanto ele o desborda, na medida mesma em que se trata de um pensamento pedagógico de cunho deliberadamente pragmático, nesse sentido de adotar e propor valores e práticas que demandam intervenções em realidades específicas, concretas, objeto de observações segundo os parâmetros do conhecimento científico da época.

Assim, se falamos em ecletismo e pragmatismo a respeito de Martim Francisco, de sua *memória* e de seu lugar no Iluminismo, no final e ao cabo, ou não é com o mesmo significado que os esquemas classificatórios emprestam a essas palavras, ou o fazemos reivindicando para elas uma significação que considere e compreenda seu caráter orgânico, incorporando a análise concreta das condições e situações igualmente concretas com que o autor se defrontou e que foram, para ele, o ponto de partida e a finalidade da elaboração de sua proposta de reforma da educação escolar.

## REFERÊNCIAS

### FONTES PRIMÁRIAS

- Alvará de 17 de agosto de 1758
- Alvará de 28 de junho de 1759
- Alvará de 5 de abril de 1768
- Alvará de 4 de junho de 1771
- Alvará de 6 de novembro de 1772
- Alvará de 17 de dezembro de 1794
- Alvará de Regulamento dos Estudos Menores
- Carta de Lei de 10 de novembro de 1772
- *Memória sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo*
- Petição de Martim Francisco solicitando nomeação para o cargo de Diretor de Estudos da Capitania de São Paulo
- Parecer de Luiz J. Carvalho e Melo sobre a *Memória*

### FONTES SECUNDÁRIAS

ACTON, John Emerich Edward Dalberg-Acton, Lord. *The Protestant Theory of Persecution*. In: \_\_\_\_\_. *Essays on Freedom and Power*. v.III. 2.ed. Glencoe, UK: The Free Press, 1948.

ALVES, Gilberto Luiz. Introdução aos *Escritos sobre instrução pública* de Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha. *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1978.

ANJOS, Madalena da Graça Pereira Rodrigues dos. *Identidade Profissional dos Professores do 1º CEB: Uma identidade em crise - Um estudo de caso no Agrupamento Horizontal de Escolas de Castelões de Cepeda* – Paredes, Porto: Dissertação de Mestrado na Universidade Portucalense, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*, São Paulo: Moderna, 2014.

ARAÚJO, Ana Cristina. *Ilustração, Pedagogia e Ciência em António Nunes Ribero Sanches*, Revista de História das Ideias, v. 5 (1984).

- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Brasília: EdUnb, 1963.
- BONTEMPI Jr., Bruno; BOTO, Carlota. *O Ensino Público como Projeto de Nação: a Memória de Martim Francisco (1816-1823)* – Revista Brasileira de História, v. 34, nº 68, 2014.
- BOTO, Carlota. *Instrução Pública e Projeto Civilizador: o Século XVIII como Intérprete da Ciência, da Infância e da Escola*. Tese de Livre-docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- BUISSON, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et Instruction Primaire*. Paris: Hachette, 1911.
- CALDEIRA, Jorge. *Diogo Antônio Feijó*. São Paulo: Editora 34. Coleção Formadores do Brasil, 1999.
- CÂMARA, Leandro Calhente. *Administração Colonial e Poder: a governança da cidade de São Paulo (1765-1802)*. 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1978.
- COMPAYRÉ. *Informe*. Paris: Hachette, 1883.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de. *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre a Instrução Pública*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Instrução Pública e Organização do Ensino*, Lisboa: Educação Nacional, 1943.
- COUTEL, Charles; KINTZLER, Catherine. Presentación. In: CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de. *Cinco Memórias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Trad. Tomás del Amo. Madrid: Morata, 2001.
- DIAS, Maria Odila da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005.
- FIOLHAIS, Carlos. *A Ciência em Portugal*. Lisboa: FFMS, 2011.
- FRAGOSO, Myriam Xavier. *O Ensino Régio na Capitania de São Paulo (1759-1801)* – tese de doutoramento em História da Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1972.
- GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. 10.ed. São Paulo: FTD, 1994.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson, 2005.

- HINTZE, Otto. *Modern Germany in Relation to the Great War*. Trad. W.W.Whitlock. Nova Iorque: Mitchell Kennerley, 1916.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira* v. 3 – *O Processo de Emancipação*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- LAMANNA, Paolo. *Storia della Filosofia. Da Cartesio a Kant*, Florença: Le Monnier, 1961.
- LAUNAY, Michel. *Estudo Introdutório à edição brasileira de Emílio*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LIMA, Ebion de. *Os Oratianos e a Polêmica da Gramática Latina no Séc. XVIII*, Coimbra: Separata do Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra, 1981, v. 36.
- LOPES, Eliane Maria Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.
- MELLO, Evaldo Cabral de. *A outra independência: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824*. São Paulo: Ed. 34, 2014.
- MESNARD, Pierre. *La pedagogia de los jesuitas (1548-1762)*. In: CHATEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- MISES, Ludwig von. *Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War*. Spring Hills, USA: Libertarian Press, 1985.
- MORAIS, Alexandre José de Melo. *A independência e o império do Brasil*. Brasília: Edições do Senado Federal (v. 18), 2004.
- OLIVEIRA, Marins de. *A independência do Brasil e as Córtes de Lisboa*. In: *D. Pedro I e Dona Leopoldina perante a História: vultos e fatos da independência*. São Paulo: Instituto Histórico e Geográfico, 1972. Edição comemorativa do sesquicentenário da independência do Brasil.
- PAIM, Antônio. *História das Ideias Filosóficas no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Grijalbo, 1967.
- RIBEIRO, J. Querino. *A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo: ensaio sobre a sua significação e importância* (1943). Separata do Boletim LIII da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1945.
- ROTHBARD, Murray. *Educação: Livre e Obrigatória*. São Paulo: Instituto Liberal, 2013.

- SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. *Cartas sobre a educação da mocidade*, Porto: Editorial Domingos Barreira, s.d.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura no Brasil Colônia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- SOARES, Álvaro Texeira. *O Marquês de Pombal*. Brasília: Ed. UnB, 1961.
- TEIXEIRA, Ivan, *Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica*, São Paulo: Edusp, 1999.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

## ANEXO I

**Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo<sup>27</sup>**

---

**CAP. I – Necessidade de uma instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; insuficiência da atual.**

§ 1 – A instrução pública é um dever do soberano para com os seus vassallos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante, e os governados, e que manifestamente redundará em proveito de ambos: a instrução pública, igual, e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado, nivela pouco mais, ou menos suas faculdades intelectuais; aumenta sem prejuízo a superioridade daqueles, que a natureza dotou de uma organização mais feliz; aniquila esta dependência real, triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitarão sobre a cega ignorância da totalidade; destrói a desigualdade, que nasce da diferença de sentimentos morais; facilita a cada um o gozo dos bens, que a sociedade confere; corta pela raiz os males e brandões da discórdia, com que a ignorância em diferentes épocas tem abusado o mundo, e dos quais estão cheios de páginas da história; e finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torná-los firmes, e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas.

§ 2 – O contrário nasce do sistema, que introduzir a desigualdade de instrução em qualquer país, ou limitar os conhecimentos exclusivamente a algumas classes pouco numerosas dele: as castas privilegiadas dos egípcios, e índios, que depositárias privativas dos mistérios da religião, e segredos da natureza, conseguiram governar esses povos infelizes com um cetro de ferro; e ainda hoje o despotismo militar do sultão de Constantinopla, humilhado perante o crédito sagrado dos intérpretes do Alcorão, são uma prova sem réplica desta verdade.

