

# CAPÍTULO 1

---

## EDUCAÇÃO E INDEPENDÊNCIA: HERANÇAS COLONIAIS<sup>1</sup>

Ana Cristina Pereira Lage<sup>2</sup>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Há muito tempo sabemos que marcos políticos não necessariamente transformam a história econômica, a social, a cultural ou a educacional. Não pretendo aqui entrar nas discussões das múltiplas temporalidades para analisar as transformações existentes (ou não) no processo educativo desde o período colonial até o marco da independência brasileira nos oitocentos. Neste artigo sou provocada a pensar as heranças educativas coloniais que perpassaram esse período e, nesse sentido, acredito ser oportuno apresentar aqui algumas instituições educativas que existiram desde o período colonial, as quais tiveram permanências ou mestiçagens e, em alguns casos, sofreram ou não influências do marco temporal da Independência do Brasil. Segundo Serge Gruzinski (2001, p. 42), a mestiçagem pode ser definida como processos de “misturar, mesclar, amalgamar, cruzar, interpenetrar, superpor, justapor, interpor, imbricar, colar, fundir etc.”. Falamos então de heranças coloniais que passam por possíveis adaptações, misturas e transformações educacionais que atravessam o processo de separação do Brasil com relação a Portugal.

Neste trabalho pretendo apresentar algumas questões relativas às temáticas e às pesquisas empreendidas no âmbito da História da Educação no período colonial. Em seguida, buscarei apontar a importância da Reforma Pombalina de 1759 e os seus desdobramentos para a criação e a institucionalização de uma educação pública, bem como a sua íntima relação com o movimento das Luzes Portuguesas. Por fim, pretendo relacionar esse pensamento ilustrado com as reformulações ocorridas no interior de instituições educativas femininas na América Portuguesa, especialmente aquelas caracterizadas como Recolhimentos. Compreendo que o marco temporal de 1759 propicia mudanças nos aspectos educativos que terão continuidades, mestiçagens e hibridações no século seguinte e, por isso, torna-se também esse o ponto de partida para vincular a herança educacional da América Portuguesa ao processo de independência

---

<sup>1</sup> Este texto é decorrente da aula com o tema “Educação e Independência: heranças coloniais”, proferida no dia 17 de dezembro de 2020 para o curso “Educação e Nação no Bicentenário da Independência”, coordenado pelo prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG). Essa aula está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nTrIVKVPZNU&t=943s>. Acesso em 3 jul. 2021.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFMG); [ana.lage@ufvjm.edu.br](mailto:ana.lage@ufvjm.edu.br).

nos oitocentos, uma vez que seria impossível mapear todo o período colonial neste espaço de escrita.

## 1. As pesquisas em História da Educação sobre o período colonial

Com relação às pesquisas que se identificam com o campo da História da Educação e que investigam o período que conhecemos como colonial, Álvaro de Araújo Antunes (2015) aponta que existem ainda poucos estudos. O autor aponta que uma das dificuldades apresentadas ao historiador da educação para investigar esse período seja a difícil busca de fontes, espalhadas em diversos arquivos, muitos deles portugueses, além da própria habilidade e as dificuldades na leitura documental. Soma-se a isso uma perspectiva de interesses dos historiadores da educação para uma temporalidade mais próxima da atualidade, além da forte tendência e preocupação de restrição das pesquisas à análise da ampliação da escolarização brasileira e, conseqüentemente, a investigação das *instituições escolares*, uma vez que ocorria uma certa *fluidéz* do período que apresentava poucas ações formais e oficiais para caracterizar o ato educativo.

Porém, algumas pesquisas, especialmente aquelas ligadas à história da leitura e da escrita, preocupam-se com o que se lê, como se escreve e as aprendizagens das práticas de leitura e escrita. São pesquisas que contribuem bastante para o desenvolvimento do campo da história da educação para o período estudado. É importante salientar que essa ampliação de pesquisas ocorre principalmente a partir da consolidação de grupos de pesquisas, como no caso do Grupo Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos, do qual sou integrante<sup>3</sup>.

