



A INFLUÊNCIA DO HUMANISMO NA “BOA EDUCAÇÃO” DA MOCIDADE BRASILEIRA: PARADOXOS DOS IDEAIS POMBALINOS

  Fabrícia Carla de Albuquerque Silva¹

  Walter Matias Lima²

  Elione Maria Nogueira Diógenes³

  Flávia Maria de Albuquerque Silva Farias⁴

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Fabrícia Carla de Albuquerque Silva

E-mail:

fabriciacarla2007@hotmail.com

Instituição Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas, Brasil

Submetido: 31/01/2019

Aprovado: 17/06/2019

Publicado: 31/07/2019

 10.20396/rho.v19i0.8654552

e-Location: e019037

ISSN: 1676-2584

RESUMO

Este artigo tem como cerne compreender e sublinhar as problemáticas que circundam a chamada boa educação direcionada à mocidade brasileira, cujo alicerce está na tradição humanista. Nessa perspectiva, no primeiro tópico, estudam-se os elementos da gênese e dos sentidos do termo humanismo, que remontam à Antiguidade e Renascença. Para compreensão da polissemia que marca o Humanismo, foram consultados: Nogueira (1985), Chacon (1980), Luckesi (1985), Cambi (1999), Bencostta (2007), Elias (1993), Hilsdorf (2006) e Melanchton [15--]. A discussão subsequente abrange as mudanças aportadas no contexto brasileiro, contrapondo inclusive ao que foi proposto na Reforma Pombalina. Nesse segundo tópico, do artigo, foi imprescindível a análise das seguintes fontes: 1. Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica (1759); 2. Cartas sobre a Educação da Mocidade (1760). À guisa de considerações finais, foram sublinhadas as características do Humanismo histórico-literário e a atuação dos religiosos no perpetuamento dessa tradição no âmbito educativo, voltado para moldar o comportamento da mocidade do Oitocentos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE Humanismo. Mocidade. Influência religiosa. Reforma pombalina.

Checagem
Antiplágio



Distribuído
Sobre





THE INFLUENCE OF HUMANISM IN THE "GOOD EDUCATION" OF BRAZILIAN MOCITY: PARADOXES OF THE POMBALINE IDEALS

Abstract

This article aims at understanding and emphasizing the issues surrounding the so-called good education directed at Brazilian youth, whose foundation lies in the humanist tradition. In this perspective, in the first topic, the elements of the genesis and the senses of the term humanism, that go back to Antiquity and Renaissance are studied. In order to understand the polysemy that marks the Humanism, were consulted: Nogare (1985), Chacon (1980), Luckesi (1985), Cambi (1999), Bencostta (2007), Elias (1993), Hilsdorf (2006) and Melanchton [15--]. The subsequent discussion covers the changes brought about in the Brazilian context, in opposition to what was proposed in the Pombaline Reform. In the second topic of the article, it was essential to analyze the following sources: 1. *Teachings for teachers of Grammatica Latina, Greek, Hebrew and Rhetorica* (1759); 2. *Letters on the Education of the Youth* (1760). As a final consideration, the characteristics of historical-literary Humanism and the role of religious in the perpetuation of this tradition in the educational sphere were emphasized, aimed at shaping the behavior of the youth of the Eighties in Brazil.

Keywords: Humanism. Youth. Religious influence. Pombaline reform.

LA INFLUENCIA DEL HUMANISMO EN LA "BUENA EDUCACIÓN" DE LA MOCIDAD BRASILEÑA: PARADOJAS DE LOS IDEALES POMBALINOS

Resumen

Este artículo tiene como íntegra comprender y subrayar las problemáticas que rodean la llamada buena educación dirigida a la juventud brasileña, cuyo cimiento está en la tradición humanista. En esta perspectiva, en el primer tópico, se estudian los elementos de la génesis y de los sentidos del término humanismo, que se remontan a la Antigüedad y el Renacimiento. Para entender la polisemia que marca el humanismo, fueron consultados: Nogare (1985), Chacon (1980), Luckesi (1985), Cambi (1999), Benedicta (2007), Elias (1993), Hilsdorf (2006) y Melanchton [15--]. La discusión subsiguiente abarca los cambios aportados en el contexto brasileño, contraponiendo incluso al que fue propuesto en la Reforma Pombalina. En este segundo tópico, del artículo, fue imprescindible el análisis de las siguientes fuentes: 1. *Instrucciones para los profesores de Grammatica Latina, Griega, Hebrea y de Rhetorica* (1759); 2. *Cartas sobre la educación de la juventud* (1760). A la luz de consideraciones finales, se subrayaron las características del Humanismo histórico-literario y la actuación de los religiosos en el perpetuamiento de esa tradición en el ámbito educativo, orientado a moldear el comportamiento de la juventud de los ochocientos en Brasil.

Palabras clave: Humanismo. La juventud. Influencia religiosa. Reforma pombalina.



INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo consiste em compreender e sublinhar as problemáticas que circundam a chamada boa educação direcionada à mocidade brasileira, cujo alicerce está na tradição Humanista. Nessa perspectiva, sentiu-se a necessidade de trazer elementos acerca da gênese e sentidos do termo humanismo e de como as mudanças aportaram no Brasil, contrapondo, inclusive com o que foi proposto na Reforma Pombalina. Tal temática envolve discussões tratadas em pesquisa acadêmica realizada em nível de Mestrado, em grupo de pesquisa da linha História e Política da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

As concepções de história e ciência desse trabalho acadêmico estão fundamentadas no francês March Bloch, fundador da Escola dos *Annales*⁵, que se opunha à visão do trabalho do historiador como simples “coletor de fatos”. (BLOCH, 2001, p. 79). Observa-se o cuidado de o pesquisador não se deixar encantar pelas fontes, a ponto de atribuir-lhes a função de compêndio de verdades, como defendiam os historiadores positivistas.

Para Bloch (2001), o desejo do historiador é a mola propulsora da investigação. Isto remete à reflexão de Nunes (1990, p. 37), na qual a História da Educação é um espaço do desejo:

É a nossa paixão que institui a ação de não só buscar a revisão dos cânones já consagrados pela ciência, mas também de forjar uma identidade e reconstruir um passado, passado que nos obriga a tratar com mais prudência e responsabilidade o sentido, sempre em aberto, do presente.