§ 3 – Os felizes resultados que se deve esperar de uma instrução pública disseminada por todos, e os funestos efeitos que resultam do sistema contrário, estabelecem a forçosa necessidade de criar uma base geral de educação, que encerre em si os elementos de todas as instruções particulares; e para obter-se um fim tão saudável, é

---

27 Transcrição realizada a partir do *Apêndice* do livro de J. Querino Ribeiro, 1945, p. 93-109; atualizamos a grafia do documento.



mister que se distinga o limite que deve terminar a educação geral, e a natureza da particular, que lhe sucede; é mister, que na primeira o homem seja considerado relativamente ao desenvolvimento de suas faculdades, à humanidade, e ao Estado; e na segunda relativamente à sua condição, disposições naturais, e talentos pessoais; é mister finalmente, que se saiba, o que, e como se deve ensinar. À vista disto deverá ainda durar a sua instrução gótica e bárbara do tempo de Carlo Magno, que tem desgraçadamente erigido seu trono sobre a maior parte dos Estados da Europa e suas colônias? Deverá continuar uma instrução incompatível com o progresso gradual da nossa razão, e fundada em princípios sem ordem, sem liga, e sem aqueles pontos de contacto, que facilitam o conhecimento das verdades e as conservam? Deverá continuar uma instrução estribada em noções imperfeitas de cousas, ou pouco úteis, ou supérfluas, ou nocivas ao bem da sociedade, e muitas vezes contrárias às verdades especulativas, e práticas, que o gênio e a atividade do homem descobriu, já no vasto campo da natureza, já no exame do seu eu interno? Seguramente não; e é para obviar todos estes inconvenientes com utilidade do soberano, e da pátria, que eu passo a esboçar o plano de uma instrução comum a todos os povos desta capitania, desenvolvendo previamente os princípios, que lhe servem de base, e as diversas causas, que os motivaram.

**CAP. II – Divisão da instrução pública em três partes, deduzida de considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diverso grau que a sociedade exige de seus membros.**

§ 1 – Toda sociedade política mantém-se, e prospera pelo serviço de todos aqueles, que a constituem, logo, ela deve habilita-los para este fim; porém estes serviços sendo de diversos graus de utilidade, e por isso exigindo o esforço, o emprego, já da universalidade de seus membros, já de um menor e muito menor número deles, forçam a sociedade a estabelecer debaixo de uma mesma razão, um sistema de instrução proporcionada aos seus diferentes misteres. Portanto não basta que a sociedade forme homens, releva demais que os conserve e os aperfeiçoe progressivamente; que os ilumine, abrindo a porta do templo da verdade, a todas as idades, e fechando a do erro, e da ignorância; releva que, a alma dos meninos,

cultivada pela sabedoria de seus pais, se disponha gradualmente a escutar os oráculos da verdade, a reconhecer sua voz, e a não confundi-la com os sofismas da impostura; releva que a sociedade, deitando mão de todos os meios fáceis, e simples de instrução, e oferecendo-a livremente, aos que a procuram, a reparta na razão direta dos diversos serviços, que demanda.

§ 2 – A necessidade de dividir a instrução pelos moços em diversos graus, torna-se ainda mais sensível se refletirmos na desigual fortuna de seus pais, nas diferentes circunstâncias em que se acham suas famílias, e no estado, para que se destinam, dados estes, que de força fazem variar o tempo, que o menino deve empregar em instruir-se; se igualmente refletirmos no progresso gradual, e desigualdade de suas faculdades intelectuais, o que faz, que nem todas as doutrinas possam ensinar-se em todas as idades, e que doutrinas ensinadas pelos mesmos métodos não possam ser aprendidas por todos durante o mesmo número de anos. Graduando pois os diversos cursos de instrução por estas vistas, concludo, que a soma de conhecimentos oferecidos a cada homem, deve proporcionar-se aos serviços de diferente ordem, que o Estado aguarda; ao tempo, que cada moço pode empregar no estudo sem prejuízo de seu estado; à força da sua atenção; à extensão e tempo de sua memória; e finalmente à facilidade, e precisão de sua inteligência.

§ 3 – De razões tão óbvias, e justas deriva-se a necessidade de leis especiais de instrução: na primeira, e mais comum a sociedade deve ter por fito, primeiro ensinar a cada um aquelas verdades, que são úteis, e necessárias a todos, qualquer que seja sua profissão, ou gosto, atendendo ao grau de sua capacidade, e ao tempo, de que se pode dispor; segundo conhecer as disposições particulares de cada moço afim de as poder aproveitar para o bem da generalidade; terceiro dispor os moços para os conhecimentos precisos à profissão, a que se destinam. A segunda espécie de instrução deve ter por fim os estudos elementares de todas as matérias relativas a diversas profissões da vida, cuja perfeição redunde em vantagem, ou da sociedade, ou dos particulares. A terceira puramente científica deve formar os homens destinados pela natureza ao melhoramento da espécie humana por meio de novas descobertas, seu adiantamento, e multiplicação. Esta última espécie não será, por ora, objeto desta discussão.

### **CAP. III – Primeiro grau de instrução comum; distribuição das escolas, divisão do curso, e discípulos.**

§ 1 – O primeiro grau de instrução comum, abrangendo todos os conhecimentos, que são mais úteis, e necessários ao homem, e tendo por fim habilita-los para o exercício de todas as primeiras funções, públicas, e particulares, a que são destinados pelo comando da lei, e interesse bem entendido da felicidade do país, de que são membros, e dos quais as primeiras indefectivelmente lhes devem ser confiadas afim de evitar os males, que dessecam a seiva social pela ignorância daqueles, que desgraçadamente as exercitam, este grau de instrução, digo, deve estender-se o mais possível pelos habitantes desta capitania; e por isso atendendo, já ao rendimento atual do subsídio, já às divisões políticas do país, já ao seu estado de população, sou de parecer, que se devem estabelecer 19 escolas regidas, cada uma por seu mestre, a saber, 10 na comarca de S. Paulo, sendo a principal a da cidade, 5 na de Paranaguá, 4 na de Itu, escolhendo para assento delas aquelas vilas, que forem mais povoadas, e tiverem mais comunicação com as freguesias intermediárias. Para o futuro criar-se-á uma escola em cada vila, logo que as circunstâncias da Capitania assim o permitam; e como toda instrução pública não é exclusiva, a lei deve nos diversos cursos, que compreende este plano, aplaudir, e favorecer os ensinos livres por mestres particulares; porque eles corrigem os vícios da instrução estabelecida, melhoram, ou retificam sua imperfeição, mantêm pela concorrência o zelo, e atividade dos mestres, e submetem o poder público à censura dos homens iluminados, sem falar na maior massa de luzes que se dissemina pelos povos.

§ 2 – Sou igualmente de parecer, que esta instrução deva durar três anos; porque tomando nove anos pelo termo médio, em que ela deve ter começo, vem a terminar nos doze, idade em que o menino não é ainda preciso ao serviço de sua família, e em que os filhos dos pobres podem, sem algum prejuízo, consagrar diariamente algumas horas ao estudo. Talvez pareça curta, e inexata a duração deste curso, e antecipado o termo médio, sabendo-se as matérias, que nele se devem ensinar; mas esta objeção esvaecerá e tornar-se-á de nenhum valor, quando se refletir, que nos países quentes sendo mais prematuro o desenvolvimento físico, e este andando de par com o intelectual, o menino mais cedo se desenvolva, com mais facilidade, em menor tempo aprende um maior número de verdades.