Compreendo que as pesquisas acerca das instituições e das práticas educativas são fundamentais para a ampliação da compreensão da História da Educação nesse período, especialmente quando trabalhamos em uma perspectiva de educação não escolar<sup>4</sup>. A instituição deve ser considerada como o “estabelecimento de coisas que não são naturais, mais inventadas e dispostas por homens” (BLUTEAU, 1728, p. 152-153). Parto do princípio no qual as instituições educativas do período colonial foram espaços criados com a intencionalidade de ensinar e direcionar os costumes da América Portuguesa. Assim, as instituições foram propostas para satisfazer determinadas necessidades humanas, tornaram-se unidades que estavam sempre em construção e transformação.

---

<sup>3</sup> Grupo coordenado pela profa. Thaís Nívia de Lima e Fonseca (UFMG). Ver: <https://ceibero.wordpress.com/>.

<sup>4</sup> A educação não escolar pode ser compreendida como “toda prática educativa intencional, ou não, em que ocorrem situações de trocas ou circulação de saberes. A educação é, assim, flagrada em seu sentido amplo, tudo aquilo que é aprendido ao longo da vida dos seres humanos em suas práticas sociais, uns com os outros, já que em sociedade não existe eu desprovido de nós” (ALBUQUERQUE e BUECKE, 2019, p.2).

Por outro lado, constituíram-se como um sistema de práticas, com agentes e instrumentos que atingiram as finalidades esperadas.

As instituições educativas existem em determinados espaços e tempos para a construção e o ordenamento da educação de um determinado grupo social. Torna-se então necessário refletir acerca das diferenciações entre os significados de *instituições escolares* e *instituições educativas* e considerar que toda instituição escolar é uma instituição educativa, mas o inverso não acontece. Investigar a história da educação no período colonial é então ter que lidar com uma perspectiva mais ampliada e pensar em espaços e instituições educativas que não necessariamente perpassam a escola, como a família, a religião, a oficina ou os ambientes militares.

Uma pesquisa coordenada pela profa. Thaís Nívia de Lima e Fonseca buscou levantar os estudos no campo da história da educação que contemplam o período colonial<sup>5</sup> e consistiu em um levantamento preliminar de algumas palavras-chave em artigos publicados em revistas e anais de eventos da área. É lógico que os resultados devem ser relativizados, pois já temos um distanciamento do momento em que a pesquisa foi empreendida e os dados publicados (LAGE, 2016a). Embora não ocorra aqui a intenção de trabalhar com as diversas temáticas encontradas, salienta-se que algumas tenderam e ainda tendem a predominar nas pesquisas que envolvem a história da educação na América Portuguesa. Foram encontradas as seguintes palavras-chave mais tratadas nos artigos consultados: fontes, subsídio literário<sup>6</sup>, educação de mulheres e educação moral e religiosa. Porém, verificava-se que a educação jesuítica continuava como campeã das pesquisas e publicações consultadas. Ao analisar os artigos que trazem a palavra-chave “jesuíta”, observa-se que recentemente ocorreu uma ampliação nas investigações acerca da ação catequética desse grupo de religiosos junto aos indígenas, em detrimento das pesquisas clássicas acerca dos colégios instituídos pela Companhia<sup>7</sup>. Provavelmente, a ampliação das pesquisas acerca da relação dos jesuítas com os indígenas, com ênfase em suas práticas educativas catequéticas, vem em consonância ao fortalecimento das pesquisas em História Indígena no Brasil e a inserção dessa temática no ensino de História a partir da promulgação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008).

---

<sup>5</sup> *Instituições e práticas educativas na América Portuguesa no século XVIII e primeiras décadas do século XIX*. Chamada Universal – MCTI/CNPq No 14/2014. Coordenação da profa. Dra. Thaís Nívia de Lima e Fonseca. Pesquisa finalizada em 2018.

<sup>6</sup> Criado em 1772, o Subsídio Literário foi um imposto criado para manter o sistema de ensino proposto pelo Marquês de Pombal e revertido para o pagamento dos professores. O imposto era cobrado sobre o vinho, o vinagre, todos os tipos de aguardente e a carne (MORAIS, 2012).

<sup>7</sup> Com relação às escolas jesuíticas, destaca-se a obra clássica composta por Serafim Leite (1945), representante da própria Companhia de Jesus e que possui um grande volume de informações e fontes primárias. Nos últimos tempos destacam-se os estudos empreendidos acerca da história da educação jesuítica do pesquisador José Maria de Paiva (2006; 2015).

