

História das Ciências no Brasil: Crítica à Historiografia Tradicional da Educação Brasileira: o Ensino de Ciências na Instrução Secundária Mineira nos Séculos XVIII e XIX: o caso limite da Escola de Farmácia

Ângelo Filomeno Palhares Leite*

Resumo: O presente artigo é resultado de uma revisão bibliográfica sobre historiografia da ciência, realizada no curso de doutorado, e de uma pesquisa em ensino de ciências na instrução secundária mineira nos séculos XVIII e XIX. O objetivo foi fazer uma crítica à história da educação brasileira tradicional tendo em vista descortinar novos caminhos à pesquisa da história das ciências no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: história das ciências no Brasil; historiografia tradicional da educação brasileira; ensino de ciências.

Abstract: This article is the result of a literature review on the historiography of science, carried out in PhD course, and research in science education in secondary education of Minas Gerais in the eighteenth and nineteenth centuries. The goal was to make a critique of traditional Brazilian history of education in order to uncover new ways to research the history of science in Brazil.

KEYWORDS: history of science in Brazil; traditional historiography of Brazilian education; science education.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História, na linha de pesquisa: *Ciência e Cultura na História*, da FAFICH/UFMG. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG. Correio eletrônico: angelo.phylos@gmail.com

I – Introdução

A história contemporânea das ciências, superada uma de suas maiores querelas, aquela ocorrida entre as correntes internalistas e externalistas, ampliou seu campo de estudo ao integrar ambas, além de novos objetos de pesquisa antes considerados indignos da disciplina, como as teoricamente denominadas, não sem certa polêmica, “ciência periférica” e “ciência marginal” (FILGUEIRAS, 2001).

Sem entrar no mérito dessa nomenclatura, ao pensar a ciência no Brasil sob a categoria de ciência periférica, bem como legítimo objeto de estudo da história da ciência, é necessário levar em conta não somente as esferas da política e da economia, como também a dimensão social e cultural.

Um historiador contemporâneo, aliado dessa nova mentalidade historiográfica, como Kostas Gavroglu (2007), ao pensar a história das ciências nessa direção, proporciona uma visão geral e concisa desse paradigma historiográfico.

A História das Ciências é a história dos homens que se esforçaram por investigar e compreender a estrutura e o funcionamento da natureza. Simultaneamente, a História das Ciências estuda também as instituições que foram criadas em conjunturas históricas concretas, nas quais a ciência foi cultivada e foram consagradas algumas das suas práticas teóricas e técnicas experimentais. (...) “As ciências adquiriram forma a partir das idéias, das técnicas e das práticas que os homens imaginaram a fim de investigarem a natureza, das entidades, dos princípios e das leis que eles descobriram, e também das instituições que criaram e das aplicações que imaginaram”. (...) “Por isso, a História das Ciências tem por objecto a ciência *como fenômeno social e cultural*, e os historiadores da ciência investigam a história desta, tendo em consideração que as particularidades locais, temporais e culturais têm desempenhado um papel importantíssimo na formação não só do discurso científico mas também da função social da ciência (GAVROGLU, 2007: 21).

No campo da cultura,¹ relacionar a história da ciência no Brasil à história do ensino de ciências consente um alargamento das fronteiras desse campo disciplinar, como ocorrido ao se pensar as origens da ciência no Brasil para além do paradigma da ciência universitária (FILGUEIRAS, 1990), para tanto se faz necessário alinhar-se a nova historiografia educacional no trabalho realizado pela mesma de afastar-se de certas pré-concepções e mitologias legadas pela história da educação tradicional sobre o ensino em geral e, em particular, do ensino de ciências no Brasil (LEITE, 2005).

A nova história da educação no Brasil tem como alvo algumas representações presentes na obra de Fernando de Azevedo (1976) que foram aceitas de forma acrítica

¹ Para o conceito de cultura ver Laraia, 2001.

pela historiografia tradicional e se tornaram lugar comum na história da educação brasileira, muito embora, apesar desses problemas, uma vertente dessa nova historiografia reservar a Azevedo à condição de “clássico” (CALVI & SCHELBAUER, 2003) da história da educação no Brasil, com muita razão para tanto, examinada a obra em perspectiva histórica.