§ 3 – Na escola de cada vila os discípulos, serão divididos em três classes, e bastará, que cada um receba uma lição por dia; não posso porém atenuar a duração horária da aula, porque esta só deve ser conhecida pela experiência do mestre no exercício de suas funções, e aprovada pelo Diretor de Estudos com conhecimento de causa. A totalidade da lição será dada pelo professor, suprido, ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento, que para este fim ele houver de escolher; este método, além da vantagem de habilitar os discípulos a dignamente ocupar para o futuro o lugar, que substituem, tem de mais a seguinte, e vem a ser que eles todos, não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrução, e unidade de caráter. Uma só sala decente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e repartida segundo a ordem das classes, é suficiente para cada escola; e deste modo o professor, coadjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todas, sem fazer cargo a estes de cuidados superiores ao seu alcance.

#### **CAP. IV – Estudos do primeiro ano.**

§ 1 – Ensinar-se-á no primeiro ano a ler, e escrever. Adotando um caráter de impressão, que representasse ao mesmo passo uma escrituração fácil, o menino poderia apreender simultaneamente ambos estes conhecimentos, o que lhe economizará tédio, e tempo; e se ajuntássemos ao estudo do conhecimento das letras, a ação de imitá-las, isto o divertiria muito, e desta arte ele conservaria com mais facilidade as suas formas.

§ 2 – Apenas o menino souber ler, e escrever, em vez de ocupa-lo na leitura de coisas absolutamente superiores à sua compreensão, sistema que a superstição, sempre fértil em meios de embrutecer os espíritos, faz grassar pela mor parte do mundo, deverá ele aprender por um livro mandado fazer para este fim, e designado para seu compêndio, o qual contenha, 1º palavras isoladas, e sem nexos, que o menino possa compreender, e das quais o mestre lhe possa dar uma inteligência mais precisa; 2º um número de frases simples, ou sentenças claras, proporcionadas à sua capacidade e que expressem alguns destes juízos, que ele costuma diariamente formar, ou então algumas observações sobre objetos, que habitualmente vê, de feição que nelas

descubra a expressão de suas próprias ideias, o que seria para ele um exercício encantador: nesta ocasião pode o mestre explicar algumas das primeiras noções da gramática de nossa língua; 3º curtas histórias morais, despidas de toda a máxima, ou reflexão, próprias a fazê-lo atentar sobre os primeiros sentimentos, que experimenta. Na primeira década da vida, a compaixão pelos homens, e animais, o aferro habitual por aqueles que nos fizeram ou desejam fazer bem, mimosos gergens da ternura filial, e da doce amizade, são os primeiros sentimentos, em que se exercita a alma do menino: eles têm por origem imediata, já novas sensações de prazer, ou de pena, já esta lei interna da nossa consciência, que nos mostra a justiça, e o dever, como regra de nossas ações em todas as circunstâncias da vida; eles moram no fundo do nosso ser, apenas temos noção distinta de um indivíduo. A compaixão pelos animais tem o mesmo domicílio, que a primeira; ambos nascem dessa dor, e dever irrefletidos, excitados em nós pela vista, ou lembrança, dos sofrimento de outro ser sensível. Se acostumamos o menino a presenciar com indiferença os males dos animais, enfraquecemos, ou embotamos nele os princípios retidos de sua moralidade, e sem os quais não há no homem, mais que um cálculo de interesse, ou uma fria combinação de razão; ou então geramos nele este hábito de dureza, predisponente à ferocidade, e quase sempre pretexto especioso para todo proceder tirânico; 4º descrições concisas dos animais, e vegetais mais úteis ao homem na vida social, particularmente dos indígenas ou naturalizados, que o menino pode observar, e pela comparação das descrições, que leu, julgar sua exatidão. Por este método o menino, gostoso de recordar coisas, que viu sem atenção, apreciando a utilidade, que têm os livros, de trazer-lhe à memória ideias adquiridas, que lhe escaparam, habituar-se-ia a ver melhor os objetos ocasionalmente oferecidos a ele; acostumar-se-ia a formar noções mais precisas, e a distingui-las entre si; esta primeira lição de lógica, adquirida antes de conhecer este nome, não seria das menos vantajosas; 5º e último: a exposição do sistema de numeração com os caracteres, que designam os números, e o método de com eles representar todos, escrevendo em cifras número exprimido por palavras e inversamente.

§ 3 – Escuso dizer, que tanto no primeiro ano, como nos dois seguintes deste curso de instrução, o professor deve ter em vista amestrar-se no método de ensinar, e fazer-se compreender; instruir-se no modo de responder às pequenas dificuldades ou questões que o menino lhe possa propor; analisar escrupulosamente as palavras

insertas no compêndio afim de dar ao discípulo ideias precisas delas, não se esquecendo de empregar as palavras técnicas que geralmente foram adotadas, não só porque a linguagem filosófica é mais exata, que a vulgar, mas também porque iguais vocábulos exprimem noções mais precisas, designam objetos mais distintos, e correspondem a ideias de mais fácil análise.

§ 4 – Escuso finalmente acrescentar, que neste curso de três anos, o mestre não deve teimar, em que o menino aprenda muito de memória; mas em que lhe dê conta da história ou descrição, que leu, ou do sentido da palavra que escreveu, e isto por muitas razões, porém a principal porque é mais útil, que o menino retenha ideias, do que repita palavras. Esta doutrina é aplicável a todo gênero de estudos.

## **CAP. V – Estudos do segundo ano.**

§ 1 – O livro de leitura do segundo ano principiará por histórias morais, nas quais os sentimentos naturais, que se pretenderem despertar já sejam mais refletidos; por exemplo, aos primeiros movimentos de piedade substituir-se-ão os da beneficência, e as doçuras que se derivam do exercício da humanidade, ao sentimento do reconhecimento, e desejo de compensar os benefícios recebidos, e o zelo atento de amizade, a estes deveres, sem o exercício dos quais se não pode ser fiel amigo etc. As histórias, pois nesta época devem ter por fim despertar as ideias morais, e excitar o menino a que as forme; dar-lhes maior extensão, e exatidão; e finalmente conduzir o menino a compreender os preceitos do moral, ou melhor a inventá-los. Para tal ensino basta que o mestre desembrulhe o fio, que encaminhou os inventores, mostre a vereda, que eles trilharam; e estou certo que o discípulo chegará facilmente a iguais resultados. Um semelhante método é de toda necessidade, mormente no estudo das ciências morais, porque as leis imperativas e nossa vontade não nascem da vista dos objetos sensíveis, mas da reflexão de cada indivíduo sobre seu sentimento íntimo, sobre o seu eu interno.

§ 2 – A estas histórias seguir-se-ão as descrições dos vegetais e animais, algum tanto mais ampliadas, e já com a explicação de sua utilidades mais palpáveis na agricultura e nas artes; ajuntar-se-ão descrições de novos animais e vegetais, e os primeiros rudimentos práticos da cultura dos vegetais, tanto indígenas como naturalizados, por exemplo, o tempo e o modo de os plantar, as terras, que lhes são propícias, e as

máquinas, que dando-lhes uma nova forma, os dispõem para os diferentes usos da vida.

§ 3 – Terminará o compêndio do segundo ano pelo estudo das quatro regras simples da aritmética, base de todas as questões que se podem propor sobre os números, e pelas primeiras noções de geometria, particularmente as que forem mais necessárias à medição dos terrenos. Neste ensino o mestre não se limitará a ensinar puramente as regras, e noções determinadas; deverá além disto insistir sobre as razões em que elas se fundam; multiplicar as operações, afim de os habituar a elas; fazer aplicar as regras a diversos exemplos, propondo pequenas questões de fácil resolução; e finalmente exercitar o menino em traçar figuras, já a mão, já com o compasso e régua.