Ao analisar a forte influência dos jesuítas na educação, especialmente por meio dos seus colégios e ações educativas junto aos indígenas na América Portuguesa, é necessário refletir sobre o que ficou dessa cultura para além do momento da expulsão da Companhia pela *Lei Dada para a Proscrição* (1759). Torna-se importante perceber como essa cultura propiciou continuidades no século seguinte, uma vez que os jesuítas formaram boa parte dos quadros administrativos, religiosos e intelectuais da América Portuguesa. Por outro lado, é importante salientar que, a partir de 1580, com a anexação de Portugal à Espanha, outras ordens tiveram a permissão de circular na colônia, como os franciscanos, carmelitas, beneditinos, mercedários e capuchinhos. Essas ordens não foram expulsas em 1759 e continuaram suas obras educativas ao longo dos períodos colonial e imperial brasileiros. Infelizmente, existem poucas investigações no campo da História da Educação sobre os trabalhos desenvolvidos por esses grupos de religiosos e que transitaram pelo território (LAGE, 2016a).

## **2. O Alvará de 1759 e a instituição da educação pública no Império português**

Anterior à *Lei Dada para a Proscrição* (1759), a qual expulsou os jesuítas de todo o Império português em 3 de setembro, foi promulgado em 28 de junho do mesmo ano o *Alvará de Regulamentação dos Estudos Menores* (1759). Este último documento já propunha a extinção do sistema educacional dos jesuítas e criava as aulas régias, o que significava a implantação do ensino público estatal no Império português, em ritmos e condições variadas em suas diversas regiões (1759). É importante salientar que já havia um projeto de reforma educacional anterior à própria expulsão dos jesuítas.

O Alvará reformava e secularizava o ensino, atos necessários para o projeto de modernização iluminista e de centralização do poder empreendido por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1750-1777), secretário de Estado do governo do rei D. José I (1750-1777). Pode-se caracterizar o iluminismo português como “ecclético, cristão e católico”, em uma tentativa de harmonizar a razão ilustrada com a fé (ANTUNES, 2011, p. 122). A reforma pombalina pretendia substituir a ação educativa dos inicianos por uma nova dinâmica racionalista, que respeitava a hierarquia eclesial, mas a subordinava ao Estado. Além da expulsão dos jesuítas do Império português, posteriormente Pombal fechou os noviciados (1764-1778), impedindo assim a formação de novos quadros de religiosos regulares. Após 1778, reabriram os noviciados, mas todas as pessoas que desejassem ingressar no clero regular deveriam solicitar uma permissão real e obedecer às decisões do Ministério dos Negócios Eclesiásticos e Justiça. Essas reformas visavam atingir o clero regular, que representava uma ligação direta com a Sé Romana e as subordinações com os superiores estrangeiros, mas não atingiam os

representantes seculares da Igreja (padres e bispos), pois estes já eram controláveis pelas ações políticas por meio do sistema do Padroado Régio.<sup>8</sup> Segundo Luis Dória (2001), a religiosidade do povo português continuava forte, e o que predominava era o princípio regalista, que defendia os poderes do rei separados da religião, e ainda um espírito anticongregacionista, contrário à presença do clero regular no Império português.

Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2011, p. 100) aponta que se iniciou um “ciclo de intervenções que, a rigor, significaram a implantação do ensino público estatal no Império português”. O governo de Portugal antecipou-se a outros países europeus ao implantar a educação pública como dever do Estado.

A Reforma dos Estudos Menores, iniciada em 1759, foi a responsável pela introdução, ainda que precária, da educação pública em todas as partes do reino de Portugal, nesse caso, significa educação estatal e não popular, uma vez que não se destinava aos súditos em geral. Tornava-se obrigação do Estado garantir a educação gratuita, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora (CARDOSO, 2011, p. 76).

A criação das primeiras regras para o ingresso no magistério a partir da proposição das aulas régias aconteceu em 1759, sempre de forma desordenada, o que causava muito descontentamento com relação aos pagamentos dos mestres. Inicialmente as aulas régias foram instituídas para os *Estudos Menores* (1759), o que corresponderia ao ensino secundário. Foram implantadas as aulas de Humanidades, como Gramática Latina, Língua Grega, Língua Hebraica, Retórica e Poética, sendo que depois apareceram outras cadeiras, como a Filosofia. Quando analisamos as cadeiras implantadas, torna-se necessário salientar que o legado iluminista era misturado com o legado humanista já há muito implementado pelos inicianos e, não por acaso, predominavam as aulas de Latim em todo o território da América Portuguesa.