Desses lugares comuns, nos interessa a ideia de ensino “*livresco*”, “*literário*” e “*ornamental*”, ou seu sinônimo de ensino “*clássico*”, ideia veiculada pela história estudada, em particular quanto à “*instrução secundária*” (como o nível era chamado à época) em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX, período sobre o qual se proferirá considerações críticas nesse escrito, baseado em estudo realizado sobre o mesmo (LEITE, 2005).

O mito nos pareceu obliterar a compreensão do ensino de ciências no Brasil e uma história das ciências preocupada em estudar instituições criadas em épocas históricas singulares, onde a ciência mereceu atenção e lhe foram dedicadas práticas de formação de uma cultura científica.

Pensar a história da ciência no Brasil exige romper ainda com o paradigma do ensino superior não universitário, mas produtor de pesquisa, como a Escola de Minas de Ouro Preto (CARVALHO, 2003), e pensar o ensino de ciência na “*instrução secundária*” pública brasileira naqueles séculos, e o oitocentista em particular, de modo diverso da atual ideia de ensino médio.

O termo secundário, como é utilizado para designar um nível de ensino, foi empregado, segundo Chervel (1992), aproximadamente, em 1815 na França, para nomear todos os estabelecimentos de tipo liceu ou colégio.

Apareceu, pela primeira vez,

a idéia de que a sociedade da Restauração só seria protegida opondo o primeiro grau ou “primário” ao “segundo grau”, uma “**instituição de segunda ordem**” “**um segundo grau de instrução ou instrução secundária**,” uma “**segunda instrução**” dada nos “**estabelecimentos secundários**”. (...) Há também uma maneira elogiosa de denominar este grau de ensino: “**alta instrução**”, uma expressão bastante consagrada, ou então “**estudos superiores**” (Chervel, 1992: 107-8, grifos nossos).

Na esteira de Chervel (1992), a investigação sobre a história do ensino científico no nível secundário do século XIX, revela não só o padrão da cultura científica escolar de então, como práticas científicas de interesse para a história das ciências no Brasil e, de forma geral, as influências culturais que a mesma exerceu na sociedade pré-republicana da Capitania e Província de Minas.

O estudo se aproximou da cultura científica do Liceu Mineiro, instituição público-estatal de instrução secundária, consagrada aos “**estudos superiores**” à imagem legada pela história de Chervel (1992), criada em 1854 para ser modelo para suas congêneres na província mineira e alternativa ao ensino religioso dos seminários.

O trabalho consistiu na releitura crítica de estudos de história da cultura e da educação mineira e o cruzamento dessas com fontes primárias, visando situar o curso liceal de farmácia e a instrução secundária além da idéia de ensino “*livresco*”, “*literário*” e “*ornamental*”, mas como lugar de cultivo de práticas (teóricas e técnicas) científicas.

II – As Representações da Historiografia Tradicional da Educação Brasileira Produzidas por Fernando de Azevedo

A caracterização geral feita por Azevedo (1976) sobre a educação brasileira, considerado por Calvi & Schelbauer (2003) um dos três historiadores clássicos de nossa educação, considera o período jesuítico, de 1549 a 1759, não só o início da história da educação no Brasil e inauguração da primeira fase desta, como “a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização” (AZEVEDO, 1976: 9).

Os grandes focos de irradiação dessa cultura foram os colégios e seminários, que formaram um sistema de ensino coerente e capaz de satisfazer plenamente as exigências rudimentares da sociedade agrícola e escravocrata de então.

Nesse ambiente de ares aristocráticos, educação não passava de luxo e “*meio de classificação social*”, além de garantia da unidade social e cultural da colônia, “*dada pela ideia religiosa*”. Formara uma tradição cultural, poderosa e homogênea, de cunho universalista, literária e retórica, devido aos elementos humanistas e religiosos nela presentes, que irá exercer forte influência na cultura brasileira de modo generalizado (AZEVEDO, 1976).

Da ruptura desse sistema educacional, “*poderoso, homogêneo e adequado a seu tempo*”, advinda com a expulsão dos jesuítas em 1759, o grande mal acarretado foi a ausência de novo sistema de educação capaz de substituir o antigo colonial.

Para o autor,

o que surgiu, sob a pressão das circunstâncias, foram aulas isoladas de matérias, fragmentárias e dispersas, que mal chegaram a tomar o aspecto de ensino sistemático (AZEVEDO, 1976: 61).