#### **CAP. VI – Estudos do terceiro ano.**

§ 1 – O terceiro ano deve consagrar-se à explicação dos princípios morais, que diretamente se lhe devem apresentar, e de um código moral suficiente para a conduta da vida; à exposição da organização constitucional portuguesa, e da natureza dos poderes, que a mantem; a um resumo da história natural do país, e sua aplicação à agricultura, e artes mais comuns; ao aperfeiçoamento dos métodos de agrimensura, o que os fortifica no hábito da aritmética, e geometria: finalmente à exposição elementar de alguns princípios de física, e à explicação dos efeitos das máquinas mais simples, e de mais uso na Capitania.

§ 2 – Não incluo no pequeno código de moral as opiniões religiosas do nosso culto por competirem privativamente aos pais, e curas d'almas; e com toda justiça semelhantes opiniões devem ficar a cargo deles. Com efeito nunca os princípios religiosos se arraigaram tanto no coração dos moços, como na ocasião, em que os pais, e curas, ensinando os dogmas positivos da religião, que revestem a alma do dogma natural, ou religiosidade, lhes disseram: Vós conheceis os deveres, que ligam vossa vontade; vós conheceis os fins, para que a natureza, e a sociedade vos destinam: apresentando-vos estas bases nós vos propomos novos estímulos ao exercício de vossos deveres; nós acrescentamos uma felicidade mais pura à felicidade, que eles vos prometem, e uma certa indenização aos sacrifícios que eles vos demandam: nós não vos oferecemos um jugo novo, mas aligeiramos o peso do antigo.

**CAP. VII – Considerações sobre o método seguido neste primeiro grau de instrução.**

§ 1 – Examinado na congula (?) de uma boa crítica o quadro desta primeira instrução, é manifesto, que dela resultam as seguintes vantagens: 1ª a de encerrar os conhecimentos mais precisos; 2ª a de formar a inteligência humana por meio de ideias justas, fortificando suas faculdades por tão contínuo exercício; 3ª a de habilitar os moços para uma instrução mais extensa, e completa. Preenchido o primeiro fim da educação, que consiste em desenvolver, e aperfeiçoar as faculdades naturais do homem, escolheu-se para as exercer os objetos, que lhe são de diária utilidade na conduta da vida; e formado o plano, como se fosse único e suficiente para generalidade dos povos desta Capitania, abriu-se a porta para os estudos mais prolongados.

§ 2 – Despertando os sentimentos morais por meio de histórias interessantes; misturando com o estudo da geometria o entretenimento de fazer as figuras, já operações sobre o terreno; descrevendo no estudo elementar da história natural objetos continuamente apresentados aos olhos; excitou-se no moço esta curiosidade natural da infância, estímulo mais que suficiente para determiná-lo à aplicação, estímulo então talvez maior, que o da glória, e que jamais deve extinguir-se, apesar do que disseram contra ela essa moral supersticiosa, ferrenha em eternizar a estupidez humana, ou essa falsa filosofia, que colocava a felicidade humana numa insensibilidade apática: demais a natureza semeou de prazeres o caminho da instrução, e para um menino já é um grande deleite o poder livrar-se desta inquietação penosa que acompanha a consciência de sua ignorância.

§ 3 – Banindo deste plano os castigos, baniu-se o antigo sistema fradesco, e absurdo, que engelhava a atividade natural dos moços, que hebetava seus sentimentos morais, e acabava por plantar na alma de um homem livre as sementes da escravidão e da baixeza; banindo-se deste plano toda a espécie de distinções, baniu-se a ambição, este amor das dignidades, e prerrogativas pessoais e exclusive; baniu-se a ambição extremada, este Deus cruel, que ainda não contente com um templo, e incensos, até aspira a ter vítimas; baniu-se finalmente a avareza, esta ambição tranquila do ouro, que acaba produzindo todos os males, que atualmente contaminam e gangrenam o coração do corpo político.



§ 4 – Por último o menino, além do amor e consideração de seus mestres, tem na casa paterna outros encorajamentos ao estudo; o desejo de ser aprovado, e amado de seus progenitores, é a primeira de suas paixões; por conseguinte ele será sempre, o que seus pais quiserem, sem haver precisão de outros estímulos ao trabalho, que manifestamente ultrajam a natureza.

**CAP. VIII – O segundo grau de instrução, duração do curso, divisão das escolas, mestres, etc.**

§ 1 – O segundo grau de instrução tendo por fim o estudo elementar de todas as matérias relativas às diversas profissões da sociedade, estudo, que deve sempre proporcionar-se ao gradual desenvolvimento das faculdades naturais dos discípulos, e aos serviços de segunda ordem, necessários ao bem do Estado; além disto devendo este regular-se pela população indústria e riqueza do país, bastará, que os estabelecimentos para este grau se formem na cidade de São Paulo, capital da Capitania.

§ 2 – No primeiro grau de instrução deram-se de mistura os elementos de todos os conhecimentos, necessários ao uso da vida; o segundo grau que já acha as faculdades de discípulo, mais desenvolvidas, e roboradas, exige-se que se tirem linhas de demarcação entre estes elementos, que se separem as matérias, e se acrescentem outras, e se dê maior extensão no estudo delas. Por este modo os moços de inteligência mais ordinária recebem instrução, que lhes é suficiente; aqueles cuja compreensão parecia tarda e até bordava à estupidez despertam-se à vista de objetos, com que sua alma simpatiza, e desembrulham faculdades, que sem isto teriam permanecido num letargo absoluto; e os de disposições mais felizes, apaixonando-se, e sentindo uma inclinação, ou gosto decidido por esta, ou aquela ciência em particular, habilitam-se desde então para fazer progressos nela, quando passarem ao estudo de qualquer das ciências do terceiro grau de instrução.

§ 3 – Seis anos são suficientes para complemento do estudo de todas as matérias, que devem ensinar-se neste segundo curso de instrução: com eles o moço se torna capaz do exercício da maior parte dos misteres da sociedade; com eles chega à idade de dezoito anos, tempo em que as suas faculdades estão quase em pleno vigor, e força; tempo em que suas inclinações por esta ou aquela profissão da vida, se fazem

mais sensíveis, e em que ele pode aplicar-se a esta ou aquela ciência em particular, que voluntariamente escolher, ou limitando as suas vistas ao cuidado, e manutenção de sua família, limitar também sua atividade às funções mais gerais da sociedade.

§ 4 – Cinco mestres são precisos para o ensino das matérias, que devem estudar-se neste grau; e por consequência cinco salas decentes, subministradas pelo Estado, ou pelo menos três, se o tempo de cada aula o permitir. Dar-se-á uma lição por dia, e como disse no capítulo 3º, durará o tempo que for determinado pela experiência do mestre e aprovação do Diretor.

§ 5 – Não é possível manter neste segundo grau a devida unidade de caráter e de instrução, porque a divisão de matérias, pressupõe a divisão de mestres; mas então já ela não é tão necessária, como no primeiro degrau da vida, em que se faz preciso dar assento e estabilidade a paixões sem cessar renascentes. Demais um caráter já meio formado pelos sentimentos morais desenvolvidos no primeiro curso de três anos e as primeiras luzes nele adquiridas, juntas à boa escolha de mestres, destruirão em parte a versatilidade natural dos moços, e servirão de tocha para a boa direção de suas paixões.

#### **CAP. IX – Estudos do segundo grau de instrução.**

§ 1 – Este curso compreenderá 1º, as noções fundamentais da gramática latina, e seu estudo, juntando-se a ele o da língua francesa, no que pode despende-se dois anos; 2º a metafísica, lógica e moral; 3º as ciências físicas fundadas na observação e experiência; 4º as matemáticas e a parte das ciências físicas, fundadas no cálculo; 5º a história, e a geografia, juntando-se a elas retórica, ou a arte de exprimir ideias.

