

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO

Luciane Cristina Scarato

DIZEM VILHENA E TORRÃO EM 1810:  
REQUERIMENTO DE ABERTURA DE  
UMA CASA DE EDUCAÇÃO  
SOTEROPOLITANA

SCARATO, Luciane Cristina  
DIZEM VILHENA E TORRÃO EM 1810: REQUERIMENTO DE  
ABERTURA DE UMA CASA DE EDUCAÇÃO  
SOTEROPOLITANA

R. IHGB, Rio de Janeiro, a. 182 (485): 411-432, jan./abr. 2021

Rio de Janeiro  
jan./abr. 2021

# DIZEM VILHENA E TORRÃO EM 1810: REQUERIMENTO DE ABERTURA DE UMA CASA DE EDUCAÇÃO SOTEROPOLITANA

A REQUEST BY VILHENA AND TORRÃO IN 1810 TO OPEN A  
HOUSE OF EDUCATION IN SALVADOR

LUCIANE CRISTINA SCARATO<sup>1</sup>

## Resumo:

O artigo propõe a transcrição e a análise de um requerimento para a abertura de um colégio particular em Salvador, Bahia, em 1810. O objetivo principal é demonstrar a importância da análise de fontes primárias impressas para o estudo da história da educação no Brasil colonial pelo grande potencial que contém. O presente requerimento está inserido no contexto das reformas pombalinas, da mudança da família real para a América portuguesa e das Invasões Napoleônicas, três pontos de inflexão-chaves na história do Império luso-brasileiro. Desse modo, o documento oferece uma série de pistas para compreender como esses eventos influenciaram e modificaram o panorama cultural e educacional no Brasil. Vários são os temas abordados a partir de sua análise e que apontam caminhos para pesquisas futuras, a saber: história da alimentação; o ensino como forma de hierarquização social; o reformismo ilustrado; o papel do controle dos corpos na construção da identidade nacional. Além disso, o presente requerimento revela uma faceta até então inédita de um dos personagens mais conhecidos da história brasileira: Luís dos Santos Vilhena.

**Palavras-chave:** ensino; educação; Salvador; Luís Vilhena; fontes primárias; 1808.

## Abstract:

*The paper aims to transcribe and analyse a request to open a private school in Salvador, Bahia, in 1810. Our main goal is to highlight the importance of primary written sources as a way of studying the history of education in colonial Brazil. The request is analysed in the context of three key turning points in the history of the Portuguese-Brazilian Empire, namely the Pombaline reforms, the Napoleonic wars, and the move of the Portuguese royal family to Brazil. Against this background, the document offers an array of elements to understand better how these events shaped the cultural and educational landscape in Portuguese America. Several issues addressed in the document leave room for future researches, such as the enlightened reformism, the role of discipline and body regulation in shaping national identity, food history and education as a form of social hierarchy. Additionally, it offers a glimpse into the life of Luís dos Santos Vilhena, one of the most renowned characters in the history of Brazil.*

**Keywords:** history of education; schooling; Salvador; Luís Vilhena; primary sources; 1808.

## Introdução

Transcrição de um requerimento para a abertura de uma casa de educação para meninos em Salvador, Bahia, enviado por volta de 1810. O documento está sob a guarda do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro e possui a seguinte notação: BR AN, RIO – Desembargo do Paço, caixa

<sup>1</sup> – Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: lcsarato@cantab.net

144, pacote 1. A grafia, a gramática e a pontuação originais foram mantidas na transcrição.

### **Transcrição**

[ilegível] p.<sup>a</sup> informar o Governador e Capp.<sup>m</sup> General da Capitania da Bahia com a [ilegível]

Mesa, 7 de maio de 1810

Dizem Luiz dos Santos de Vilhena Jubilado na Cadeira de Grego da Cidade da Bahia, e o Pe. Thomé Joaquim Torrão assistentes na mesma Cidade, que conhecendo a necessidade de se instituir ali huma caza regular de educação, e persuadidos de terem as precisas circumstancias para dela cuidarem e a deregirem bem, se propoem a estabelecer a referida caza da maneira constante do plano, que tem a honra de fazer presente a V. A. R.. Se elle for digno da approvaçãõ de V.A. R. esperaõ os Supp.<sup>es</sup> que com ella lhe faça tambem a Graça de lhes conceder o Privilégio de trazerem os alumnos pendente ao peito huma medalha de prata com a Senhora da Conceição, por hum cordão azul claro, e o de tomarem para o mesmo Estabelecimento a caza ou cazas que lhes forem necessarias, com preferencia a outro qualquer alugador, pagando a mesma renda, do mesmo modo que se pratica nas appozentadorias; por todo o expôsto os Supp.<sup>es</sup>

P. a V. A. R. haja por bem conceder-lhes as Graças que humildemente supplicãõ

E. R. M.

Como Procurador Francisco Xavier Ribeiro

A necessidade absoluta que se conhesse n'esta Cidade d'huma caza d'Educaçãõ para os homês de bem e as utilidades, que d'estas cazas provem ao Estado nos obrigaõ a propôr o seguinte plano para hum Collegio em que haverãõ de se ensinar as seguintes Letras: Lêr Escrever e Contar; Cathecismo; Gramáticas Portugueza, Latina, Franceza e Ingleza; e Geografia, assim tambêm como a Politica e Civilidade Christaãs junctas com a San~ Moral, como baze fundamental dos bons costumes dos homens constituídos em sociedade.

1.

O Collegio será aberto de baixo do Patrocínio da Virgem Santissima Senhora Nossa com o título Augusto da Conceição e por isso mesmo tomará o nome da sua Padroeira.

2.

Cada um Porcionista, sendo da Cidade pagará mensalmente ao Collegio a pensão de 20\$000 r.<sup>e</sup> e sendo de fora 24\$000 r.<sup>e</sup>, cujas quantias seraõ sempre pagas adiantadas, de tres em tres mezes.

3.

Sendo de concideração as despezas, que se devem fazer diariamente, não se deverá abrir nunca com menos de 20 collegiaes.

4.

Logo que o Porcionista for acceito deverá dali em diante tractar aos outros Alumnos como seus Irmãos não deixando por isso de se respeitarem mutuamente segundo as suas qualidades.

5.

Nenhum Porcionista deverá exceder á idade de 11 annos para melhor poderem ser educados.

6.