A partir de 1772 implantaram as aulas de Primeiras Letras (ler, escrever e contar), como também reformularam os Estudos Maiores (especialmente por meio da revisão dos Estatutos da Universidade de Coimbra).

Segundo Carlota Boto (2011, p. 15), “reformular os estudos universitários – bem como reformar a instrução de primeiras letras e secundária – era o passaporte para a Reforma do Estado; um estado que se pretendia incluído em seu tempo, competitivo e potente”.

---

<sup>8</sup> As relações entre política e religião no Império português, especialmente aquelas que envolviam o clero secular, dependiam do sistema do Padroado, o qual consistia na outorga, pela Igreja Romana, de um determinado grau de controle sobre uma igreja local ou nacional a um administrador civil. Foi uma instituição que as monarquias ibéricas, a partir do século XIII, criaram para estabelecer alianças com a Santa Sé e consistia na concessão de privilégios, dentre os quais dava o direito à monarquia de promover, transferir ou afastar clérigos; decidir e arbitrar conflitos nas respectivas jurisdições das quais ela própria fixava os limites. Havia ainda o direito de Beneplácito Régio, um preceito que estabelecia que, para ter validade em territórios do Império português, todas as determinações da Igreja Católica teriam a aprovação do monarca português. Este sistema de financiamento de parte da Igreja Católica pelo governo só foi extinto com a Proclamação da República. (LAGE, 2013).

A Reforma tinha suas limitações e servia ao fortalecimento do Estado absolutista português, uma vez que funcionava para formar bons súditos cristãos, de acordo com o nível de instrução e o status social de cada um. No caso da Universidade de Coimbra, a Reforma pretendia colocá-la “a serviço do engrandecimento do Reino e da Monarquia, por meio da difusão de um pensamento racional e científico, sem colidir com a religião e o absolutismo” (VILLALTA, 2011, p. 200).

Nessa perspectiva de formação de bons súditos cristãos por meio da educação, na América Portuguesa foram implementadas aulas de Primeiras Letras e de Estudos Menores de forma desordenada, sendo que este último acontecia por meio de Cadeiras Isoladas. Os Estudos Maiores seriam cursados em Portugal e somente por um pequeno grupo que conseguia ascender à Universidade de Coimbra.

Na Capitania de Minas Gerais, somente após a Lei de 1776, que criava a arrecadação do Subsídio Literário pela Real Fazenda e efetivava então o pagamento dos mestres, foi possível uma regularidade na atividade docente. Thaís Nívia Fonseca (2010, p. 20) detecta que, entre os anos de 1772 e 1814, entre um total de 81 docentes das cadeiras de Primeiras Letras e de Gramática Latina, 46 eram padres, sendo que estes perfaziam um total de 46,9% para a educação inicial e 71,9% para a secundária. A baixa escolaridade da maior parte da população local, a qual propiciava um reduzido número de pessoas aptas a lecionar, por outro lado, a formação dos eclesiásticos e, ainda, a interdependência entre as esferas política e religiosa propiciavam o fortalecimento dos representantes da Igreja Católica na função docente.

Cabe ainda relacionar como o pensamento das Luzes Portuguesas influenciou a educação na América Portuguesa, especialmente pelo discurso acerca da necessidade de educar a população de ambos os sexos. Os defensores da escolarização eram influenciados também pela ideia de civilização, que partia principalmente da percepção das regras de civilidade entre os indivíduos<sup>9</sup>. Cada vez mais a civilidade passava a ser vista como um comportamento social aceitável, em que os indivíduos controlariam as suas emoções. Essa civilidade dos indivíduos viria principalmente pela via da educação – e de uma educação cada vez mais escolarizada (VEIGA, 2002).