#### **CAP. X – Considerações sobre cada uma destas matérias, e sobre o que delas se deve ensinar.**

§ 1 – Se a morte de um povo, trazendo consigo a morte de suas descobertas e trabalhos, torna o estudo de sua língua ainda muito mais inútil; e o soberano, na instrução de seus vassallos, só deve fazer crer, o que provado, e nunca as opiniões de sábios de outros países; se em toda conduta da vida, a razão, e observação deve ser o único fanal das ações humanas, e nunca o exemplo dos outros povos; se

finalmente o conhecimento da língua latina só contribui a fazer-nos admirar alguns homens de gênio da antiguidade, como Cícero, Virgílio, Horácio, Lívio, Tácito, Salústio e Plínio; então o ensino desta língua, estudo verdadeiramente de luxo, não pode ter lugar em um plano de instrução geral. Mas atendendo à necessidade de melhor desenvolver, e arreigar os primeiros rudimentos da gramática, dados no primeiro grau de educação; refletindo na precisão habitual, que dela têm, os que se destinam à vida eclesiástica e outras profissões, pelo sistema dominante de nossas instruções particulares; cedendo mesmo ao imperioso prejuízo da Nação nesta parte, admito uma aula de língua latina com tanto que a ela se ajunte o estudo da francesa, língua geral, e mais útil pelas muitas verdades necessárias ao bem do país, que podemos escolher dos escritos de seus sábios.

§ 2 – No ensino das ciências físicas devem preferir-se em primeiro lugar as partes mais úteis na economia doméstica, e pública; depois aquelas que engrandecem e elevam o espírito, dissipando prejuízos, e terrores; por último o majestoso edifício do sistema das leis da natureza, que, alargando a esfera de nossos pensamentos estreitos, e circunscritos, eleva nossa alma para ideias imortais, e é mais uma escola de sabedoria, que uma lição de ciência. Pela mesma razão no ânimo das matemáticas devem escolher-se com preferência os cálculos de aritmética política, e comercial, e os elementos das teorias sobre o que eles se fundam; depois os elementos das teorias precisas ao conhecimento do uso, e utilidade das máquinas, dos projetos de manufaturas, dos planos de canais, de feição que sendo mister possamos administrar os trabalhos públicos, sem nos abandonarmos a uma confiança cega nos homens da arte.

§ 3 – O estudo da lógica deve ser mais simples, e limitar suas observações ao exame das leis do entendimento na função do raciocínio; à forma destes raciocínios; à natureza destas proposições e aos diversos graus desta certeza, que é dada ao homem no emprego de suas leis intelectuais. Quanto à metafísica e à moral, direi, como dizia Condorcet nos últimos momentos de sua vida, que sendo manifesta a imperfeição da análise das faculdades intelectuais, e morais do homem, cumpre dar uma nova análise crítica destas mesmas faculdades, refazer a ciência do entendimento humano desfigurada pelos sensualistas, banir esta metafísica dos sentidos, que colocara o interesse e todas as paixões no trono da moral; direi finalmente, que é muito necessário o estudo de uma moral, pura como a do

Evangelho, severa como a do Pórtico, de uma moral que considere o ser racional relativamente a si, aos outros e ao destino geral da humanidade, de onde nascem os primeiros elementos da moral particular, universal e do direito natural. Fora mesmo bom, que se ajuntasse a este estudo os rudimentos da antropologia, pedagógica e jurisprudência, às teorias da virtude prudência e sabedoria usual da vida, que resultam do tipo abstrato do dever, segundo as relações acidentais dos indivíduos e das sociedades.

§ 4 – No estudo da geografia e história não se pretende que o professor se encarregue de dar a descrição de um país ou o resumo mais ou menos circunstanciado dos fatos, que formam a história complicada de um povo, porque iguais conhecimentos se adquirem com mais facilidade pela leitura; porém sim que ele dê uma explicação mais ou menos extensa de um quadro ou tabela, que, seguindo a ordem dos tempos, apresente para cada época a distribuição da espécie humana no globo, seu estado em cada uma destas divisões, seus climas, suas produções indígenas mais úteis, suas relações com outros povos, etc., e o nome dos homens, que por suas luzes, e trabalho, mais influíram para a sua felicidade. Por meio destas tabelas o discípulo aprenderá a ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas, que lhe forem transmitidos, habituar-se-á a abarcar suas relações e a criar para si uma filosofia da história, o que não acontece no estudo de fatos isolados, que espalhados nas diferentes páginas de um livro, instantaneamente se riscam da memória, e que, para se conservarem, exigem do discípulo, que forme iguais quadros em seu pensamento.

§ 5 – Quanto ao ensino da arte de exprimir, e desenvolver as ideias, digo, que suas regras se devem conformar com os efeitos, que delas se requerem. Na antiguidade, tempo em que se desconhecia a imprensa, e havia mister de persuadir, e seduzir os povos pelo dom da palavra, esta arte se reduzia meramente à ensinar o modo de bem falar, e os progressos que ela fez, mostram, de quanta importância era a seus olhos. Depois da invenção da imprensa, mudaram as circunstâncias; escreveu-se nos negócios particulares, imprimiu-se nos negócios públicos, e desta arte decidiram-se as questões e a proporção que cresceram as luzes de uma nação, cresceu também a facilidade de espalhar rapidamente as ideias por meio da impressão: portanto, a arte de escrever discursos é a verdadeira retórica dos modernos, e a eloquência de um discurso é a de um livro feito para ser entendido por todos os espíritos. À vista disto em que vem a consistir esta arte, considerada como parte de um ensino público? Em

escrever uma memória, ou parecer, com clareza, método, e simplicidade; em desenvolver as razões com ordem, e precisão, evitando de um lado a negligência, ou afetação, e de outro a exageração e mau gosto.

§ 6 – Seria além disto bom que o mestre ensinasse a arte de reunir em um todo as ideias, de as encadear e classificar, já escrevendo com elegância, e nobreza, já evitando defeitos, que a natureza as vezes coloca a par das grandes qualidades de espírito; que finalmente exercitasse seus discípulos, com exemplos, no modo de desembrulhar o erro dentre os prestígios da imaginação, ou o babélico<sup>28</sup> das paixões, e de abarcar a verdade sem exagerá-la. Deste modo estou certo que os homens nascidos, para a eloquência, se-lo-ão para a verdade, e aqueles, a quem a natureza recusou igual talento, saberão inda agradar, fazendo amar a razão.

## **CAP. XI – Compêndios e mestres.**

§ 1 – Os compêndios destinados para o primeiro grau de instrução, encerrando em si elementos mais simples, e princípios de verdade geralmente reconhecida, que nunca experimentam a influência das novas descobertas, devem ser compostos debaixo de vigilância, e inspeção do Estado, porque desta forma sua doutrina nunca será desnaturalizada, pela superstição ou negligência, e por isso hão de ser de necessidades melhores. Podem, portanto, ser feitos ou pelos mestres encarregados deste ensino, ou por particulares, que queiram entregar-se a estes gêneros de trabalho em benefício de sua pátria, voluntariamente ou por ordem superior; podem mesmo traduzir-se alguns, que há nas outras nações cultas, particularmente a alemã, que mais se tem assinalado nesta espécie de instrução, apropriando-os ao sistema estabelecido neste plano, e depois fazê-los examinar por aquela corporação ou pessoas literatas, e sábias, a quem o soberano haja de confiar iguais exames.