Nisso, há todo um movimento em direção a construção da identidade. O interesse é reconstruir o passado, nada de resgate. O certo é que, o desejo acima citado não tem sentido contemplativo, pois traz em seu cerne a busca de romper com processos de estereotipagens. Se por um lado, os eventos ocorridos não podem ser alterados, por outro, a interpretação do passado não é tida como um dado rígido, o qual ninguém altera ou modifica.

Este trabalho acadêmico parte do entendimento de que os vestígios falam apenas quando se sabe interrogá-los, isto é, a pergunta que norteia a análise, elevando ou diminuindo a relevância de um determinado texto retirado do passado. Nessa análise é essencial o cuidado para não fazê-la sob lentes preconceituosas ou anacrônicas. (BLOCH, 2001).

Para melhor tratamento da temática, estruturou-se o artigo em dois tópicos: 1. Apresentação das raízes da tradição Humanista, polissemia do termo e delimitação da concepção que norteou as análises das fontes; 2. Com vistas à compreensão do que se considerava boa educação para a mocidade brasileira, no contexto de expulsão dos jesuítas durante a Reforma Pombalina, foi primordial a análise de dois documentos escritos no referido contexto: *Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica* – ordenadas pelo monarca português, em 1759, para uso nas escolas fundadas no Reino (Portugal) e seus domínios (colônias); *Cartas sobre a Educação da Mocidade*



(1760) – escrito por Antônio Ribeiro Sanches, intelectual que influenciou a Reforma Pombalina.

TRADIÇÃO HUMANISTA: QUE TEMPERO É ESSE?

Segundo Nogare (1985, p. 15), o Humanismo se tornou uma espécie de filosofia norteadora frequentemente utilizada para “[...] tornar apetitosas as iguarias culturais provenientes das mais diversas partes.” A depender do contexto no qual é utilizado, humanismo pode ter sentidos divergentes - desde cordialidade à realização plena. O primeiro sentido, de acordo com Chacon (1980, p. 74) traz intrínseco o “[...] ambíguo sinônimo de bondade.” O último significado mencionado compõe o que Nogare (1985, p. 16) classifica como “Humanismo de caráter ético-sociológico [...]”, que é alcançado com a liberdade humana, através de uma convivência social fundada no amor. Sob este prisma, Luckesi (1985, p. 270) considera que,

Humanista será o fato, situação ou movimento histórico que, em sua concretude, manifeste o engrandecimento da criatura humana, homem ou mulher; anti-humanista, ao contrário, será o acontecimento histórico que vier a denegri-la, de alguma forma, em um dos seus aspectos ou no seu todo.

O conceito de Luckesi não se refere ao simplório reconhecimento da necessidade de valorização do homem, mas corresponde à concretude de ações que cooperem no enaltecimento do homem total no que diz respeito à sua independência ou autonomia. Contudo, o referido autor reconhece que “[...] as lutas humanistas que detectamos em nossa história não são lutas pela independência de todos os seres humanos, como seria o ideal a ser atingido” (LUCKESI, 1985, p. 271); assim, considera o despontar da Independência⁶ política do Brasil, em 1822, como a primeira trajetória deste Humanismo no Brasil que, apesar de seus limites em não traduzir autonomia imediata de todos, apresentou uma aspiração coletiva em gerir o seu destino como nação.

Além da perspectiva que se concretiza com a autonomia dos sujeitos, outros sentidos de Humanismo são apresentados por Nogare (1985, p.15): 1. “Humanismo de caráter especulativo-filosófico [...]” - vinculado às doutrinas que dignificam o homem; 2. “Humanismo histórico-literário [...]” - caracterizado pela assimilação de valores por meio do estudo de autores clássicos (grego e romano).

Diante da polissemia acima mencionada, neste trabalho, considera-se a compreensão de Humanismo como movimento cultural, cujas influências trouxeram marcas significativas nos conteúdos e métodos presentes na educação ocidental ao longo dos tempos. Tal movimento atravessou a Idade Média e alcançou seu apogeu na Renascença, cujos reflexos interferiram no que se constituiu como ensino secundário erudito no Ocidente. Nesta perspectiva, as análises das fontes apresentadas privilegiam o aspecto de Humanismo histórico-literário.



As heranças da tradição humanista, cujo berço está na cultura greco-romana, atravessaram épocas e civilizações. No entanto, o Humanismo não permaneceu o mesmo ao longo dos séculos. Os resquícios desta tradição antiga, encontrados na contemporaneidade, por exemplo, estão mesclados às demandas e culturas modernas. Tais demandas entrelaçam diversos aspectos tais como configurações sociais, políticas, econômicas e culturais.

No período conhecido como Antiguidade, as sementes humanistas são atribuídas à civilização grega. A praxe humanista da civilização grega não se constituiu essencialmente como um método de ensino, pois correspondia à reflexão antropológica, conforme aponta Nogare (1985).

É importante sublinhar que a civilização grega apresentava variações culturais, sociais, políticas e étnicas, que tinham repercussões sobre o modo de pensar a educação. Logo, a forma de se pensar a educação era diversa, a saber os posicionamentos opostos presentes em Esparta e Atenas. Na primeira, o foco educativo era a formação de militares e na segunda, o principal era o estudo embasado na leitura, escrita, música, oratória, gramática e filosofia.

Acerca da educação ateniense, Cambi (1999, p. 84-85) afirma que era “[...] desprovida de valor prático, mas era de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem.” Esta era uma educação (que desprezava os trabalhos manuais ou comerciais), cuja formação humana, fosse boa ou bela, perpassava a linguagem. Tal aspecto educativo foi muito valorizado pelos sofistas.

A cultura supracitada renasceu nos séculos XIV e XV, na Itália, marcada pelo amor às artes, falar e escrever bem. A educação defendida pelos sofistas seria considerada necessária a todos, mas esse humanismo dos antigos foi desenvolvido, sobretudo a serviço de grupos aristocráticos⁷. Os escravizados não tinham esse direito, pois não eram concebidos como pessoas. Mulheres e crianças também eram desvalorizadas na cultura antiga. Cambi (1999, p. 82) salienta que “[...] o menino – em toda a Antiguidade e na Grécia também – é um ‘marginal’ e como tal é violentado e explorado sob vários aspectos.”