Daí não poderia ocorrer senão “*desorganização e decadência*”. A situação se estende até 1808 com a transmigração da corte de Portugal para território brasileiro, pois o período (de 1759 a 1808) aprofunda o decadentismo do legado jesuítico, devido, por um lado, à presença do espírito deste, mas desencarnado porque sem o agente capaz de encorpá-lo e, por outro, os empreendimentos pombalinos, mais acidentais que sistemáticos, não conseguiram superar o sistema de ensino herdado da Colônia.

Essa paisagem escolar, desoladora, só principia a mudar com a chegada do Príncipe Regente D. João ao Brasil, devido à iminente invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão Bonaparte.

As mudanças advindas com as medidas tomadas por D. João foram:

a abertura dos portos do Brasil ao comércio estrangeiro”; “derrogada do alvará de 1785 que ordenara o fechamento de todas as fabricas no Brasil”; “fundação da Imprensa Régia”; “criação da Real Biblioteca, futura Biblioteca Nacional e Museu”, a essas se somarão “as escolas superiores de que o grande criador de instituições lançou os fundamentos, fincam às bases dos progressos e das transformações da cultura nacional (Azevedo, 1976: 69).

Se o antigo ensino colonial, de índole medievalista, proporcionava ao homem uma cultura geral em vista de certa visão de conjunto do mundo, a modernização tardia do Brasil proporcionada pela obra de D. João, nas condições em que foi edificada, visava mais à “*aquisição de uma certa técnica especial*”.

Sendo empresa erigida,

sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa (...), pode-se dizer que foi uma ruptura completa com o **programa escolástico e literário do período colonial** (...) ela representa, no entanto, não só uma das fases mais importantes de nossa evolução cultural, mas o período mais fecundo em que foram lançadas por D. João VI os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e de educação (AZEVEDO, 1976: 70-71, grifo nosso).

Há nessa passagem uma abstração fundamental, pois as reformas pombalinas foram realizadas no período colonial e introduziram no Brasil certa cultura técnico-científica, embora realizada em “*instituição de segunda ordem*”, mas de ruptura com o antigo programa escolástico ao institucionalizar o ensino da ciência moderna, destacada a porção aplicada desta.

Eis o problema historiográfico atacado aqui de frente: a Ilustração Pombalina ser vista pela ótica reducionista de desorganizadora do ensino e não pela obra realizada. Fica de fora um acontecimento do qual não pode prescindir uma história cultural e social da ciência (GRAVROGLU, 2007). Mas antes de tratar desse acontecimento, vamos completar o pensar azevediano.

O alcance e as virtualidades contidas na obra de D. João, apesar de seu estrito alcance geográfico, limitado à Bahia e ao Rio de Janeiro, se alinhadas a outros fatores do período em questão, como a proclamação da Independência e fundação do Império

do Brasil em 1822, a vitória liberal sobre os conservadores e os debates principiados pela constituinte de 1823, anunciavam um futuro auspicioso na política educacional ao olhar de Azevedo (1976).

Esse futuro alvissareiro, contadas as circunstâncias, que poderia desembocar num novo “*sistema educativo e cultural*”,

foi atingido, no seu desenvolvimento, por um ato da política imperial que o comprometeu nas suas próprias bases, e viria paralisar todos os esforços posteriores de unificação (...) Essas tendências centrífugas tiveram a sua culminante expressão legal no chamado **Ato Adicional de 1834**, que foi uma das maiores aberrações na evolução política imperial (AZEVEDO, 1976: 73-74, grifo nosso).

A caracterização da educação no século XIX feita por Azevedo, daí em diante, é bastante negativa. Com o *fracionamento do ensino*, o possível sistema educacional que poderia se erigir no Brasil, depois da desorganização do sistema de ensino jesuítico pelo pombalismo, foi enterrado de vez pelas tendências centrífugas daquele Ato.

O fracionamento do ensino, tanto vertical quanto horizontal, e a conseqüente dualidade de sistemas, de um lado, o provincial ao não se completar com o ensino superior encerrava-se em si, de outro, o nacional sem as bases necessárias não podia concluir-se além da simples profissionalização, impediu a criação de uma cultura universitária desinteressada.

Esse foi o grande dilema da educação brasileira dos oitocentos. Os termos são reveladores daquela visão:

a educação teria de arrastar-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção (AZEVEDO, 1976: 76).