§ 2 – Como porém o segundo grau de instrução trata das ciências mais em particular, bem que ainda elementarmente, por isso, me parece justo, se deixe a cargo do mestre a escolha dos livros, porque quer ensinar, fazendo-os, traduzindo-os, ou aproveitando os que há na nossa língua; desta maneira mantem-se nele uma atividade útil, ata-se-lhe um novo motivo de emulação, e se lhe concede a liberdade de comunicar aos seus

---

28 A palavra seguinte, que Primitivo Moacyr leu “bebádico”, nos pareceu absurda; talvez seja, como nos sugeriu o Prof. Basílio de Magalhães, “babélico”. (Nota de J. Querino Ribeiro.)

discípulos as descobertas úteis, e curiosas, que o progresso não interrompido das ciências pode oferecer.

§ 3 – No caso de se pretender dar a devida execução a este plano, os mestres, que se houverem de criar para as cadeiras, que ele exige, podem ser propostos no número de três para cada cadeira, precedendo exames, e conhecimento de sua capacidade, ou pelo diretor dos estudos se na Capitania, ou pelo Tribunal encarregado deste ministério se na Corte, e dentre os escolhidos e aprovado um pelo soberano; mas quando pelo correr dos tempos, se instituírem sociedades literárias, estabelecimentos, que pela grande massa de luzes, que procuram e disseminam, são da maior necessidade nesta, e outras Capitanias, então ficará a cargo de iguais sociedades propor três mestres para cadeira, do diretor escolher um, e do soberano aprová-lo. Por um semelhante método há se esperar mais luzes e imparcialidade na nomeação dos mestres, mormente, por não ser ela decisiva, e não apresentar preferência alguma pessoal; além de que não pode tão facilmente insinuar-se a intriga em dois juízes separados, e independentes. Depois de instituídas as sociedades literárias, julgo desnecessária a adoção dos exames públicos; 1º porque estes concorrem insensivelmente a corromper os estudos, a substituir palavras a razões, conhecimentos supérfluos a necessários, e instrutivos, cousas de pequeno momento a cousas grandes, e que aperfeiçoam a razão; 2º porque então generalizadas as luzes, os homens de mérito são conceituados em seu justo valor pela opinião pública, e logo o juízo de homens sábios, e imparciais, deve ser anteposto à regra inserta de um exame público, que apenas pode decidir de uma qualidade, mas nunca do todo das qualidades diversas, que se requerem num mestre.

§ 4 – Como a função de mestre pressupõe o hábito e o gosto de uma vida sedentária, e regular; e por isso as condições, que devem encaminhar na boa nomeação, e escolha para iguais empregos, são as seguintes: que o nomeado, além das luzes precisas, tenha um caráter doce e firme, paciente e zeloso, bom e dotado de dignidade; um espírito exato, e vivo, flexível, e metódico; e como por sua natureza é contínua e permanente, por isso ela dever ser incompatível com todos os empregos, que exigem assíduo exercício, e por conseguinte o mestre fica deles inibido. Demais os mestres, exercitando funções isoladas, por isso mesmo não devem formar associação de espécie alguma, nem governar ou influir sobre a nomeação de cadeiras vagas. Cada um deve viver separado porque este é só o meio de entreter uma

emulação, que não degenere em intriga, ou ambição, de obviar toda espécie de rotina, e fazer, com que a instrução, instituída para o bem dos discípulos, e utilidade, da pátria, se não regule pelo interesse dos mestres.

§ 5 – A dificuldade de ser igualmente profundo em todos os ramos de conhecimentos humanos pela curteza da vida, e vastidão deles; o adiantamento progressivo, que é de esperar-se de todo homem na ciência, que ensina; a igualdade de consideração, e estima, concedida, neste plano, a qualquer dos encarregados desta instrução pede, que os mestres não sejam amovíveis de suas cadeiras, particularmente os do segundo grau; e a utilidade pública exige, que empregos de uma longa, e penosa preparação, tenham uma espécie de perpetuidade: deve, portanto, o emprego de mestre durar vinte anos, espaço já grande na vida de um homem, e suficiente para execução dos trabalhos, que empreendeu a bem da instrução pública, e não superior à conservação de sua força capacidade e gostos. Findo este tempo, poderá querendo, ser continuado no mesmo exercício.

§ 6 – Todo o honorário é em boa economia alimento, ou sustentação decente de empregado, e uma verdadeira receita para o Estado; em consequência ele deve avaliar-se pela consideração anexa ao emprego; pelo estado de careza ou barateza do país, que nasce de sua maior, ou menor riqueza; pela natureza do benefício feito ao Estado, e pelos trabalhos e despesas anteriores, que o habilitaram para bem servi-lo. Fundado em razões de tanta evidência, e atendendo ao mesmo passo, à atualidade de nossas finanças, sou de parecer, que os mestres do primeiro grau de instrução, sendo do interior, tenham 250\$000 de honorário anual, os da marinha e cidade 300\$000; e os do segundo grau, 400\$000, enquanto não é possível igualá-los todos; estes honorários pelo número de cadeiras estabelecidas neste plano montam, ao cômputo de 7:000\$000 soma não superior ao redito anual do “subsídio literário”, e por isso compatível com as forças da Capitania. O acréscimo porém, e os aumentos progressivos, que tiverem, trienalmente estas rendas, podem aplicar-se para a compra gradual das máquinas mais simples, e úteis, de livros, e outros objetos naturais, visto ser mister o estabelecimento de um museu, gabinete, e biblioteca para o uso dos mestres, e discípulos debaixo das regras, e norma que depois expenderei.

§ 7 – Preenchido o tempo do ensino de qualquer mestre, ou morto ele em atual serviço, é da justiça e equidade de S.A.R., que no primeiro caso, ele seja jubilado com seu ordenado por inteiro, e no segundo sua mulher, e filhos, gozem de uma pensão

proporcional ao tempo do seu serviço; porque homens, que bem mereceram da pátria, e condenaram parte de sua vida a uma profissão tão penosa, e útil, têm irrefragável direito a uma recompensa, que os indenize de todos os sacrifícios feitos a outro qualquer meio de fortuna. Para o complemento de medida tão justa, e ao mesmo passo sem onerar com este acréscimo de despesa o Estado, lembro a criação dos montes pios, reservando para o futuro o dar um plano a este respeito, quando seja necessário.

§ 8 – Finalmente se o Estado em toda a instrução pública tem em vista a prosperidade nacional; se para obter um fim tão saudável, ele mantém com a decência possível os encarregados dele, e até estende suas recompensas indo além do termo de seus serviços; e então pelo mesmo motivo ele deve destituí-los, quando houverem causas graves, que a isto o forcem, quais o menoscabo e omissão absoluta, e notória de todos os deveres, que por este plano ficam a cargo dos mestres. Mas como toda destituição é verdadeiramente um juízo penal, e iguais juízos demandam a justiça mais imparcial, e manifesta; por isso parece, que, na organização atual da Capitania se deve deixar ao Diretor dos Estudos, o direito de a pedir, a uma junta composta dos dois Ministros da Cidade, dois Professores, presidida pelo General, o direito de a pronunciar, e ao Soberano a confirmação da sentença; quando se criarem as sociedades literárias, de que falei, a Junta será composta de dois Professores e dois Membros da Sociedade nomeados pelo General, e presidida por ele.

## **CAP. XII – Necessidade de um Diretor dos Estudos; suas qualidades e obrigações, etc.**

§ 1 – Todo estabelecimento, ou instituição pública pressupõe um chefe, ou ecônomo, qualificado por sua representação, e probidade, e versado em todas as matérias, que fazem objeto deste plano, o qual tenha a seu cuidado a direção, e manutenção do equilíbrio de todas as suas partes; sua maior complicação estabelece uma maior necessidade dele. No começo do estabelecimento é o soberano, quem o deve nomear; porém depois da criação das sociedades literárias, julgo acertado, que elas proponham três homens para o Soberano escolher e aprovar um. A natureza, a decência, e consideração de um semelhante cargo determinam por si o honorário, que se deve conferir ao Diretor dos Estudos; por isso julgo supérfluo atermá-lo.