O direcionamento do saber humanista aos grupos aristocráticos era reflexo das relações sociais, que partiam do pensamento dualístico acerca da educação. Aqueles que se tornariam governantes deveriam estar aptos à dialética, cujo estudo poderia durar vários anos. A valorização deste saber, de modo similar, pôde ser observada nos estudos matemáticos que estavam a serviço da dialética, como destacou Cambi (1999, p. 90) ao tratar da formação dos governantes sob a perspectiva platônica:

Disciplinas como a aritmética, a geometria, a estereometria, a astronomia e a harmonia são preparatórias para a dialética, por habituarem a pensar em abstrato e a direcionar-se para a unidade, e se estudadas no seu aspecto teórico: elevam a alma para os princípios e para a contemplação.

Há uma tendência de se atrelar o estudo de saberes matemáticos a aspectos mais pragmáticos. Contudo, aquele estudo presente na formação dos governantes, teorizado por



Platão, era tido como caminho necessário para a busca da aquisição de estilo bem como da formação do hábito de abstrair.

O pensamento direcionado ao homem e, sobretudo, à cultura da *humanitas*⁸, na civilização grega da Antiguidade, teve destaque no período conhecido como Helenismo, no qual a educação idealizada era aquela baseada nos valores culturais e morais responsáveis pela diferenciação entre o homem heleno e aqueles considerados bárbaros ou brutos. Estes últimos seriam desprovidos dessa cultura do homem inteiro.

A organização do ensino secundário do período helenístico expressava a preocupação com a formação do espírito pelo uso da palavra; preocupação esta que se estendeu à civilização romana, quando ela assimilou a cultura grega. E os romanos, por sua vez, contribuíram para a disseminação desta cultura no Ocidente.

Quando a vida romana foi helenizada, ou seja, a Paideia grega se expandiu em Roma, o grego foi considerado a língua dos romanos letrados. Apesar da presença de práticas educativas manuais ou braçais entre alguns grupos romanos (como os artesãos), na Roma antiga, a educação ligada à gramática e à retórica era tida como própria da classe dirigente⁹. O modelo ético-pedagógico romano estava atrelado ao respeito à superioridade da tradição republicana, às leis, às autoridades e aos costumes. Em outras palavras, era uma legitimação de grupos oligárquicos¹⁰.

No período medieval, o Humanismo está ligado, sobretudo, à hegemonia cristã-católica: religião anteriormente oficializada pelos romanos em seu Império. Tal hegemonia se manifestava no poderio econômico e social adquirido pela Igreja. Em termos culturais, esta força teve repercussão na expansão do latim como língua oficial da Igreja e dos letrados.

É válida atenção ao aspecto dual da educação da Alta Idade Média: o aprendizado da elite estava voltado à cultura literária e, em contraponto, a educação das classes subalternas compunha os saberes manuais.

No cenário das fermentações e efervescências sociais, com a passagem do Feudalismo para o Capitalismo, a burguesia em formação desejava para seus filhos uma educação esmerada; todavia, como seria tal educação? Estaria ligada às atividades contábeis e mercantis? Não, pois segundo Bencostta (2007, p. 150), a educação do século XVI era direcionada à formação de dirigentes e buscava na Antiguidade Clássica o modelo, o conteúdo e a cultura. Logo, a burguesia buscou imitar o modelo de educação típico da nobreza ou Corte.

Em meados do século XVI, ao ser escolarizado, o Humanismo deu origem ao que se constituiu como ensino secundário moderno, que corresponde atualmente ao período do Ensino Fundamental II ao final do Ensino Médio. Entre os colaboradores do processo de institucionalização dos saberes humanistas, podem ser mencionados a Corte e a Igreja.

A Corte correspondia ao espaço onde estava o soberano e todos aqueles que o cercavam. Neste sentido, fazia-se imprescindível a organização de aprendizagens para a



manutenção dos prestígios do príncipe. Compor este grupo significava desfrutar de poder político e cultural à época, além de ser modelo e centro formador de estilo, conforme aponta Norbert Elias (1993), autor da Obra “O processo Civilizador - formação do Estado e Civilização”.

Entre os saberes considerados ideais para um cortesão servir bem ao seu príncipe, pode-se grifar:

[...] escrever e falar o latim e o italiano, praticar a pintura, a música, a dança e a caça, exercitar o corpo na natação, equitação, corridas, saltos, lutas e jogos, ser destro na arte da conversação para entreter o soberano, ter boas maneiras de higiene, ser destro nas artes da guerra, amar a beleza, a mulher e cultivar a vida conjugal e familiar. (HILSDORF, 2006, p. 57).

Logo, os códigos de conduta e linguagens refinadas adotadas pelos cortesãos eram utilizados como instrumentos mantenedores do *status* e da hierarquia social. E nesse contexto, vale salientar que Corte e Igreja não se constituíam como elementos totalmente separados, ambos dispunham de poder e tiveram influência na disseminação da tradição humanista.

Como um movimento originalmente pagão estaria vinculado à religião? - A Igreja, grande influenciadora da educação medieval, adequou o Humanismo a seus interesses.

Para alguns estudiosos, esta aproximação da Igreja romana com o Humanismo teve como pano de fundo a preocupação em garantir a sua influência social, tendo em vista as ameaças do Movimento Protestante. O Humanismo renascido na Itália percorreu os diversos povos da Europa nos séculos XV e XVI, tendo respingos, inclusive, na educação proposta na Reforma Protestante, através da figura de Filipe Melanchthon (1497-1560).

A proposta educacional de Melanchthon, direcionada aos jovens, tinha como meta o resgate dos saberes antigos, em que a retórica e a literatura greco-romana tinham fundamental importância tanto na esfera religiosa quanto na administração pública.

Em sua proposta pedagógica direcionada ao ensino secundário do século XVI, denominada de *Ratio Studiorum Praescripta Andreae Polono a Philippo Melanchthone*¹¹, Melanchthon apresenta a André Polônio atividades que deveriam ser seguidas pelos secundaristas durante os sete dias da semana e nos três horários diários. Nestas atividades, observa-se que o dia deveria se iniciar com a leitura de um capítulo da ordem do Antigo Testamento, perpassando a leitura de autores clássicos semelhantes ao proposto no *Ratio Studiorum*¹² católico, bem como a leitura de autores modernos, disciplinas - como Aritmética e Astronomia - ligadas ao *quadrivium*, finalizando o dia com a leitura de um capítulo do Novo Testamento em língua latina e grega.