Cada hum Porcionista deverá levar cama e roupa para seu uzo, assim como tambem bacia, candieiro, Livros, papel [ilegível] os de fora seraõ lavados e engomados á custas do Collegio.

7.

Nenhum Collegial poderá sahir, sem licença do Regente, e esta será dada só para hirem vizitar seus parentes, mandando-os elles buscar, ou para paucearem, que seraõ sempre acompanhados d'huma pessoa de respeito, e probidade, porem nunca em dia de semana.

8.

Comeraõ sempre em commum, e teraõ almoço, jantar, merenda e cêa, cujas comidas seraõ, o almoço ás 8 horas da manhã , e constará de chá, ou café com leite, e torradas: o jantar ao meio dia, e será de sôpa vacca, a sóz, prato de guizado, ou assado interpoladamente, e sobremesa: a merenda será frugal, e ás 5 horas, e a cêa às 9 horas, e será ordinariamente de peixe havendo-o cápaz, quando não de carne.

9.

Haverá hum Clerigo para dizer Missa, e para o serviço do Collegio, cozinheiro, e os mais criados, ou servos necessarios para o serviço geral, e particular dos Alumnos.

10.

Os Collegiaes, deveraõ levantar-se desde o 1º de Setembro athé ao ultimo de Março, ás 6 horas da manhã; e do 1º de Abril athé o ultimo de Agosto ás 7 horas, de maneira ordinária que meia hora depois estejaõ promptos para rezarem a Ladainha de Nossa Senhora.

11.

Desde o 1º de Setembro, athé ao ultimo de Março, teraõ Aula de Geografia das 7 horas athé as 8 da manhã, cuja Aula nos mezes desde o 1º de Abril até no ultimo d'Agosto, será das 11 horas ao meio dia. A's 8 e meia, seraõ as Liçoens de ler, escrever, contar Gramáticas Portugueza, e Latina athé ás 11 horas; e d'esta até as 2 da tarde haverá descanço, excepto referidos, e pelas razoens ditas. Das duas as 4, haveráõ as mesmas Aulas, e das 4 athé as 5 Gramática Franceza, nas segundas, quartas e sextas feiras, e Gramática Ingleza ás terças, quintas, e sábados. Das 5 às 6 horas, e meia, descanço, e d'esta às 9, silencio para estudarem. O Mestre de primeiras letras preferirá a todas as leituras o cathecismo para o tomarem de cór pelo uzo, e continuaçaõ.

12.

Nos Domingos, e dias Santos haverá Missa as 7 horas, e meia da manhã, e das 9 as 10 se lerá sempre hum bocado de Historia da Relligiaõ, universal, e do Paiz.

13.

Todo o tempo, que sobejar d'estes exercicios literarios será occupado em divertim.<sup>os</sup> honestos, e decentes para formar a agillidade taõ necessaria a todo homem, principalmente na sua infância, afim de que possaõ ao depois seguir hum genero de vida, que seja ,naõ só útil, a elles, mas tambem ao Estado.

Alem de tudo que se aponta neste Plano, protestaõ os Erectores fazer tudo aquillo, que lhes for possível, para chamar mais alguns Mestres habeis; como por exemplo de Dança Florete [ilegível] a fim de que os Porcionistas sahiaõ instruídos, e polidos, e seus Paes e Parentes, naõ reputem por mal empregado, naõ só o dinheiro, que com elles gastarem, mas athé o tempo ainda mais precioso.

## Comentário crítico

A importância da documentação escrita para a história do Brasil colonial deve ser debatida, porém não descartada. Afinal, é através de registros escritos que muitas das informações sobre o período sobreviveram até a atualidade. Entretanto, o documento em si, isolado, pouco acrescenta à história. É necessária a presença de mãos humanas para dar-lhes sentido – este, igualmente humano e, por isso, subjetivo, porém dentro do rigor que a disciplina exige. O presente comentário crítico, portanto, propõe ser não uma definição, mas um guia para a compreensão de uma parte da história do Brasil que, muitas vezes, tem o seu espaço negado nos departamentos de história: a história do ensino e da educação.

Antes de mais nada, a leitura desse documento considera, pelo menos, três pontos de inflexão marcantes na história do Império luso-brasileiro, a saber: as reformas pombalinas, as Invasões Napoleônicas e a chegada da família real portuguesa ao Brasil. Em seguida, mais do que os aspectos formais do documento, o pensamento pedagógico oitocentista em relação à educação não apenas da mente, mas também dos corpos, ocupará o centro da análise.

Sebastião José de Carvalho e Mello, ou Marquês de Pombal como tornou-se conhecido a partir de 1769, foi o ministro todo-poderoso do rei José I entre 1750 e 1777. As reformas econômicas e políticas implementadas por Pombal foram largamente estudadas e analisá-las todas está fora do escopo desse comentário crítico. As reformas educacionais, por outro lado, servem mais aos propósitos da análise em tela e podem ser divididas em duas partes. A primeira parte das reformas (1759-1772) alterou a estrutura do sistema educacional e dos métodos de ensino dos estudos secundários – latim, grego, hebraico e retórica. A lei de 1759, a qual obrigava o fechamento de todas as escolas secundárias coordenadas pelos jesuítas nos domínios portugueses, certamente contribuiu para transformar, sobretudo, a estrutura das aulas de latim e grego<sup>2</sup>. Em relação à América

2 – ANDRADE, António Alberto Banha de. *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)*: contribuição para a História da Pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1981, p. 79-80, v. 2; DISNEY, A. R. *A History*

portuguesa, a Coroa estipulou, inicialmente, que três professores de latim deveriam ir de Lisboa para a colônia – dois para Pernambuco e um para o Grão-Pará<sup>3</sup>. Entretanto, a educação na América portuguesa provavelmente permaneceu nas mãos de professores particulares não licenciados que continuaram a utilizar os métodos e livros jesuítas pelo menos até a segunda parte das reformas educacionais<sup>4</sup>.

A segunda parte das reformas ocorreu entre 1772 e 1777, durante os anos finais do Marquês de Pombal no governo de D. José I. A historiografia reconhece que a lei de 1772 foi a primeira tentativa oficial de organizar um currículo comum para as escolas em Portugal e seus domínios ultramarinos<sup>5</sup>. Em 1771, a Real Mesa Censória tornou-se responsável pela padronização da educação no Império Português, substituindo, assim, o papel da Diretoria Geral dos Estudos<sup>6</sup>. No mesmo ano, Pombal introduziu o imposto do subsídio literário para custear o pagamento de professores régios em todo o Império<sup>7</sup>. Em Portugal e nas Ilhas, o imposto era calculado com base na produção de vinho, bebidas e vinagre; no Brasil, era baseado na produção de cachaça e carne<sup>8</sup>. No Reino, o fato de que a popu-

*of Portugal and the Portuguese Empire: from beginnings to 1807*, v. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 306; MAXWELL, Kenneth. *Pombal, Paradox of the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 88.