§ 2 – O Diretor dos Estudos deve ser incumbido da direção e aumento da biblioteca, e gabinetes, de que falei no capítulo antecedente; porque iguais estabelecimentos, sendo reunidos debaixo da inspeção de uma só pessoa, o cuidado de os dirigir merece ocupar um homem iluminado, e pode parecer a seus olhos mais um meio de glória.

§ 3 – Além disso, ele deve fazer substituir momentaneamente os mestres ausentes, ou enfermos, fazer executar todos os regulamentos dados às escolas, cuidar na decência e conservação das salas destinadas ao ensino, e dar as providências precisas para a sua reparação, afim de se evitarem todos os acidentes, que podem interromper o curso dos estudos. Além da parte, que tem na nomeação e destituição dos professores, ele deve também no fim de cada trimestre presidir a congregação dos professores da cidade, na qual se tratará do estado do curso letivo de cada um, do número dos discípulos, seu progresso, ou adiantamento, para poder com conhecimento de causa providenciar, o que for mister, e corrigir paternalmente aqueles moços, que se desviarem do cumprimento de suas obrigações. Ele deve todos os anos exigir das municipalidades um certificado do exercício, e atividade dos mestres, e destes uma lista do número de seus discípulos com o assento de seu adiantamento, para dar as providências, que julgar acertadas, não se desonerando por isso de as visitar em certos tempos para remediar alguns abusos, que possam ter grassados. Estas listas devem ser guardadas no arquivo da sala das congregações, de onde deve extrair-se cópias, e remetê-las ao governador, para este saber dirigir-se na escolha dos funcionários de sua Capitania, visto ser de toda necessidade que o Estado se não sirva, senão com homens capazes, hábeis e honrados. Deve finalmente o Diretor ter a imediata inspeção de todas as aulas determinadas neste plano, e até de outras quaisquer de grau mais subido, e particulares a esta, ou aquela profissão da vida a que o homem se destine; deve porém entender-se isto com as aulas públicas, porque os ensinos por mestres particulares, que a lei permite, e aplaude, são sempre da escolha e gosto dos que os procuram.

### **CAP. XIII – Regras para os diferentes cursos desta instrução.**

§ 1 – Sendo a difusão das luzes por todos os membros desta Capitania o fim, a que se propõe este plano, é claro, que todo e qualquer vassalo de Sua Alteza Real pode ser admitido aos diferentes cursos de instrução pública.

§ 2 – Dos estudantes, que houverem de entrar para os diferentes cursos desta instrução, extrairá o professor nove listas para os nove meses do curso letivo com o número, e nomes de cada um, e nelas assentará diariamente as falhas, e estado de adiantamento deles, para no fim de cada três meses as apresentar em congregação com as competentes observações, e o Diretor dos Estudos, à vista delas, poder dar as providências, que julgar mais apropriadas, e deste modo poder destruir a remissão de frequência ou a inaplicação.

§ 3 – Durante o curso letivo de cada um dos anos do segundo grau, exceto o de latinidade, o professor dará para matéria de dissertação três questões relativas às doutrinas ensinadas, as quais serão apresentadas no fim de cada três meses: será o meio de entreter os estudantes nas horas vagas, de os habilitar a escrever, e de arraigar melhor as ideias adquiridas.

§ 4 – Nenhum estudante do segundo grau de instrução poderá ser promovido, de um ano para o outro, uma vez que não tenha passado por um exame público, no qual se conceitue sua aplicação, e progresso: o método dos exames, admitido para os estudantes, tem por fim acostumá-los a falar em público, e a dar-lhes certas facilidades, que é de desejar em certas idades; dele não nasce a menor intriga, porque a teima em sustentar suas opiniões nunca imporá a mestres, que sempre se julgam, e na realidade são mais hábeis do que eles.

§ 5 – Na passagem, porém, do primeiro grau para o segundo é escusado o referido exame, e basta o juízo, que o mestre forma de cada um dos seus discípulos nas listas anuais, que envia ao Diretor, para por ele ser admitido qualquer estudante, exceto se algum reputando-se lesado na opinião de seu mestre, e por isso inibido de passar para o curso do segundo grau, quizer tentar os acasos de um exame, o qual será feito por professores do segundo, nomeados pelo Diretor, e por ele presidido. Os estudantes de escolas particulares que quizerem passar para as públicas, ficam sujeitos a iguais exames.

§ 6 – Findo qualquer exame passar-se-á ao estudante uma certidão de sua aprovação, assinada pelos examinadores, e rubricada pelo Diretor dos Estudos. Semelhantes exames serão registrados num livro que para este fim se mandará fazer, e será guardado nos arquivos da sala das congregações.

§ 7 – Iguais certidões serão o título único, pelo qual o estudante poderá ser promovido de um ano para o outro; e quando ele destinando-se a qualquer profissão da

sociedade, quizer dar-se a estudos do terceiro grau de instrução, semelhantes documentos serão sempre os títulos valiosos, pelos quais deverá ser admitido.

§ 8 – O curso principiará desde 1º de Março até o último de Novembro, ficando por esta forma reduzido a nove meses, e os de Dezembro, Janeiro e Fevereiro, tempo dos maiores calores, e águas, destinados para as grandes férias, que serão as únicas.

§ 9 – A semana letiva constará de cinco dias, a saber, no primeiro grau de instrução, e no curso de latinidade de cinco lições, e no segundo grau de quatro, ficando o quinto dia reservado para a recordação das matérias estudadas nos quatro antecedentes: deste modo ficará um dia no meio da semana instituído para descanso no caso de não haver dia santo, porque então será este o feriado.

§ 10 – No primeiro dia letivo do ano cada um dos professores do segundo grau, a exceção dos de língua latina, recitará um discurso, que contenha a descrição das matérias, que vai ensinar, a história, ou luxo da ciência, ou arte, como por exemplo, seu nascimento, seus progressos pela ordem dos tempos, suas utilidades, etc., e os escritores, que mais influíram para o adiantamento dela. A curiosidade do moço excita-se, e desperta-se por tais discursos; ele começa a apaixonar-se por aquilo que vai fazer o objeto de suas meditações, e trabalhos; além disso nos casos difíceis adquire gosto, e crítica na escolha dos sábios, cujos escritos deve consultar.

§ 11 – O tempo horário de cada aula não pode, como já disse, ser determinado: é a experiência do mestre ratificada pelo Diretor, com conhecimento de causa, quem o deve estabelecer. As lições serão dadas na manhã de cada dia.

§ 12 – Em cada uma das vilas da Capitania, em que se criar uma escola do primeiro grau de instrução, haverá como disse nos Caps. 3º e 8º uma sala destinada para o ensino público; na cidade, porém, além da sala para o mencionado grau, subministrará o Estado cinco, ou para mais economia três, porque é natural que no decurso de uma manhã possam dar-se numa mesma sala duas lições: uma destas salas será também destinada para a sala das congregações, e nela haverá uma estante, e uma mesa decente com gavetas, para guardar as listas mensais, livros de exame e outros papéis.

§ 13 – As congregações far-se-ão na tarde do último dia do trimestre, se não for dia santo ou do imediato, se for. Um dos professores servirá de secretário, e no tempo dos exames fará o assento deles no livro competente, de onde extrairá as certidões, que se houverem de passar aos estudantes, ou que eles as pedirem, com as cláusulas acima declaradas. Para mais comodidade para cada ano servirá um professor.