Católicos e protestantes, ao abrirem as portas para o movimento humanista, não o fizeram da mesma forma e nem fielmente às origens deste movimento cultural, já que originalmente ele era laico. Nesse sentido, quais seriam as diferenças entre as duas abordagens?



Com relação às especificidades educacionais nas abordagens protestantes e católicas, alguns pontos podem ser apontados, a saber: os jesuítas, por exemplo, consideravam a preleção como ato de excelência, enquanto os protestantes exaltavam a palavra escrita e impressa; além disto, os primeiros valorizavam os internatos e os segundos, os externatos. (HILSDORF, 2006, p. 70).

Segundo Marcus Levy Bencostta (2007), as diferenças são secundárias entre estas duas vertentes religiosas no âmbito educacional, pois nos jesuítas, praticamente, estudava-se apenas latim e a organização tinha uma regra única (*Ratio Studiorum*). E os colégios protestantes dispunham do estudo do grego, hebreu e latim, organização autônoma e escolha mais diversificada de autores da Antiguidade. (BENCOSTTA, 2007, p. 149).

Embora o Humanismo tenha sido um movimento originalmente desvinculado da Igreja, ele teve uma elevada revalorização num período profundamente cristão. Tanto o reformador protestante Melanchthon quanto os jesuítas adaptaram os métodos/conteúdos deste movimento a seus interesses e fé no ensino direcionado à mocidade. O alvo ou meta principal dessa união entre religião e Humanismo tinha a ver com a finalidade de propagação e fortalecimento da doutrina das igrejas católico-medievais e protestantes. Assim, podemos afirmar que se não tivesse esse propósito, o Humanismo não teria se expandido naquela época.

Diante do exposto, quais são as aproximações/distanciamentos entre o Humanismo Clássico e o ensino secundário brasileiro? Quais são os aspectos adaptados e/ou modificados em relação à tradição humanista dos colégios europeus? Como relacionar a tradição humanista, ensino secundário e a religião católica na Colônia Ultramar de Portugal (Brasil)? - Esses aspectos serão discutidos na sequência.

A “BOA EDUCAÇÃO” DA MOCIDADE BRASILEIRA EM VESTÍGIOS DA REFORMA POMBALINA

As Ordens religiosas cristãs oriundas da Europa contribuíram na manutenção da tradição humanista no ensino secundário brasileiro. Entre essas ordens, é válido ressaltar a Companhia de Jesus, formada pelos jesuítas, cuja atuação contribuiu na estruturação do que viria a se tornar a educação formal brasileira. Esses religiosos chegaram ao Brasil em 1549, com o primordial objetivo de catequizar os habitantes daqui assim como expandir a língua portuguesa.

No contexto brasileiro, a atuação jesuítica se estendeu por cerca de dois séculos (1549-1759), quando foram expulsos em 1759¹³ pelo Marquês de Pombal. Há críticas à Reforma Pombalina no sentido de ter expulsado os jesuítas do Brasil, desestruturando, assim, o sistema de ensino oferecido, sem implantar imediatamente outro, de forma sistematizada. Neste momento, para compensar, foram utilizadas aulas régias, que correspondiam a aulas isoladas, geralmente de Latim, Grego e Retórica.



Diante disto, é possível compreender que as falhas relativas à falta de um sistema de ensino mais consistentemente organizado no Brasil, que pudesse cumprir as intenções pombalinas iniciais de substituição do anterior a 1759, contribuíram para a perpetuação de elementos da tradição clássica humanista, que tinha sido adequada pela Igreja. Ou seja, a influência da referida tradição, difundida pelos jesuítas, foi marcante no ensino secundário brasileiro e permaneceu, apesar da expulsão desta Ordem religiosa do território nacional.

Em contraponto a este pensamento, observa-se em Pinho (2004) o destaque de que a própria Reforma Pombalina teve ação determinante na implantação desta tradição no Brasil: “Este modelo tinha como base a filosofia clássico-humanista, sendo usado na maior parte da Europa, principalmente na França, trazida para o Brasil pelas Reformas Pombalinas”. (PINHO, 2004, p. 2).

Tal ponto é intrigante de modo que se tece o seguinte questionamento: Como relacionar Reforma Pombalina e a manutenção da tradição greco-romana? Havia divergências entre os referenciais educacionais pensados durante a Reforma Pombalina para Portugal (metrópole) e o que foi implantado no Brasil colonial? E como um movimento ligado ao Iluminismo, que pregava a laicidade, não impediu a perpetuação da religiosidade no âmbito educativo após a expulsão dos jesuítas?

Apesar de a Reforma Pombalina estar vinculada ao movimento Iluminista que buscava a laicidade, o que se efetivou em território brasileiro pode ser denominado secularismo, como diria Boto (2010), pois, se por um lado, o controle das instituições educativas saiu das mãos da Igreja, passando para a responsabilidade do Estado, por outro, a religiosidade não foi retirada das escolas. Nesta perspectiva, vale mencionar o comentário de Nunes (1999, p. 49):

Um dos objetivos da campanha de Pombal contra a Companhia de Jesus foi justamente retirar-lhe o monopólio da educação, o que era essencial às reformas que pretendia introduzir. Daí o Alvará de 28 de junho de 1759, reformando o ensino de Humanidades, que, [...], é uma síntese das ideias iluministas de Pombal, não um Iluminismo revolucionário, anti-religioso, anti-histórico, mas reformista, humanista, em que procura laicizar a estrutura da sociedade portuguesa, mantendo, porém, a religião.

Ao expulsar os jesuítas do Brasil, Pombal não buscava eliminar por completo a religiosidade do ensino, mas é possível que o problema de Pombal estivesse restrito a esta Ordem religiosa em virtude de questões políticas ligadas à insubordinação. A este respeito, lembramos a afirmativa de Seco e Amaral (2006, p. 7), que sublinham que o Alvará Régio de 1759 “[...] não impediu, a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente).” Portanto, neste contexto, não foi excluída da colônia brasileira a influência religiosa, nem a educação baseada em matrizes humanistas.