É importante salientar a continuidade das aulas régias enquanto cadeiras isoladas ao longo do século XIX. A partir de 1822 passaram a ser denominadas de Aulas Públicas, especialmente referentes ao ensino secundário e que existiram de forma paralela aos

---

<sup>9</sup> “A palavra “civilização”, que nasce no século XVIII, substantiva, precisamente, o processo de refinamento das maneiras e costumes dos europeus, instaurando, no plano da linguagem, a ligação entre a arte de bem regular as ações práticas do indivíduo em sociedade, em sintonia com a perfectibilidade moral e intelectual assinalada ao homem, e a maneira de conceber a conservação e o engrandecimento dos povos e das nações, em sintonia com a ideia de progresso” (ARAÚJO, 2003, p. 11).

colégios implantados ao longo dos oitocentos. As transformações eram aplicadas a partir da finalidade da educação, que não mais servia para a formação do súdito cristão do reino português, mas se constituía na formação de sujeitos pertencentes à nação emergente e que contribuiriam para a *invenção* do Brasil (GONDRA e SCHUELER, 2008).

### 3. As Luzes e a Educação Feminina

Segundo Martine Sonnet (1987, p. 17), o século XVIII deve ser considerado como um grande momento para a educação escolarizada na França, especialmente pelos debates e publicações que encampavam esse assunto. Esse foi o período em que todos foram contemplados no discurso sobre a educação, inclusive as mulheres. No final do século XVIII, as discussões estenderam-se com relação ao local ideal da educação feminina: em casa paterna, em instituições públicas ou ainda nas instituições vinculadas à Igreja Católica.

No caso português, segundo Auréa Adão (1995), a reforma pombalina foi omissa com relação à educação feminina. Somente em 1790, com a instalação da Real Mesa Censória, foi dado um parecer favorável para a instalação de 18 mestras em Lisboa, as quais receberiam vencimentos inferiores aos professores homens. Mesmo com esse parecer favorável, as mestras régias só foram admitidas em 1816, demonstrando assim o pouco envolvimento do governo português com relação ao ensino estatal feminino. Para Rogério Fernandes (1994, p. 198), a inexistência do ensino estatal feminino explica o fortalecimento de iniciativas particulares a favor dessa instrução. As instituições confessionais até eram apoiadas financeiramente pelo Estado e “(...) tornaram-se de certo modo modelos e focos de irradiação pedagógica”. O ensino feminino, preferencialmente visando a uma preparação doméstica, foi assegurado por organizações particulares no final do século XVIII, especialmente pelas escolas religiosas.

Tratando-se da América Portuguesa, a educação feminina acontecia principalmente nos ambientes familiares e ainda havia poucos conventos religiosos que propiciavam uma educação mais voltada para a vida religiosa, além dos recolhimentos. Para Leila Algranti (1999), conventos e recolhimentos não apresentavam muitas diferenças. Embora exista uma documentação com denominação e finalidade diferenciada para a aprovação de funcionamento dessas instituições, na prática cotidiana da América Portuguesa, verifica-se que esses dois modelos acabavam exercendo funções muito próximas, apenas se diferenciando em seu aspecto legal, mais facilitado para os recolhimentos, que exigiam somente uma aprovação do bispado local para o seu funcionamento, como também na

condução dos votos proferidos pelas reclusas. Essas instituições existiram ao longo do período colonial, mas é possível detectar reformulações no final desse período.

As influências das Luzes Portuguesas asseguraram reformulações ou propiciaram a estruturação de novas instituições do tipo recolhimento<sup>10</sup>. É possível detectar que, a partir da circulação das ideias iluministas no território da América Portuguesa, muitas dessas instituições reformularam os seus princípios com a implementação de práticas educativas escolares com o intuito de formar mulheres tanto para a reclusão, quanto para a maternidade e o matrimônio, na perspectiva de formá-las nos moldes civilizados. Dentro desses princípios destacam-se os estatutos de 1798, organizados pelo bispo de Pernambuco Dom Azeredo Coutinho<sup>11</sup>, que serviram para a reorganização do Recolhimento da Glória e que ainda modificaram o Recolhimento da Conceição, a primeira instituição de reclusão feminina na América Portuguesa. “O estatuto para o governo da Casa da Glória se divide em duas partes: a primeira, sobre as doze recolhidas que serviriam como mães, mestras e diretoras das educandas. A segunda parte segue as normas para a instrução das educandas” (ALMEIDA, 2003, p. 239). No documento é possível detectar que as recolhidas ingressavam na instituição já com o domínio da leitura, da escrita e de contas elementares, ou ainda, de tarefas que seriam úteis à casa, mas tinham como tarefa principal o ensino das educandas, as quais seriam a mola propulsora da instituição. Azeredo Coutinho justificava a necessidade de retirá-las da ociosidade e defendia então que a instrução aconteceria por meio da religião. Assim que tivessem o aprendizado rudimentar da leitura poderiam iniciar o aprendizado do Catecismo de Montpellier. O conhecimento da história sagrada também era necessário, principalmente para utilizar a vida de Cristo como um exemplo a se seguir na sua futura vida matrimonial.