§ 14 – Três são os princípios, e regras que devem encaminhar o Estado nos dois primeiros graus de instrução pública, e que, postos em execução, tendem a extirpar os erros, do bárbaro sistema atual de ensino nesta Capitania. No plano que ofereço, julgo ter preenchido as duas vistas essenciais de toda a sociedade política, isto é, a compatibilidade com as rendas da Capitania, e o estudo de tudo, que é útil, e necessário ao homem na vida social; se apesar disto não pude conseguir este fim por escassez de luzes, trabalhei ao menos para dar um testemunho evidente, do quanto ambiciono o bem do Estado e a prosperidade da Nação.

*a) Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado*

(copiado do Arquivo Nacional – Vol. 12 de Memórias, pgs. 219 a 231)

## ANEXO II

**Petição de Martim Francisco<sup>29</sup>**

Senhor

Diz o Coronel Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, Inspector Geral das Minas e Mattas da Capitania de S. Paulo, que havendo V.A.R. por Carta Regia de 26 de Abril de 1813 conservado ao Supp<sup>e</sup> o titulo, e honorarios, que vencia, não obstante a demissão, que por supplica sua lhe dera dos Empregos, que occupava na Fabrica Real de S. João do Ypanema, desde então o Supp<sup>e</sup>, profundamente reconhecido à hum favor de quilate tão subido, e ao mesmo passo seguro de sua probidade, e zeloso da sua honra, julgou, que não podia receber esta Graça dignamente, e com justiça, sem servir a V.A.R. com duplicado esforço, e por isso não *cansou* (?) de rogar-lhe, que o empregasse com mais effectividade. O supp<sup>e</sup> acha-se com forças e actividade para o Real Serviço, e julga ter verificado esta verdade no decurso de quatorze annos, que serve; outrosim estribado na honra e serviços de seos maiores, nos conhecimentos adquiridos no estudo das diversas sciencias, em que he formado, e na inteireza, com que athe o presente tem satisfeito suas obrigaçoens publicas, só ambiciona bem merecer de V.A.R. e por isso hoje novamente recorre, e

P. à Vossa Alteza Real, se digne, para justificar a alta mercê, que lhe fez, e realizar nelle a possibilidade de acceital-la sem desdouro, nomeal-lo, ou para Director dos Estudos da Capitania de S. Paulo, ou para hum governo secundario, ou para qualquer outro Emprego, que seja compativel com sua aptidão, e pessoa

E.R.M<sup>ce</sup>

*a) Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado*

(Inédito Copiado no Arquivo Nacional – Vol. 12 de Memórias, pg. 231)

---

<sup>29</sup> Documento transcrito do *Apêndice* do livro de J. Querino Ribeiro (1945, p. 110).

## ANEXO III

**Parecer sobre a *Memória***<sup>30</sup>

Il<sup>mo</sup> e Ex<sup>mo</sup> Snr.

A Memoria, q. escreveu o Cor<sup>el</sup> Martim Francisco Ribr<sup>o</sup> de Andr<sup>e</sup> sobre a educação e instrucção nacional, comtem hum Plano p<sup>a</sup> o estabelecim<sup>to</sup> de Escolas e Estudos na Capitania de S. Paulo mais vasto, mais scientífico, e mais universal, do q. o methodo ate agora uzado e instituido pelas Leis, q regularão o ensino publico nas escolas (?) menores. He escrito com muito conhecim<sup>to</sup> da materia; com grande copia de doutrina dos abalizados Escriitores deste seculo e com muita clareza, metodo, e belissima locução. So este escrito prova o merecim<sup>to</sup> do seu autor, seus bons estudos, e o conhecim<sup>to</sup> q tem do coração e intellectuais faculd<sup>es</sup> do homem. No plano proposto se dirige elle ao util fim de fazer mais geral a instrucção de todas as classes nas coizas mais uteis, e necessárias à vida social, e nos conhecimentos mais acomodados a todos no periodo dos primeiros tres annos; e no segundo se propoem a Estudos maiores, e q ja são mais apropriados à formar a classe literaria da Nação. Neste mesmo periodo he a escolha das doutrinas de mui boa e critica selecção e a marcha de as aprender muito regular, methodica, e bem seguida; assim como no prim<sup>o</sup> periodo he facil, e marcada à passos iguais ao do desenvolvim<sup>to</sup> das faculd<sup>es</sup> intellectuais e *físicas* (?) dos meninos. Ja o erudito e elegantismo Filangieri tinha proposto hum plano sem<sup>te</sup> afim de se derramar a instrucção por todas as Classes do Estado, e formar em geral o espirito e coração dos cidadaons: e fora p certo mui justo e util, se podesse consegeuir-se, q todos pulindo o entendim<sup>to</sup>, e enriquecendo-o de conhecim<sup>tos</sup> uteis, e aprendendo os solidos dictames da moral se fizessem homens de probid<sup>e</sup>, e bons e honestos cidadaons, e habeis p<sup>a</sup> os diversos destinos da vida social. No sobredito Plano se designão os Mestres necessarios, e as doutrinas q se devem ensinar, e sobre ellas falla o Autor como homen, q bem as entende, e prondo hum Director dos Estudos na Capitania de S. Paulo, lhe assignala qualid<sup>es</sup> e requisitos, q concorrem na sua pessoa: e na verd<sup>e</sup> se houvesse de adoptar-se o Plano, deveria ser elle o Director na dita Capitania.

---

30 Documento transcrito do *Apêndice* do livro de J. Querino Ribeiro (1945, p. 111-112).

Esta adopção porem não me parece poder-se ja verificar, p<sup>r</sup>q sendo huma reforma total do metodo mandado praticar p<sup>r</sup> Leis e Estatutos em todo o Reino Unido, não convem, q se verifique em huma Capitania só, sem se generalizar em todas as mais partes da Monarchia, e p<sup>a</sup> assim acontecer he necessario revogar Leis, mudar a forma da educação moral e literaria da nação, e derribar todo este edificio; p<sup>a</sup> o q devem preceder maduros e circumspectos exames, e uma legislação ampla e geral. Alem disto ha a difficuld<sup>e</sup> e talvez a impossibilid<sup>e</sup> de se acharem os Professores com os conhecim<sup>tos</sup>, e *prestimos* (?) q se requer, e com os pequenos Ordenados, q se lhes apontão p<sup>a</sup> q (?) devem bastar os rendim<sup>tos</sup> do Subsidio Literario, mui poucos se prestrião.

Por estes fundam<sup>tos</sup> me persuado não convir mandar-se por em pratica na Capitania de S. Paulo o Plano de Educação exposto na Memoria, sobre q devo informar; confesso porem q no cazo de tratar-se de reforma da q esta entre nos em uzo em virtude das Instituições Legais, q temos, merecerião (?) ... contemplação as ideias do Autor por m<sup>to</sup> puras, filosoficas, e judiciozas. Elle he hum homem formado em Filozofia, e conhecedor de todos os ramos scientificos desta Faculd<sup>e</sup>, como se ve desta Memoria, e da outra em q refere a Analize feita nas Aguas Thermais de Ouro fino, em q desenvolve conhecim<sup>tos</sup> apurados de Chimica: he de muita capacid<sup>e</sup> e sizudeza, e mui digno de ser empregado p<sup>r</sup> estas boas partes, e ate pelos seus bons conhecim<sup>tos</sup> da Economia politica em Lugar, q faça a prosperid<sup>e</sup> dos Povos, e bom serviço de S. Mag<sup>e</sup>, D<sup>a</sup>, g<sup>de</sup> a V. Ex<sup>ia</sup> Rio de Janeiro 15 de 9br<sup>o</sup> de 1816

Il<sup>mo</sup> e Ex<sup>mo</sup> Snr Marquez de Aguiar

a) Luiz J. (?) Carv. (?) e Melo (?)

(Inédito Copiado no Arq. Nacional – Vol. 12 de Memórias, pgs. 217 e 218)