Em contraponto, na referida época, em diversas nações da Europa Iluminista, buscavam-se novos rumos para a educação, sobretudo, vinculando-a ao movimento industrial;

inclusive, em Portugal, alguns intelectuais, que fundamentaram Pombal em sua reforma, consideravam que a educação portuguesa, naquele momento, não estava se adequando à realidade e à utilidade social.

Para melhor compreensão dos aspectos acima mencionados acerca da educação sob a perspectiva pombalina e suas repercussões para o ensino secundário no Brasil, foram observados dois documentos escritos no contexto da Reforma Pombalina: 1. *Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica* – ordenadas pelo monarca português, em 1759, para uso nas escolas fundadas no Reino (Portugal) e seus domínios (colônias); 2. *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (1760) – escrito por Antônio Ribeiro Sanches, intelectual que influenciou a Reforma Pombalina.

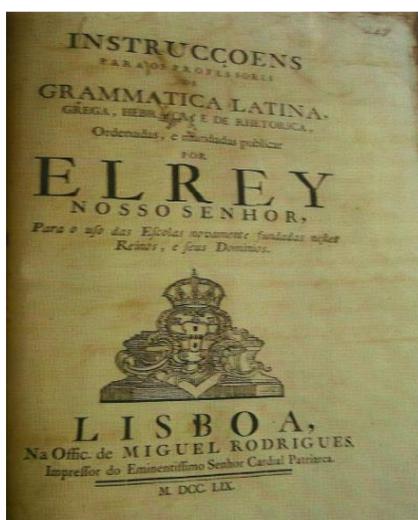


Figura 1 - Capa das Instruções para os professores das aulas régias de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica (1759).

Fonte: Fotografada por Dra. Maria das Graças de Lóiola Madeira.

Local de acesso: Arquivo Público Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano – APEJE, em 2012.

O primeiro documento supracitado foi assinado pelo Conde de Oeyras, título recebido por Sebastião José de Carvalho e Melo, o qual, tempos depois, foi condecorado como Marquês de Pombal. O parágrafo introdutório desta fonte apresenta a chamada “[...] **boa educação** [...]” e o ensino da Mocidade como meios para “[...] se conservarem a união Christã, e a Sociedade Civil.” (OEYRAS, 1759, p. 1, grifo nosso). E perpassando tal finalidade, o estudo da Língua Latina foi colocado como princípio contribuidor.

As orientações para as aulas de Latim incluíam aspectos metodológicos, indicação das obras que deveriam ser adotadas bem como apontavam para posturas ligadas à fé cristã-católica.

A metodologia proposta para familiaridade do latim estava ligada a repetições, além das analogias ao estudo da Língua Portuguesa. A obra indicada como referência para este estudo foi a Gramática Latina reformada por Antônio Felix Mendes.



Por outro lado, o parágrafo XII das instruções do Conde de Oeyras expõe o tipo de obra cujo uso não deveria ser permitido no meio discente: “[...] Não consentirão que os estudantes uzem da Prosodia de Bento Pereira, pelo perigo, que há de se lhes imprimir logo nos primeiros annos a multidão de palavras bárbaras, de que esta chêa.” (OEYRAS, 1759, p. 5).

Acerca das orientações para o ensino de latim, no que diz respeito às posturas ligadas à religiosidade, o documento apresenta o professor como extensão na Igreja, quando obriga a seguinte atividade:

Como o principal cuidado do Professor deve ser nos bons costumes dos Discipulos, e que pratiquem fielmente quanto a verdadeira Religião, que professamos, nos ordena: Devem os Professores instruillos nos Mysterios da Fé, e obrigarlos a que se confessem, e recebam o Sacramento da Eucharistia. (OEYRAS, 1759, p. 7).

O aspecto de orientações ligadas à religiosidade aparenta certo paradoxo, tendo em vista que este documento estava inserido no contexto de Iluminismo, Reformas Pombalinas e expulsão dos jesuítas do território brasileiro. Isto remete à seguinte afirmativa de Nunes (1999, p. 46): “Se, muitas vezes, sua política foi contraditória, é que Pombal ainda estava preso ao passado, à estrutura social portuguesa vigente, que ele não modificou.”

Assim, é válido reafirmar que, apesar de o Iluminismo buscar a laicização, mais adequado seria falarmos em secularização nas Reformas Pombalinas, já que, apesar de o Estado estar à frente da educação, a religiosidade não foi retirada do seu cerne. Segundo Boto (2010, p. 283), nas sociedades modernas, “[...] a religião deixa de ser a viga mestra da cultura, sua pedra de toque, e passa a ser um recurso auxiliar.”

As instruções para os professores de Grego e Hebraico de modo similar apontam para aspectos eclesiásticos. O documento não apresenta orientações diretas a respeito de como os professores deveriam proceder nas aulas da língua hebraica, pois, no parágrafo X, o rei de Portugal havia confiado o estudo desta língua a algumas Ordens Religiosas.

No caso de justificativa para a inegável utilidade do estudo da língua grega, ressaltou-se o seguinte: “O Testamento Novo, e muita parte do Velho, he quasi todo em Grego. Os Santos Padres, e os Concilios dos primeiros dez Seculos, são em Grego.” (OEYRAS, 1759, p. 9). Outro aspecto mencionado, que estaria imbricado a esta justificativa da utilidade do estudo da língua grega, seriam as obras de autores da Antiguidade, que eram tidos como referenciais, entre os quais, aqueles que escreveram em grego acerca do Direito Civil. Este retorno à Antiguidade diz respeito à busca do que se considerava como “[...] mais polido e agradável.” (OEYRAS, 1759, p. 12).

O caminhar neste estudo da língua grega deveria englobar o aperfeiçoamento do estudante na leitura clara, escrita correta, distinção de letras, sílabas e abreviaturas, além de momentos para tradução simultânea para o latim e para o português. Neste sentido, o documento orienta que os discípulos principiantes não deveriam utilizar livros que



acompanhassem a versão latina pronta, pois isto estimularia a ociosidade e a negligência nos alunos.