A ciência das mulheres, assim como a dos homens, deve ser proporcionada aos seus empregos: **a diferença das ocupações é a que faz a dos seus estudos.** A instrução mais sólida é aquela, que ensina a saber o modo, com que se fazem as coisas, que são necessárias para a vida humana; por ser daí donde se tiram os maiores interesses. **A instrução, que propriamente pertence às mulheres, deve ser regulada segundo os seus estados:** as que se destinam para **Religiosas** aonde ser instruídas na mortificação da própria vontade; na inteligência da língua latina, e canto de música para o exercício cotidiano do Coro, onde devem gastar a maior parte de sua vida.

**Aquelas porém que não aspiram à vida dos claustros,** mas sim aonde fazer a sociedade, e a propagação das famílias na vida conjugal, **devem ser instruídas na particular ciência de viver em paz com seus maridos; de educar os seus filhos na virtude e administrar com economia o**

---

<sup>10</sup> Até este momento foi possível realizar o levantamento da existência de 6 conventos e 23 recolhimentos femininos na América Portuguesa existentes ao longo do período colonial (LAGE, 2020).

<sup>11</sup> Azeredo Coutinho (1742-1821) foi responsável por implementar uma reforma educacional em Pernambuco, por meio da implantação de estatutos nos recolhimentos femininos e do Seminário de Olinda, dentro de uma perspectiva iluminista. Especificamente para o caso dos recolhimentos femininos pernambucanos (Glória e Conceição), estes se tornaram espaços educativos escolares, e a figura das “mestras de ler” recolhidas foi fundamental para a preparação de moças para a vida laica fora dos muros da instituição (ALMEIDA, 2003).

**governo das suas casas.** Não são estreitos os limites desta ciência, como muitos julgam, querendo-a fazer propriedade natural do sexo. É muito mais fácil acostumar-se a um exterior afetado, a discorrer sobre modas e a exercitar-se em pequenas galanerias nas conversações políticas, do que instruir-se na virtude e na economia para saber governar bem uma família, que é uma pequena República. (AZEREDO COUTINHO, 1798, p. 86-87).

Azeredo Coutinho propunha uma educação feminina diferenciada, de acordo com a destinação específica de cada mulher. Assim, às aspirantes de uma vida religiosa a educação deveria ser mais voltada para as orações e celebrações do Ofício Divino. Com relação às futuras mães e esposas, estas deveriam ser instruídas para o governo e a condução da casa, além da educação dos filhos e da boa convivência com os seus maridos. Os recolhimentos cumpriram suas funções educativas escolares até a chegada das congregações religiosas femininas e a implantação dos colégios de freiras a partir de 1849, os quais também defenderam a educação feminina para o matrimônio e a maternidade, ainda dentro dos princípios de civilidade (LAGE, 2016b). Foram transformados e mestiçados.

### **Considerações Finais**

Compreendo que ainda há muito da história da educação a ser pesquisado quando nos referimos ao período colonial. A chegada da Corte portuguesa em 1808 e suas implicações para a educação também carecem de estudos, uma vez que “a colônia transformava-se em sede da metrópole, e a metrópole, por razões contingenciais, via-se na obrigação de se submeter a seus desmandos” (SCHWARCZ, 2011, p. 212). Essa transformação propiciou o surgimento de outras instituições educativas nas terras consideradas outrora coloniais, especialmente no Rio de Janeiro, e para a Corte portuguesa, que foi transplantada para o Brasil. Mas cabe aqui pensar nas heranças. Em uma tentativa de concluir, percebo que as heranças coloniais para a educação da nova nação que se implantava a partir do movimento emancipatório de 1822 foram várias. São oriundas tanto a partir do movimento de reformulações educativas propostas pelo Marquês de Pombal, por meio das aulas régias e do discurso do ensino público, quanto por aquelas implementadas pelas instituições confessionais já existentes, como os seminários episcopais, colégios masculinos ligados às ordens religiosas que não foram aqui tratados por conta dos limites deste texto, e como os recolhimentos femininos, que se reformularam a partir da circulação das ideias iluministas na América Portuguesa. Foram instituições adaptadas, mestiçadas e transformadas em busca da sobrevivência na implementação da nova nação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADÃO, Auréa do Carmo da Conceição. *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Tese de doutorado em educação, Universidade de Lisboa. Portugal: 1995. Tomo I.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa e BUECKE, Jane Elisa Otomar. Educação não escolar: balanço da produção presente nos Congressos Brasileiros de História da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.19, 2019, p. 3-22. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46986/pdf>. Acesso em 7 jul. 2021.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia – condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*. 2a. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O sexo devoto. Normatização e resistência feminina no Império Português (XVI-XVIII)*. Tese de doutorado em História. Recife: UFPE, 2003, p.239. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7383>. Acesso em 20 set. 2015.