3 – ANDRADE, *op. cit.*, p. 788-89.

4 – *Ibid.*, p. 801.

5 – SILVA, Francisco Ribeiro da. História da alfabetização em Portugal: fontes, métodos, resultados. In: *A História da Educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*, ed. António Nóvoa and Julio Ruiz Berrio. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, p. 101; MARQUES, A. H. de Oliveira e SERRÃO, Joel. *Nova História de Portugal*. v. 7. Lisboa: Presença, 1987, p. 518; BOTO, Carlota. Iluminismo e Educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, ed. Maria Stephanou and Maria Helena Camara Bastos. Petrópolis[RJ]: Editora Vozes, 2011, p. 171; ADÃO, Aurea. *Estado Absoluto e o Ensino das Primeiras Letras: as Escolas Régias (1772-1994)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1997, p. 5-48.

6 – DISNEY, *op. cit.*, p. 307; MAXWELL, *op. cit.*, p. 92.

7 – DISNEY, *op. cit.*, p. 307; MAXWELL, *op. cit.*, p. 97; MORAIS, Christianni Cardoso. *Posse e usos da cultura escrita e difusão da escola de Portugal ao Ultramar, Vila e Termo de São João Del-Rei, Minas Gerais (1750-1850)*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 72-73.

8 – SILVA, Diana de Cássia. *Ser Mestre de Primeiras Letras no Termo de Mariana: desafios de uma profissão em construção (1772-1835)*. In: HAMDAN, Marcus Vinícius e

lação economicamente ativa passou a custear o ensino público encorajou os súditos a reivindicar um maior número de aulas régias<sup>9</sup>. Na América portuguesa não teria sido muito diferente uma vez que, em Minas Gerais, por exemplo, alguns colonos protestaram contra o pagamento do subsídio literário porque as aulas régias eram muito distantes das suas fazendas e povoados, o que impedia o acesso de seus filhos ao serviço pelo qual pagavam em vão<sup>10</sup>.

Apesar das determinações, os primeiros professores régios somente começaram a chegar no Brasil a partir de 1765<sup>11</sup>. Em princípios dos anos 1770, havia cerca de quinze professores de educação primária na colônia: dois no Rio de Janeiro, dois na Bahia, quatro em Pernambuco, um em São Paulo, um no Maranhão e um no Pará, e quatro em Minas Gerais<sup>12</sup>. Em 1773, a Coroa designou cento e sessenta professores para o Brasil<sup>13</sup>. Em comparação, autoridades angolanas reclamaram da escassez de professores régios em 1766, alegando, além disso, que apenas três candidatos haviam aplicado para as vagas<sup>14</sup>. Duas escolas públicas abriram nos anos 1779 e em 1784 a administração angolana solicitou mais dois ou três mestres de ler, escrever e contar<sup>15</sup>. Alguns mercadores em Angola enviavam seus filhos ao Brasil para estudar<sup>16</sup>. Em todo caso, a historiografia

---

FONSECA, Rosana Areal de Carvalho. *Entre O Seminário e o Grupo Escolar: a história da educação em Mariana/MG (XVIII-XX)*, ed. Juliana Cesario. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, p. 34; MORAIS, *op. cit.*, p. 73.

9 – NÓVOA, António. Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica* 3, n. IV (1987), p. 419; MORAIS, *op. cit.*, p. 78-80.

10 – MORAIS, *op. cit.*, p. 98-99.

11 – MORAIS, *op. cit.*, p. 56, 69.

12 – ANTUNES, Álvaro de Araújo. A civilização das letras: considerações sobre as dimensões da cultura escolar em Mariana (1750-1822). In: *Termo de Mariana: História e Documentação*, ed. Helena Miranda Mollo and Marco Antonio Silveira. Ouro Preto: Editora UFOP, 2011, p. 105.

13 – *Ibid.*

14 – MORAIS, *op. cit.*, p. 69.

15 – FERREIRA, Roquinaldo Amaral. *Cross-Cultural Exchange in the Atlantic World: Angola and Brazil during the Era of the Slave Trade*. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 142.

16 – FERREIRA, Roquinaldo Amaral. *Transforming Atlantic Slaving: trade, warfare and territorial control in Angola, 1650-1800*. Tese de Doutorado – University of California,

demonstra que a maioria dos professores tinha experiência no ofício antes das reformas, especialmente no caso de professores de latim os quais, frequentemente, ensinavam também a língua portuguesa<sup>17</sup>.

No que diz respeito ao ensino público, a mudança da Corte portuguesa para o Brasil também foi fundamental. Apesar dos planos de realocação da família real portuguesa existirem desde o século dezessete (quando o Padre Antônio Vieira já vislumbrava tal mudança), o projeto só ganhou força a partir de finais do século dezoito com o ministro Rodrigo de Souza Coutinho<sup>18</sup>. A transferência da família real para a América portuguesa foi posta em prática em novembro de 1807, apressada pela primeira onda de invasões francesas (as outras correram em 1809-1810 e 1810-1811)<sup>19</sup>. As invasões francesas em Portugal fazem parte de um contexto mais amplo conhecido como a “Era das Revoluções”, a qual inclui a Revolução Francesa e as Guerras Napoleônicas<sup>20</sup>. Em 1806, Napoleão impôs o “Bloqueio Continental”, que determinava o fechamento de todos os portos para os navios britânicos<sup>21</sup>. Portugal resistiu ao bloqueio, mas

2003, p. 137.

17 – NÓVOA, *op. cit.*, p. 105; MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1994, p. 196.

18 – VILLALTA, Luiz Carlos. *1789-1808: O Império Luso-Brasileiro e os Brasis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 118; VILLALTA, Luiz Carlos. *O Brasil e a Crise do Antigo Regime Português (1788-1822)*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, p. 102; SCHULTZ, Kirsten. *Tropical Versailles: empire, monarchy, and the Portuguese Royal Court in Rio de Janeiro, 1808-1821*. New York; London: Routledge, 2001, p. 15-37; RUSSELL-WOOD, A. J. R. Centers and Peripheries in the Luso-Brazilian World, 1500-1808. In: *Negotiated Empires: centers and peripheries in the Americas, 1500-1820*, ed. Christine Daniels and Michael V. Kennedy. New York; London: Routledge, 2002, p. 106.