O documento do Conde de Oeyras (1759) encerra com o enaltecimento do estudo de Retórica, sendo classificada como “mais útil” em detrimento da Gramática, pois,

Esta só ensina a falar, e a ler corretamente, e com acerto, e a doutrina dos Termos, e das Frases: A Rhetorica porém ensina a falarmos, e das Frases: Ordena os pensamentos, a sua distribuição, e ornato: E com isto ensina todos os meios, e artificios para persuadir os ânimos, e attrahir as vontades. He pois a Rhetorica a Arte mais necessária no commercio dos Homens, e não só no Pulpito, ou na Advocacia, como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares; nos Negocios públicos; nas Disputas; em toda a occasiao, em que se trata com os Homens, He preciso conciliarlhes a vontade; e fazer não só que entendão o que se lhe diz; mas que se persuadão do que se lhes diz; e o aproveem. (OEYRAS, 1759, p. 13).

O fragmento acima mencionado comprova que ensinar Retórica na perspectiva pombalina tinha por finalidade a formação de sujeitos com poder de palavra, isto é, aptos para persuadir outros indivíduos em prol de benefícios tanto para a área eclesiástica e Advocacia, quanto para o comércio. Logo, a Retórica estava apresentada como estratégia para a obtenção de vantagens sociais, em uma época em que se vislumbravam novas perspectivas econômicas. A ênfase que o Conde de Oeyras deu à utilidade da persuasão, como elemento adquirido com o estudo da Retórica, remete-nos à Antiguidade, quando os sofistas eram vistos como mestres mais preocupados com a persuasão de seus ouvintes do que necessariamente propagar argumentos verdadeiros. Além destes personagens gregos, é possível lembrar o protagonismo dos oradores romanos.

Na busca de expandir a compreensão acerca da educação sob as perspectivas do movimento Pombalino, sobretudo, no que diz respeito ao que foi implantado no Brasil em comparação ao pensado para a metrópole portuguesa, outro documento foi consultado: *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, de Antônio Ribeiro Sanches (1699 – 1782). Este intelectual foi um dos teóricos lusitanos, considerado referencial político pelo Marquês de Pombal.

Acerca do contexto de escrita das *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, Carlota Boto (2010, p. 286, grifo do autor) faz a seguinte observação:

Quando soube que Pombal havia publicado o Alvará de 28 de junho de 1759, expulsando a Companhia de Jesus, Ribeiro Sanches teria se entusiasmado a redigir um trabalho sobre o tema da educação. Publicada em 1760, essa obra, sob o título *Cartas sobre a educação da mocidade*, constitui um importante opúsculo para se ter uma ideia do que foi, em matéria educativa, o Iluminismo no tempo e no território do Marquês de Pombal.

O documento elaborado por Ribeiro Sanches, aqui tratado, foi escrito originalmente em 1760, porém, os comentários subsequentes foram feitos considerando uma versão publicada em 2003 pela Universidade da Beira Interior – Covilhã, Portugal.



Ao direcionar as *Cartas...* ao rei de Portugal, Antônio Ribeiro Sanches teve por finalidade traçar um panorama acerca da educação da mocidade desde a época de fundação de Escolas e Universidades portuguesas, trazendo sugestões do que considerava relevante para o estabelecimento de leis e reorganização do ensino no referido reino e em suas colônias.

Neste contexto, Sanches (2003, p. 41) defende com veemência que, nas colônias ou terras Ultramar, como denominara, deveria ser proibida a abertura de Escolas da língua latina, grego e Filosofia, pois o acesso a tais conhecimentos pelos súditos nativos corresponderia à aquisição de honras e isto causaria sumo prejuízo ao Reino. Assim, o único objeto das Colônias deveria ser a agricultura universal e o comércio. E, para o referido intelectual, as Colônias deveriam ser povoadas pelos seguintes grupos sociais:

Somente os Lavradores, os Pescadores, os Oficiais Mecânicos, os Professores das artes liberais, os Mercadores deviam ser os legítimos habitantes das Colônias, os Senhores das terras, engenhos, moinhos, fábricas, casas e outros bens de raiz. Deste modo não haveria Morgados, Bens eclesiásticos, Nobreza herdada nem estabelecida com terras. (SANCHES, 2003, p. 41).

A proposta de Sanches de restringir a habitação das Colônias portuguesas, ao grupo acima citado, tinha como meta alcançar lucros financeiros para a metrópole, pois, isto seria o referencial para o qual os pais abastados iriam encaminhar seus filhos no intuito de fazer os estudos de Latim, Teologia e Filosofia bem como para ingressar nas Universidades reais.

Com tal mobilidade dos jovens, haveria circulação de dinheiro em Portugal vindo das colônias. Ou melhor, não só a circulação de capital, mas também dos próprios súditos, traria benefícios para a metrópole, “[...] porque muitos nascidos no Ultramar educados assim no Reino se estabeleceriam nele, mandariam vir as suas riquezas; e nestas mudanças ganharia sempre a agricultura e o comércio.” (SANCHES, 2003, p. 41). Logo, a estratégia era fazer com que os jovens estudantes não sentissem apego à sua terra natal, ao contrário, desejassem se instalar e contribuir com a prosperidade da metrópole portuguesa.

Entre os ideais defendidos nas *Cartas...*, Sanches enfatiza a retirada do poderio eclesiástico na oferta e organização da educação formal; assim, enaltece o monarca da época por “[...] suprimir as Escolas que estavam no poder dos Eclesiásticos Regulares [...]” (SANCHES, 2003, p. 4), enfatizando o seguinte: “[...] desde que no Reino se fundaram Escolas e Universidades, foi meramente Eclesiástica, ou conforme os ditames Eclesiásticos; e que todo o seu fim foi, ou para conservar o Estado Eclesiástico, ou para aumentá-lo.” (SANCHES, 2003, p. 1).

O poderio eclesiástico na instrução e costumes da mocidade portuguesa foi apontado por Sanches como saldo de privilégios concedidos à Igreja, em leis promulgadas em séculos anteriores, como por exemplo aquela que isentava as terras pertencentes à Igreja de “[...] todas as taxas e tributos.” (SANCHES, 2003, p. 3).