Alvará de Regulamentação dos Estudos Menores, 28 de junho de 1759. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>. Acesso em 1º fev. 2016.

ANTUNES, Álvaro de Araújo. Pelos pés de Francisco: caminhos da instrução escolar na segunda metade do século XVIII, em Minas Gerais. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

ANTUNES, Álvaro de Araújo. O inventário crítico das ausências: a produção historiográfica e as perspectivas para a história da educação na América Portuguesa. *História e Cultura*. Franca, SP: UNESP, v.4, n.2, p.100-117, set. 2015. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1387>. Acesso em 20 abr. 2016.

ARAÚJO, Ana Cristina. *A cultura das Luzes em Portugal – temas e problemas*. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

AZEREDO COUTINHO, D. José Joaquim da Cunha. *Estatutos do Recolhimento Nossa Senhora da Glória do lugar de Boa Vista de Pernambuco*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1798.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário portuguez e latino: áulico, anatômico, architectonico*. V.4. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728.

BOTO, Carlota. O curso de Medicina da universidade pombalina: ciência e pedagogia no Iluminismo português. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p.11-48.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 15 jun. 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Intelectuais ilustrados e docentes da escola pública no Rio de Janeiro. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p.73-98.

DORIA, Luis. *Do cisma ao convênio*. Estado e Igreja de 1831 a 1848. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2001.

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 198.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais (1772-1814)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Professores régios na América portuguesa: representações e práticas de obtenção de posições e privilégios na sociedade colonial. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p.99-116.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAGE, Ana Cristina Pereira. *Conexões Vicentinas*. Particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Instituições educativas confessionais na América Portuguesa: para além dos Jesuítas. IN: SANTOS, Antônio César de Almeida (org.). *Ilustração, cultura escrita e práticas culturais e educativas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016a, p. 169-184.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. *Educação em Revista*, 32(3), jul-set. 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WkN55LLFDzJKrQ8vKQVrHnj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 3 jul. 2021.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Semelhanças e diferenças entre conventos e recolhimentos femininos da América Portuguesa. *Antíteses*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 671-699, ago. 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/39657>. Acesso em 17 dez. 2020.

Lei dada para a proscrição, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia de Jesus, nestes reinos e seus domínios. 3 de setembro de 1759. Torre do Tombo, Livro 1, folha 19.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/Rio de Janeiro: Portugália/Civilização Brasileira, 1945.

MORAIS, Christianni Cardoso. Aulas Régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colônia. *Educação em Perspectiva*, v.3, n.1, 2012, p.81-104. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6552>. Acesso em 30 jun. 2021.

PAIVA, José Maria. *Colonização e Catequese*. 2ª. Ed. São Paulo: Arké, 2006.

PAIVA, José Maria. Estado e educação. A Companhia de Jesus: 1549-1600. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, Pr: UEM, v.15, n.2(38), pp.169-191, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38929>. Acesso em 29 jun. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cultura In: COSTA e SILVA, Alberto (coord.). *Crise colonial e independência*. 1808-1830. Coleção História o Brasil Nação: 1808-2010. V.1. Rio de Janeiro/Madrid: Objetiva/Mapfre, 2011.

SONNET, Martine. *L'Éducation des filles au temps des Lumières*. Paris: CERF, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. no. 21. Rio de Janeiro, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?lang=pt>. Acesso em 14 dez. 2020.

VILLALTA, Luiz Carlos. A Universidade de Coimbra sob o reformismo ilustrado português (1770-1807). In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 157-202.