19 – SCHULTZ, *op. cit.*, p. 1; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da Biblioteca dos Reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 217.

20 – PAQUETTE, Gabriel. *Imperial Portugal in the Age of Atlantic Revolutions: the Luso-Brazilian World, c. 1770-1850*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013; SCOTT, H. M. *The Birth of a Great Power System, 1740-1815*. 1st ed, ed. Harlow. New York: Pearson Longman, 2006.

21 – SCOTT, *op. cit.*, p. 334.

diante da ameaça iminente de invasão, viu-se incapaz de manter a suposta neutralidade e o plano de transferência da Corte foi posto em ação<sup>22</sup>.

A mudança da família real para o Brasil iniciou um período de mudanças rápidas na colônia e introduziu novas ideias pedagógicas, criando uma demanda inédita por professores estrangeiros e escolas privadas<sup>23</sup>. O Brasil tornou-se o centro do Império Português e, como tal, precisava modernizar-se para estar “à altura” da Europa<sup>24</sup>. Além disso, o equilíbrio de poder entre Brasil, Portugal e as demais colônias portuguesas mudou<sup>25</sup>. O fim do século dezessete é considerado por historiadores como o começo de uma nova fase na América portuguesa, marcado pela ascensão das elites, porém o período entre 1808 e 1821 foi mais intenso<sup>26</sup>. Segundo o historiador Gabriel Paquette, a integração imperial de princípios do século dezenove só foi possível graças à educação (indivíduos de diferentes partes do Império luso-brasileiro foram reunidos, por exemplo, na Universidade de Coimbra) e à rotação de cargos administrativos (“letrados portugueses e brasileiros continuamente cruzavam o mundo a serviço do estado português”<sup>27</sup>).

22 – *Ibid.*, p. 335.

23 – SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e das crianças no Brasil Colônia. In: *Histórias e memórias da Educação no Brasil*, ed. Maria Stephanou and Maria Helena Camara Bastos. Petrópolis[RJ]: Editora Vozes, 2011, p. 142; KARASCH, Mary C. *Slave Life in Rio De Janeiro, 1808-1850*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1987, p. xxi.

24 – FREYRE, Gilberto. *The Mansions and the Shanties (Sobrados e Mucambos): the making of modern Brazil*. New York: Knopf, 1963, p. 203; RUSSELL-WOOD. In: *Negotiated Empires: centers and peripheries in the Americas, 1500-1820*.

25 – LESSER, Jeffrey. *Immigration, Ethnicity, and National Identity in Brazil, 1808 to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 8; MALERBA, Jurandir. *A Corte no Exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência, 1808 a 1821*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 225.

26 – MARTINS, Maria Fernanda Vieira. Conduzindo a Barca do Estado em Mares Revoltos: 1808 e a Transmigração da Família Real Portuguesa. In: *O Brasil Colonial 1720-1821*, ed. João Fragoso and Maria de Fátima Gouvêa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p. 718; JÚNIOR, Caio Prado. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969, p. 9-10; BURNS, E. Bradford. The Intellectuals as Agents of Change and the Independence of Brazil, 1724-1822. In: *From Colony to Nation: essays on the Independence of Brazil*, ed. A. J. R. Russell-Wood. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1975, p. 211.

27 – PAQUETTE, *op. cit.*, p. 22-23.

A presença do monarca em terras americanas mudou o *status* da colônia irreversivelmente, pois redefiniu as bases da legitimação política uma vez que a família real levou, além da realeza, todo um aparato burocrático para o Rio de Janeiro<sup>28</sup>. Convém não subestimar a importância do “elitismo burocrático” no Brasil colonial porque ele oferece uma explicação plausível para a colaboração entre os grupos de mandatários locais e os oficiais da administração portuguesa<sup>29</sup>. A chegada da família real fez com que as elites políticas e econômicas locais precisassem, mais do que nunca, trabalhar conjuntamente com os funcionários da administração portuguesa para estabelecer um novo Império com sede nos trópicos<sup>30</sup>. A presença da Corte no Brasil fomentou, assim, a construção de uma nova capital e o surgimento de novos interesses comerciais<sup>31</sup>. A tensão existente entre ação individual e limitações estruturais observada no período refletia as estruturas de poder que mobilizavam alguns indivíduos ao mesmo tempo que imobilizavam outros<sup>32</sup>. Destarte, a reorganização da Corte no Brasil expôs tensões e competições não apenas entre o sistema burocrático em Portugal e no Brasil, mas também entre as diferentes par-

28 – MALERBA, *op. cit.*, p. 45; DIAS, Maria Odila da Silva. The Establishment of the Royal Court in Brazil. In: *From Colony to Nation: essays on the Independence of Brazil*, ed. A. J. R. Russell-Wood. London: The Johns Hopkins University Press, 1975, p. 92; SCHULTZ, *op. cit.*, p. 4; NARO, Nancy Priscilla. Colonial Aspirations: Connecting Three Points of the Portuguese Black Atlantic. In: *Cultures of the Lusophone Black Atlantic*, ed. Nancy Priscilla Naro, Roger Sansi-Roca, and Dave Treece. New York: Palgrave Macmillan, 2007, p. 130; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império. In: *História da vida privada no Brasil*, ed. Luiz Felipe de Alencastro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 12; RUSSELL-WOOD, A. J. R. The Portuguese Atlantic, 1415-1808. In: *Atlantic History: a critical appraisal*, ed. Jack P. Greene and Philip D. Morgan. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 102; WILCKEN, Patrick. A Colony of a Colony: the Portuguese Royal Court in Brazil. *Common Knowledge* 11, n. 2 (Issue 2, Spring 2005): p. 250; 55; DISNEY, A. R. *A History of Portugal and the Portuguese Empire: From Beginnings to 1807*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 298, v. 2.

29 – A autora usa o termo “metropolização” da colônia. DIAS, *op. cit.*, p. 97; 106.