Além desses privilégios econômicos, havia também as vantagens políticas, pois o referido intelectual afirma que nos períodos em que a Europa estava permeada de invasões bárbaras, a preocupação maior era a formação de grupos militares, então: “Nenhum Secular tinha tempo de aplicar-se às letras, e eram raros naqueles tempos os que sabiam ler e escrever.” (SANCHES, 2003, p. 4). Logo, quando os príncipes necessitavam de ministros, juizes, advogados, entre outros cargos, precisavam recorrer aos Conventos e “Cabidos”, onde “[...] achavam as pessoas que poderiam exercer estes cargos.” (SANCHES, 2003, p. 4). Contudo, não era finalidade dos primeiros mestres eclesiásticos ensinar conhecimentos ligados ao exercício de funções civis, pois tinham por meta a formação de um “[...] perfeito cristão.” (SANCHES, 2003, p. 4).

A principal defesa de Sanches (2003) está voltada para o estímulo ao decreto de leis que contribuíssem com o Estado civil, pela chamada utilidade pública e particular. E para esse fim, a educação da mocidade era um instrumento fundamental. Em tal defesa, Sanches não criticou apenas os privilégios da Igreja, mas fez menção aos prejuízos causados ao Reino, em virtude dos privilégios dos fidalgos e da Nobreza, pois estes, do modo similar, contribuía para a segmentação de autoridade ou do poder de mando na nação.

O principal objetivo político proposto por Sanches estava em consonância com a defesa de um Estado forte e centralizado no monarca da nação portuguesa e, para atingir este fim, era imprescindível a formação de sujeitos que reafirmassem o fortalecimento do Estado civil, no exercício de atividades ligadas ao trabalho e indústria. Assim, a educação da mocidade deveria servir como principal ferramenta.

Contudo, em meio à difusão de ideais iluministas na Europa, segundo Seco e Amaral (2006, p. 10), a Metrópole portuguesa só abriu perspectivas “[...] para a penetração de um Iluminismo contido, científico na aparência [...]”, pois estava submetido “[...] à tradição cultural da imitação, memorização e erudição literária.” (SECO; AMARAL, 2006, p. 10).

Este embate entre saberes técnicos e humanistas chegou com força no século XIX. Outro contraponto no século oitocentista corresponde ao esforço em prol de ensino com características nacionalistas e afastamento gradativo da religião. Porém, nessa busca gradativa por laicidade, as matrizes religiosas ainda se mantiveram fortes no nosso sistema de ensino.

Portanto, a expulsão dos jesuítas do Brasil e os clamores por estudos mais científicos não impediram a influência dos religiosos católicos nos anos subsequentes. Inclusive, na sociedade oitocentista da Província Alagoana havia padres professores bem como padres donos de jornais – principais meios de comunicação e divulgação de ideais de classes detentoras de prestígio social. Contudo, a influência religiosa na Província alagoana não teve seu despontar com a Ordem Jesuítica. Se a nível nacional os jesuítas tiveram destaque na organização do primeiro sistema de ensino que se conheceu no Brasil, nas terras da Província alagoana a ordem religiosa católica dos franciscanos atuou “[...] na nossa formação mental [...]”, como menciona Craveiro Costa (1983, p. 127).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, dois questionamentos são proeminentes: 1) Como compreender o sentido de boa educação no cenário da Reforma Pombalina? E: 2) Para quem era direcionada? A partir dessas indagações é relevante situar o contexto histórico pesquisado: o campo político foi marcado por anseios concernentes à retirada do monopólio educacional das mãos da Igreja, com fito de centralizar no Estado Absolutista. Entretanto, as fontes analisadas destacam a paradoxal permanência da tradição humanista, mesmo após a expulsão dos jesuítas da Colônia Brasileira. Inclusive, há estudiosos (NUNES, 1999, p. 49; SECO; AMARAL, 2006, p. 7) que sublinham o seguinte: em meio à Reforma, ideias iluministas de Pombal buscavam secularização, sem excluir por completo a religião.

No Brasil, prevaleceu a atuação católica na constituição do ensino secundário, no qual predominou a vertente humanista histórica-literária, refletida nos compêndios propostos para a mocidade e nos documentos de diversos intelectuais que discursavam sobre educação. Nisto, a atuação de religiosos foi fundamental na perpetuação de marcas da tradição greco-romana no âmbito educativo, sobretudo, da mocidade. Embora no contexto europeu existam registros de colégios fundados tanto por protestantes quanto por jesuítas, não foram localizados, durante a pesquisa, documentos contendo vestígios da influência/atuação direta do protestantismo de forma sistematizada ou institucionalizada no ensino secundário brasileiro.

Esse cenário dicotômico, também, pode ser observado ao se pensar o que seria apropriado disponibilizar, em termos educacionais, para a Metrópole (Portugal) e para a Colônia (Brasil). Conforme apontado anteriormente, Sanches (2003, p. 41) – intelectual da Reforma Pombalina - defendeu que nas colônias ou terras Ultramar deveria ser proibida a abertura de Escolas da língua latina, grego e Filosofia, pois o acesso a tais conhecimentos pelos súditos nativos corresponderia à aquisição de honras e isto causaria sumo prejuízo ao Reino. Desse modo, o único objeto das Colônias deveria ser “[...] a agricultura universal e o comércio.” (SANCHES, 2003, p. 41). Apesar dessa defesa de Sanches (2003), diversos vestígios históricos apontam que a educação sob o prisma humanista foi desenvolvido no Brasil.

A boa educação - condimentada pelo Humanismo - não estava disponível à sociedade como um todo; os escravizados, por exemplo, eram excluídos. Nesse contexto, a camada pobre também não deveria se apropriar desse saber, pois, para ela foi destinada a educação mais pragmática e voltada para atender aos imediatismos do mercado.

Portanto, a educação humanista corresponde à formação direcionada a grupo seletivo da sociedade. No âmbito educacional, era marcada por uma formação de estilo, através das línguas e autores clássicos, memorização, oratória e retórica, cuja finalidade era a formação de *gentleman*, isto é, os estudos de base humanista eram utilizados como instrumento de definição de comportamentos considerados adequados para as classes mais abastadas. Logo, servir aos interesses da aristocracia não é característica restrita à Antiguidade, tendo esta



herança greco-romana perpetuado ao longo de séculos e espaços. Dentre os espaços embebidos por essa tradição, estava o ensino formal direcionado à mocidade brasileira no contexto da Reforma Pombalina.