30 – *Ibid.*, p. 106; DEBRET, Jean Baptiste *et al.* *Rio de Janeiro, Cidade Mestiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 60-61; *Ibid.*

31 – DIAS, *op. cit.*, p. 104

32 – GREENBLATT, Stephen. A Mobility Studies Manifesto. In: *Cultural Mobility: a manifesto*, ed. Stephen Greenblatt. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 251.

tes do Império ultramarino português e entre os diversos grupos sociais da colônia.

Burocratas de outras partes do Império Português, como Angola e Moçambique, também migraram para o Rio de Janeiro e historiadores estimam que a população aumentou de 43.000 para 79.000 entre 1799 e 1821<sup>33</sup>. Com o fim das Guerras Napoleônicas, um número significativo de tropas portuguesas também se realocou no Brasil<sup>34</sup>. Além disso, indivíduos de outras partes da capitania do Rio de Janeiro e da capitania de Minas Gerais, por exemplo, mudaram-se para a cidade, onde mais serviços e produtos passaram a ser requisitados<sup>35</sup>. O novo governo implementou várias medidas econômicas para garantir a formação de um mercado interno mais robusto: revogou a proibição do estabelecimento de manufaturas (1808) e criou um banco nacional em 1809 (Banco do Brasil)<sup>36</sup>. O banco gradualmente substituiu empréstimos interpessoais por empréstimos intermediados por uma instituição financeira ligada ao Estado. É importante salientar que, nesse momento, a abertura dos portos brasileiros para todas as nações amigas beneficiou especialmente a Inglaterra<sup>37</sup>. Além disso, a abertura dos portos aumentou o contato com pessoas e culturas estrangeiras, o que reforça a ideia de mobilidade geográfica e intelectual, juntamente com a forma com que essas movimentações afetaram as pessoas que os encontraram e deles se apropriaram<sup>38</sup>. Conforme observa o historiador Jeffrey Lesser, com a mudança da Corte para o Brasil, in-

33 – ALENCASTRO, *op. cit.*, p. 13.

34 – *Ibid.*, p. 12.

35 – *Ibid.*, p. 13; FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Editora Globo, 2001, p. 286.

36 – CAVALCANTI, Nireu Oliveira. *O Rio de Janeiro Setecentista: a vida e a construção da cidade da Invasão Francesa até a chegada da Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 97-98; FAORO, *op. cit.*, p. 292.

37 – SCHULTZ, *op. cit.*, p. 83; MANCHESTER, Alan K. *British Preeminence in Brazil: its rise and decline: a study in European expansion*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1933, p. 71; MONTEIRO, Nuno Gonçalo. Mouzinho da Silveira and the Political Culture of Portuguese Liberalism, 1820–1832. *History of European Ideas* 41, n. 2, p. 186.

38 – GREENBLATT. Cultural Mobility: An Introduction. In: *Cultural Mobility: a manifesto*, p. 19-20.

divíduos não portugueses foram recebidos como residentes e potenciais futuros brasileiros<sup>39</sup>.

Os cenários político e econômico certamente se modificaram bastante, mas quais foram os impactos dos eventos de 1808 para a cultura, particularmente para a educação e as instituições de ensino? O número de institutos educacionais multiplicou-se, sobretudo em Salvador e no Rio de Janeiro. O período testemunhou a abertura das academias naval e militar (1810), faculdades de medicina (1809, 1813) e cursos de economia, agricultura e química<sup>40</sup>. A Real Biblioteca do Rio de Janeiro estabeleceu-se em 1810, no Rio de Janeiro, e a Biblioteca Pública de Salvador, em 1811<sup>41</sup>. A Real Biblioteca realizou duas viagens (1810 e 1811) antes de abrir para o público em 1814<sup>42</sup>. Seguiu-se a instalação da imprensa no Rio de Janeiro (1808), Bahia (1811), Pernambuco (1815), Pará (1820), Maranhão (1821) e Minas Gerais (1821)<sup>43</sup>.

A abertura dos portos em 1808, aumentou também a demanda por professores de línguas estrangeiras. Conseqüentemente, o número de requisições para a abertura de escolas que ofereciam aulas de línguas estrangeiras modernas, como francês e inglês, aumentou<sup>44</sup>. O contraste entre o francês – a língua da erudição, mas também de Napoleão – e o inglês – a língua do comércio e daqueles que ajudaram a família real a escapar das invasões napoleônicas – não pode passar despercebido. Com o estabelecimento da Corte portuguesa em terras americanas, o elo com a Inglaterra deixou de ser apenas econômico (Portugal havia concedido tarifas especiais para a Inglaterra em troca de apoio material para escapar

39 – LESSER, *op. cit.*, p. 9.

40 – SCHWARCZ, *op. cit.*, p. 233; 258; CAVALCANTI, *op. cit.*, p. 99; BURNS, *op. cit.*, p. 223.

41 – BURNS, *op. cit.*, p. 221.

42 – Depois da independência, o novo governo se recusou a devolver a biblioteca para Portugal, pagando, por isso, uma multa. SCHWARCZ, *op. cit.*, p. 35; 247.

43 – MORAES, Rubens Borba de. *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979, p. 144, 162, 116, 168, 170; SCHWARCZ, *op. cit.*, p. 249.

44 – FREYRE, Gilberto. *Inglêses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948, p. 260-261; MALERBA, *op. cit.*, p. 65.

da primeira Invasão Napoleônica), pois a influência intelectual britânica estendeu-se à esfera cultural. Assim, as elites coloniais se voltaram também para o inglês – e seus impérios em crescente expansão nos Estados Unidos e no Sul da Ásia – para a sua modernização política, econômica e cultural<sup>45</sup>.

O plano de estudos analisado aqui, apesar de sucinto, é claro e detalhado, escrito dentro dos padrões europeus esperados para o país escolhido para ser a residência da Corte portuguesa. O presente plano de estudos também revela a similaridade de valores e metodologias de ensino em ambos os lados do Império. Por exemplo, o plano estipula um limite de idade até onze anos para frequentar a escola. Uma possível explicação para tal exigência pode ser que, em Portugal, a idade da razão começava aos sete anos e, a partir dos dez anos de idade, os meninos eram considerados jovens homens<sup>46</sup>.

Com relação ao conteúdo, o estatuto e plano de estudos elaborado por Luiz dos Santos Vilhena e pelo padre Thomé Joaquim Torrão para a abertura de uma “casa regular de educação” incluía, além das aulas de ler, escrever e contar, gramáticas portuguesa, latina, francesa e inglesa, geografia, política, civilidade e história da religião, universal e “do país”. Essas disciplinas eram consideradas as bases das boas maneiras e da sociabilidade. A presença de línguas estrangeiras, além das clássicas e do idioma nacional, sugere que o aprendizado de línguas era sabidamente um meio de acessar saberes científicos e literários não disponibilizados em português. Ao incluir francês e inglês em seu plano de estudos, Vilhena e Torrão reconheciam a importância desse tipo de conhecimento para in-

---

45 – PAQUETTE, Gabriel. Views from the South: Images of Britain and Its Empire in Portuguese and Spanish Political Economic Discourse, ca. 1740-1810. In: *The Political Economy of Empire in the Early Modern World*, ed. Sophus A. Reinert and Pernille Røge. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013, p. 78.

46 – FREYRE, Gilberto. *The Masters and the Slaves (Casa-Grande & Senzala)*: a study in the development of Brazilian civilization. New York: Alfred A. Knopf, 1946, p. 404; FERREIRA, António Gomes. A Educação no Portugal Barroco: séculos XVI a XVIII. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, ed. Maria Stephanou and Maria Helena Camara Bastos. Petrópolis[RJ]: Editora Vozes, 2011, p. 70.

serir os seus alunos no eixo Brasil-Portugal-Europa, facilitando, assim, trocas culturais, políticas e econômicas entre os dois lados do Atlântico.

Outras matérias, tais como dança florete e exercícios físicos, seriam ofertadas, tendo por objetivo o aproveitamento máximo de dinheiro e, sobretudo, do tempo investido por pais e alunos na escola. Observa-se, portanto, uma concepção mais abrangente de ensino que ganhou força a partir dos séculos dezoito e dezenove, que compreende o corpo do indivíduo, não apenas o intelecto, como parte essencial da sua formação e nobre inserção na sociedade. Assim, os alunos saíram do novo colégio em Salvador polidos e civilizados. Desde o Antigo Regime, retórica, boas maneiras e aparência influenciavam consideravelmente o *status* e a importância atribuídos ao indivíduo<sup>47</sup>. A partir do século dezoito, as escolas também se tornaram palco para as *performances* dos alunos, onde qualquer atitude e olhares eram avaliados em termos de fala e comportamento adequados<sup>48</sup>. Em linhas gerais, pode-se afirmar que as escolas do período em tela aplicavam a “sociedade de corte” cunhada pelo sociólogo Norbert Elias às escolas<sup>49</sup>.

Estaria esse novo olhar sobre a educação do indivíduo relacionado também às reformas educacionais iniciadas pelo Marquês de Pombal? Pombal buscou inspiração para as suas reformas no Iluminismo, mormente nos Iluminismos católicos italiano e austríaco, os quais rejeitavam as ideias revolucionárias do Iluminismo francês. Ao mesmo tempo, o Iluminismo católico valorizava o racionalismo, a secularização e o método, especialmente em história e literatura<sup>50</sup>. A historiografia normalmente classifica o Iluminismo praticado em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil, como moderado, ou a “versão colonial do reformismo ilustra-

47 – ELIAS, Norbert. *The Court Society*. Rev. ed. Dublin: University College Dublin Press, 2006, p. 60, v. 2.

48 – VIGARELLO, Georges. The Upward Training of the Body from the Age of Chivalry to Courtly Civility. In: *Fragments for a History of the Human Body*, ed. Michel Feher, Ramona Naddaff, and Nadia Tazi. New York: Urzone, 1989, p. 187.

49 – ELIAS, *op. cit.*, p. 69.

50 – MAGNINO, Leo. Influência do Iluminismo na Cultura Portuguesa. *Bracara Augusta: Revista Cultural da Câmara Municipal de Braga* XXVIII, n. 65-66 (77-78) (1974): p. 288.

do”, já que enfatizava o empirismo e a ciência, mas advogava a favor do absolutismo, da escravidão e buscava reconciliar interesses seculares e religiosos<sup>51</sup>. Em outras palavras, Sebastião José de Carvalho e Mello se inspirou no Iluminismo católico enquanto almejava retirar o Império Português do seu alegado atraso, mas conciliando religião e garantindo a manutenção da ordem colonial.

Quanto custaria às famílias matricular os seus filhos em uma escola particular tão especial? O dinheiro investido não seria pouco. O salário anual médio de um mestre-pedreiro em Salvador durante o mesmo período girava em torno de cento e sessenta mil reis<sup>52</sup>. Ou seja, um pedreiro ganhava por mês pouco mais da metade do valor mensal do colégio, reforçando o fato de que seria uma instituição voltada para os filhos das elites soteropolitanas. É interessante observar que os pensionistas residentes em Salvador pagariam menos do que alunos de fora. Para equilibrar os gastos, Vilhena e Torrão calcularam um mínimo de vinte alunos matriculados. Uma vez aceitos na escola, os pensionistas deveriam tratar-se como irmãos. Entretanto, de acordo com a qualidade, ou seja, o grupo social ao qual pertenciam. Tal afirmação não pode passar despercebida, pois ela reflete o quanto a educação no Brasil continuava dividida de acordo com as origens sociais e, provavelmente, étnicas dos alunos apesar de aumentar o convívio entre alunos de origens diferentes. No Império Português, a qualidade do indivíduo era atrelada à pureza de sangue, a qual fora crida como uma maneira de manter os nascidos na colônia e, sobretudo, os escravizados africanos afastados dos quadros político-administrativos da colônia<sup>53</sup>. Apesar do Marquês de Pombal ter buscado abrandar os impedimentos de sangue, racistas desde a sua criação, eles nunca deixaram totalmente de existir, fundindo-se, ademais, a questões econômicas, como o plano de estudos aqui analisado permite entrever<sup>54</sup>.

51 – DISNEY, *op. cit.*, p. 305; BOTO, *op. cit.*, p. 166; PAQUETTE, *op. cit.*, p. 77; MOTA, Carlos Guilherme da. Mentalidade Ilustrada na Colonização Portuguesa: Luís Dos Santos Vilhena. *Revista de História da USP* 35, n. 72 (1967).

52 – MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992, p. 548, 551.

53 – RUSSELL-WOOD, *op. cit.*, p. 99.