REFERÊNCIAS

- BENCOSTTA, M. L. (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CHACON, V. **O humanismo brasileiro**. São Paulo: Summus – Secretaria da Cultura, 1980.
- COSTA, C. **História das Alagoas: resumo didático**. Maceió: Serviços Gráficos de Alagoas, 1983.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.
- HILSDORF, M. L. S. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 234 p.
- LUCKESI, C. C. Humanismo no Brasil. In: NOGARE, P. D. (org.). **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 270-298.
- MELANCHTOHN, P. **Ratio Studiorum praescripta Andreae Polono a Philippo Melanchthone**. Tradução: Iلسon Kayser. (Tradução disponibilizada, em 2010, pelo prof. Dr. Dr. Ricardo Willy Rieth), [15--].
- NOGARE, P. D. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- NUNES, C. História da educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, Brasília, ano IX, n. 47, p. 37-45, jun./set. 1990.
- NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. 2. ed. ver. e amp. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 1999. 152 p.
- OEYRAS, C. de. **Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica, ordenadas, e mandadas publicar por ElRey Nosso Senhor**,



para uso das Escolas Novamente Fundadas nesses Reinos, e seus Domínios. Lisboa: Offic. de Miguel Rodrigues, 1759. Documento localizado no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – situado na cidade de Recife em Pernambuco.

PINHO, P. O ensino secundário na reforma Couto Ferraz (1854): uma nova estratégia de formação das elites? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/197.pdf>. Acesso em: 25 maio 2012.

QUEIROZ, O. A. P. de. **Dicionário latim-português.** São Paulo: Editora LEP, 1961.

SANCHES, A. R. **As Cartas sobre a educação da mocidade** [1760]. Corvilhã – Portugal: Universidade da Beira Interior. 2003. Disponível em: http://www.estudosjudaicos.ubi.pt/rsanches_obras/cartas_educacao_mocidade.pdf. Acesso em: 15 jan. 2013.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 12 jul. 2012.

Notas

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), sob a orientação da profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes. Mestre em Educação pelo PPGE/CEDU/UFAL. Durante o Mestrado, fez parte do grupo de pesquisa "Caminhos da Educação em Alagoas", com vínculo à Linha de Pesquisa "História e Política da Educação". Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. *E-mail*: fabriciacarla2007@hotmail.com

² Pós-Doutor pela Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Doutor em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988). Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia francesa contemporânea, corpo, filosofia e educação, e formação docente. Professor nos seguintes programas de Pós-Graduação: PPGE/UFAL; PPGAU/UFAL e PROFIL, Núcleo UFPE. *E-mail*: waltermatias@gmail.com

³ Pós-Doutora em Políticas Públicas no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora pela UFMA. Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduiu-se em História pela mesma Universidade. Tem sólida experiência como docente/gestora da Educação Básica. É professora Associado I da Universidade Federal de Alagoas, lotada no Centro de Educação, onde exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (incluindo atividades de orientação de trabalhos de conclusão de curso, monografias, mestrado e doutorado). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da UFC e Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e



Educação (GEPE). Assumiu a Coordenação da Assessoria em Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (AEDHESP) vinculada à Reitoria da UFAL. É docente-orientadora do Programa Residência Pedagógica da CAPES. Temáticas de interesse: políticas públicas, avaliação de políticas públicas, políticas públicas de educação (gestão educacional, educação não formal), avaliação de políticas públicas de educação, educação em direitos humanos, direitos humanos, segurança pública e suas interfaces. *E-mail*: elionend@uol.com.br

⁴ Especialista em Formação para Docência do Ensino Superior no Centro Universitário CESMAC/AL; Graduada em Odontologia pela UFAL. Tem experiência como monitora de Biologia Celular e Molecular e Estomatologia II. *E-mail*: flavinhamaria2014@outlook.com

⁵ Movimento historiográfico fundado, na França em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch.

⁶ O ano de 1822 é considerado um marco da chamada “independência do Brasil”, porém é válido salientar que em épocas anteriores ocorreram revoluções que visavam à mudança da estrutura política brasileira, incluindo o ideal de independência, como, por exemplo, a Revolução Republicana Pernambucana de 1817.

⁷ Entenda-se aqui a Aristocracia como classes detentoras de elevado poder político e econômico, que viviam de renda ou riquezas acumuladas, como a nobreza por exemplo. O estilo de vida dos aristocratas compunha um modo próprio de se vestir e falar, distanciando-se dos trabalhos manuais ou do comércio. Quando a classe burguesa surgiu, mesmo ligada ao comércio, muitas vezes, buscava se aproximar ou imitar o perfil aristocrático.

⁸ *Humanitas* é uma palavra latina, cujo significado em Dicionário de Latim é o seguinte: “Humanidade; benevolência; benignidade; civilidade; instrução; educação; afeição; graça; delicadeza.” (QUEIROZ, 1961, p. 175). Já Cambi (1999, p. 94) delimita *humanitas* como “[...] valorização da humanidade mais própria do homem posta em exercício pela assimilação da cultura que exalta seu caráter de universalidade.”

⁹ Esta diferenciação entre a educação direcionada às classes dominantes e às classes subalternas será retomada ao abordarmos o século XIX do contexto brasileiro

¹⁰ O Governo Oligárquico originalmente é aquele denominado de “governo de poucos”.

¹¹ Tradução: Programação de Estudos Proposta a André Polônio por F. Melanchthon.

¹² A adequação do Humanismo à fé católica foi expressa pelos jesuítas, no *Ratio Studiorum*. Segundo Saviani (2007, p. 50), a *Ratio Studiorum* pode ser definida como Plano geral de estudos implantado nos colégios da Ordem jesuítica em todo o mundo, promulgada em 1599. O referido autor completa informando que este plano tinha 467 regras, que cobriam as atividades dos agentes envolvidos neste ensino. Além disto, destaca duas características deste plano: universalista (padronização) e elitista (excludente, pois era destinado apenas aos filhos de colonos). Este plano começava com o estudo das Humanidades, chamados de “estudos inferiores”, que correspondiam ao ensino secundário. Abrangia cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. E na sequência, estes estudos compunham os “estudos superiores” – cursos de Filosofia e Teologia. (SAVIANI, 2007, p. 56).

¹³ Após o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, foram estabelecidas aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Retórica, que incluía a poética e, depois de 1772, filosofia racional, que compunha o chamado ensino de Humanidades.