54 – *Ibid.*, p. 101; RUSSELL-WOOD. Centers and Peripheries in the Luso-Brazilian

Outro traço importante que emerge da leitura desse requerimento é a preocupação com uma rotina escolar organizada e detalhada. O estabelecimento de uma rotina disciplinada visava à educação através do controle do corpo. A disciplina transformaria o corpo em um mecanismo a ser construído, controlado e treinado<sup>55</sup>. Conforme o plano, pode-se deduzir que a escola era uma combinação de técnicas e repetições – horário para acordar, rezar, ler, comer, arrumar-se e exercitar-se – para moldar a conduta dos pensionistas de um modo bastante preciso<sup>56</sup>. Regulamentações como essas tinham por objetivo, portanto, criar corpos dóceis e mentes obedientes que jamais confrontariam a religião ou a autoridade<sup>57</sup>. Uma vez na escola, os meninos adentravam um novo mundo onde o tempo era controlado e havia uma disciplina a ser seguida e internalizada<sup>58</sup>.

A rotina da casa de educação em Salvador seria a seguinte: entre setembro e março (primavera e verão) os internos deveriam acordar às seis da manhã. Esse horário mudava entre abril e agosto (outono e inverno), quando os alunos poderiam se levantar às sete da manhã. Após se levanta-

---

World, 1500-1808. In: *Negotiated Empires: centers and peripheries in the Americas, 1500-1820*, p. 111; MATTOS, Hebe. “Pretos” and “Pardos” between the Cross and the Sword: racial Categories in seventeenth century Brazil. *European Review of Latin American and Caribbean Studies (ERLACS)*, n. 80 (2006): p. 49, 52; BOXER, C. R. *O Império Marítimo Português: 1415-1825*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2002, p. 271-275; BETHENCOURT, Francisco. *Racisms: from the Crusades to the Twentieth Century*. Princeton: Princeton University Press, 2013, p. 1-2; 368; BOXER, C. R. *Four Centuries of Portuguese Expansion, 1415-1825: a succinct survey*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1963, p. 82-84.

55 – FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin Books, 1979, p. 135-138.

56 – DUSSEL, Inés. School Uniforms and the Discipline of Appearances: Towards a History of the Regulation of Bodies in Modern Educational Systems. In: *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and Schooling*, ed. Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, and Miguel A. Pereyra. New York, London: Routledge Falmer, 2001, p. 212.

57 – SWARTZ, Marc J.; TURNER, Victor W. e TUDEN, Arthur, *Political Anthropology*. Chicago: Aldine Pub. Co., 1966, p. 1; ASAD, Talal. *Genealogies of Religion: discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1993, p. 125; FOUCAULT, *op. cit.*, p. 138; DUSSEL, *op. cit.*, p. 209, 223.

58 – THOMPSON, E. P. *Customs in Common*. Pontypool, Wales: Merlin Press, 2010, p. 388, 395.

rem, o estatuto estabelecia que os internos teriam meia hora para arrumar-se antes de fazer as primeiras orações do dia. A primeira lição começaria ou às oito ou às onze horas da manhã, dependendo do semestre, e seria de geografia. Em seguida, viriam as aulas de escrever, ler e contar, línguas portuguesa e latina. Às duas da tarde, os internos teriam lições de francês às segundas, quartas e sextas. À mesma hora, terças, quintas e sábados, aprenderiam inglês. Haveria um intervalo entre as cinco e seis horas da tarde, quando os alunos eram obrigados a ficar em silêncio e estudar até às nove horas da noite. Aos domingos, os pensionistas deveriam ir à missa e, depois, estudar história – religiosa, universal e do país. O fato de que havia uma parte da história separada para o país é digno de nota. Seria uma evidência de que o Brasil já era entendido como um país à parte de Portugal? Ou seria o país entendido como o Império luso-brasileiro? Seria uma prova de que a identidade nacional brasileira estava em vias de formação<sup>59</sup>?

O século dezenove testemunhou o (re)nascimento da história como essencial para a educação de servidores e administradores públicos<sup>60</sup>. Paralelamente, a formação de novos súditos, dignos da sede de uma monarquia europeia, ganhou força a partir de 1808. Dentro desse cenário, a inclusão da história como disciplina obrigatória e, mais ainda, da história “do país” é sintomática das mudanças pelas quais passava a cultura luso-brasileira. Contudo, se a história do país era a história nacional, por que estava relegada aos domingos, dias teoricamente livres? É preciso lembrar que a história nacional estava ainda em seus estágios iniciais não apenas no Brasil, mas também na Europa. O historicismo legitimava a ideia de civilização europeia nas colônias durante o século dezenove.

Ao mesmo tempo, recomendava que as colônias esperassem até adquirir consciência histórica<sup>61</sup>. Dessa forma, a tensão entre as transforma-

59 – SCHWARTZ, Stuart. The Formation of a Colonial Identity in Brazil. In: *Colonial Identity in the Atlantic World, 1500-1800*, ed. Nicholas P. Canny and A. R. Pagden. Princeton; Guildford: Princeton University Press, 1987, p. 20.

60 – GREENBLATT. Cultural Mobility: An Introduction. In: *Cultural Mobility: a manifesto*, p. 20.

61 – CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe*. Princeton, N.J.; Oxford:

ções culturais e educacionais no Brasil, representadas, nesse caso, com a alocação das aulas de história aos domingos, juntamente com religião, refletiria, também, as tensões inerentes ao sistema colonial. Dito de outra forma: a história nacional era importante, mas ainda não muito.

As escolas regulavam o tempo dos alunos não apenas durante o ano acadêmico, mas também durante as férias e descansos, determinando quando, como e com quem. Aos internos não era permitido sair da escola sem a supervisão de uma pessoa “de respeito e probidade” – escolha feita pela escola – e nunca durante a semana. A higiene é outro fator que salta aos olhos no plano<sup>62</sup>. Esperava-se que os alunos levassem a própria roupa de cama e roupas de uso. Provavelmente essa regra tinha como objetivo garantir a limpeza, outra forma de controle e disciplina dos corpos<sup>63</sup>. A saúde do corpo passava a ser, assim, responsabilidade das escolas. Nesse contexto, a dieta também aparece como foco no estatuto da escola de Vilhena e Torrão. Os alimentos mencionados são: chá, café, leite, torradas e manteiga no café da manhã (chamado no plano de almoço); sopa, carne, arroz, guisado e sobremesa para o almoço (jantar do meio-dia); peixe ou carne e queijo para o jantar (ceia) das vinte e uma horas, depois de uma merenda frugal às dezessete horas.

O cardápio escolar apresentado pelos requerentes não é simples, tampouco luxuoso, embora, provavelmente, menos frugal do que o da maioria da população baiana. Apesar de, em alguns lugares como as Minas setecentistas a carne de vaca ser considerada uma comida de doença, ou seja, necessária para convalescentes pertencentes a todos os grupos sociais, em Salvador oitocentista a carne era, aparentemente, um alimento mais comum, assim como o peixe<sup>64</sup>. É necessário salientar que, para além

Princeton University Press, 2000, p. 7-8.

62 – ADÃO, *op. cit.*, p. 253-254.

63 – VIGARELLO, Georges. *Concepts of Cleanliness: changing attitudes in France since the Middle Ages*. Cambridge; Paris: Cambridge University Press; Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1988; VIGARELLO, Georges. *The Upward Training of the Body from the Age of Chivalry to Courtly Civility*. In: *Fragments for a History of the Human Body*, p. 152; 176-177.

64 – FURTADO, Junia Ferreira. Milho, Feijão, Angu e Canjica; Couve não? Ou O Que Comiam (Ou Não) os Escravos da Mineração. In: *História & Alimentação*: Brasil séculos

da necessidade de nutrir os corpos para mantê-los funcionais e aptos ao aprendizado e à prática de atividades físicas, as refeições propiciavam aos alunos um momento ideal para convivência e exercício das normas de civilidade<sup>65</sup>.

O documento em tela oferece um outro ponto de interesse para a questão de disciplina e controle do corpo dos estudantes com objetivos educacionais e civilizacionais: o uniforme. Vilhena e Torrão buscavam distinguir os alunos da sua instituição por meio de um cordão de fita azul claro com uma medalha de prata de Nossa Senhora da Conceição. A escolha de um marcador religioso revela uma concepção de sociedade segundo a qual a religião seguia tendo um papel proeminente na educação, apesar de toda a modernização e suposta secularização ilustrada. Um pedido como esse sugere que o instituto buscava diferenciar os seus alunos das demais escolas, além de transformá-los num símbolo de prestígio e virtude<sup>66</sup>. Uniformes, cores e símbolos eram simbólicos e serviam para identificar os estudantes como membros de uma comunidade específica, ampliando, assim, o espectro de hierarquia já tão presente na sociedade luso-brasileira<sup>67</sup>. Ademais, tais símbolos possibilitavam que os alunos fossem reconhecidos como pertencentes a determinado grupo social detentor de certo nível de instrução<sup>68</sup>.

Finalmente, merecem destaque os futuros professores – e reitores – do colégio Nossa Senhora da Augusta Conceição. Primeiramente, Luiz dos Santos de Vilhena, português de nascimento, era professor régio apo-

---

XVI-XXI, ed. Leila Mezan Algranti e Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo. Belém: Pakatatu, 2020, p. 455-458; SILVA, João Luiz Máximo da. Dimensão atlântica e "gosto" local. A comida de rua no Brasil do século XIX. In: *História & Alimentação: Brasil séculos XVI-XXI*, ed. Leila Mezan Algranti e Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo. Belém: Pakatatu, 2020, p. 661-63.

65 – DUSSEL. In: *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*, p. 218; ADÃO, *op. cit.*, p. 254-255. E. P Thompson faz referência a isso como “a influência socializante do processo escolar” (tradução livre). THOMPSON, *op. cit.*, p. 387.

66 – Dussel. In: *Cultural History and Education: critical essays on knowledge and schooling*, p. 213-216; 222.

67 – *Ibid.*, p. 213-216.

68 – *Ibid.*

sentado de língua grega, sendo, portanto, já familiarizado com as reformas pombalinas do ensino. Vilhena é considerado um dos primeiros historiadores brasileiros, fato que ajuda a explicar não só a presença da história na grade curricular da instituição de ensino proposta por ele, mas também as contradições da colonização latentes no requerimento<sup>69</sup>. Apesar de algumas ideias avançadas que visavam à modernização da colônia, Vilhena permanecia com uma mentalidade colonizadora favorável à escravidão.

Thomé Joaquim Torrão era padre, o que demonstra a continuidade da presença religiosa no ensino luso-brasileiro mesmo após as reformas. De modo geral, antes das reformas, o sistema educacional português era monopolizado pelos jesuítas, sobretudo no ultramar<sup>70</sup>. Mesmo com as reformas, existe uma diferença entre secularização da educação e substituição total de professores clérigos por civis, já que a existência de um não elimina a do outro<sup>71</sup>. Agentes religiosos continuaram a exercer funções de ensino, quer como professores régios ou particulares, muitas vezes, utilizando materiais religiosos – o plano de Vilhena e Torrão menciona o catecismo para praticar a leitura<sup>72</sup>.

O documento aqui analisado é uma janela para observar as mudanças ocorridas no sistema de ensino brasileiro após a chegada da família real na América portuguesa. Requerimentos para a abertura de instituições de ensino particulares seguiam o padrão europeu de “anatomia política” que buscava disciplinar os corpos<sup>73</sup>. A elaboração de grades de horários, hoje tão naturalizadas e banais – visava impor a todos o mesmo ritmo, regular a repetição e dividir o tempo em atividades que deveriam ser pronta-

69 – MOTA, Carlos Guilherme da, *op. cit.*

70 – DISNEY. *A History of Portugal and the Portuguese Empire: from beginnings to 1807*, p. 276.

71 – NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XXe Siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, p. 225, v. 1.

72 – *Ibid.*, p. 175; CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 467; SILVA. *In: Histórias e Memórias da Educação do Brasil*, p. 132.

73 – FOUCAULT, *op. cit.*, p. 138.

mente executadas em nome da civilidade e da civilização<sup>74</sup>. A reunião de indivíduos organizados sob um mesmo espaço e executando as mesmas atividades facilitava a sua supervisão simultânea<sup>75</sup>. Um documento curto como esse aponta caminhos para pesquisas sobre como o espaço escolar tornou-se uma espécie de “máquina de aprendizado” e uma nova forma de supervisionar, hierarquizar, punir ou recompensar os indivíduos de uma forma diferente do Antigo Regime, mas que visava à formação de súditos civilizados dentro do padrão europeu sociabilidade e instrução<sup>76</sup>.

Texto apresentado em novembro de 2020. Aprovado para publicação em janeiro de 2021.

---

74 – *Ibid.*, p. 149-150; 154.

75 – *Ibid.*, p. 147.

76 – *Ibid.*