Essa situação duraria cerca de cem anos. Confira as palavras:

a descentralização do ensino fundamental, instituída pelo Ato Adicional, e mantida pela República, quanto ao ensino primário, atingindo um dos pontos essenciais da estrutura do sistema escolar, não permitiu, **durante um século**, edificar, sobre a base sólida e larga da educação comum, a superestrutura do ensino superior, geral ou profissional, nem reduzir a distância intelectual entre as camadas sociais inferiores e as elites do país (AZEVEDO, 1976: 75, grifo nosso).

Curioso esse espaço de tempo de cem anos de desorganização do sistema escolar, contado a partir do Ato Adicional de 1834, coincidir com 1934, ano de criação

da USP, da qual nosso autor foi um dos organizadores, em que pese ser também o ano da Constituição Federal de 1934, possível referência de Azevedo (1976).

As representações desse paradigma historiográfico, negativas com referência à educação dos séculos XVIII e XIX, orientaram grande parte da historiografia sobre a educação brasileira e, como modelo teórico, fora nefasto para historiar o ensino de ciências no Brasil.

Os estudos educacionais que têm na obra analisada seu parâmetro historiográfico caracterizam o período, tanto das reformas pombalinas quanto a maior parte da educação no século XIX (ao menos dois terços do mesmo), de maneira bastante negativa e reducionista.

A obra de Azevedo (1976) pareceu-nos um exercício de síntese de muitos méritos, porém angulada por interesses históricos relativos às peculiaridades de seu tempo e lugar cultural, mas devido a sua robustez teórica impediu, durante algum tempo, uma leitura mais ampla da educação dos setecentos e oitocentista brasileira.

Esta situação não foi vista por muitos estudiosos da educação do período tratado, pelo menos a corrente predominante, pois eles não a perceberam como escrita perspectivada e posicionada, como hoje a concebem parte dos estudos da SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação (LEITE, 2005a).

É necessário mudar de ótica para se perceber a originalidade do período desconsiderado pela historiografia da educação tradicional.² Fatos próprios do período como: a institucionalização do ensino de ciências no Brasil pelas reformas pombalinas; as transformações e as novas características assumidas pela forma escolar (LEITE, 2005) de educar, por certo certificam a importância daquela fase educacional para a história das ciências no Brasil, tendo em conta, é claro, as vicissitudes de uma ciência periférica (FILGUEIRAS, 2001), tanto no tempo da Capitania quanto da Província de Minas Gerais.

O paradigma historiográfico pactuado nessa empresa pensa uma história das ciências, cujo objeto tem a ciência “*como fenômeno social e cultural*” (GRAVROGLU, 2007), não autonomizada de seu entorno, mas influenciada, inclusive, pelo tipo de educação oferecida a seus praticantes.

² A querela entre jesuítas de um lado e ilustração pombalina de outro é, para a história das ciências no Brasil, infrutífera. Quanto à capacidade pedagógica inaciana, o acordo é com Azevedo (1976). O objetivo historiográfico visa ao acontecimento da institucionalização do ensino de ciências no Brasil, postar contra a Companhia de Jesus foge ao intento da razão historiográfica ora exercida, motivo do esbatimento epistêmico em curso.

III – A Instrução Secundária em Minas nos Séculos XVIII e XIX: Ensino “*Livresco*”, “*Literário*” e “*Ornamental*” ou Ensino de Ciências Aplicadas?

3.1 – A historiografia “*histórico-estatística*” de Theophilo Feu de Carvalho

O trabalho de Carvalho (1933) é voltado à Instrução Pública mineira em geral e recobre um longo tempo (1721-1860). Talvez por isto seja uma investigação mais descritiva que explicativa. Ater-nos-emos, porém, à Instrução Secundária, procurando entender suas características principais, aquelas possíveis de se extrair através da análise deste trabalho, e a cultura científica nela presente³.

A Instrução secundária pública funcionava até 1854 (data de criação do Liceu Mineiro), concorde à origem dos estabelecimentos escolares, do seguinte modo: pela criação de cadeiras organizadas sob a forma de Escolas ou aulas régias, podendo cada cadeira ser constituída por uma, duas ou até três disciplinas (ou matérias, a terminologia usada pelo autor), e cada cadeira regida por um Lente ou professor (CARVALHO, 1933).

A manutenção das Escolas ou aulas régias era feita pela arrecadação do subsídio literário, imposto em Portugal pela “*lei de 10 de Novembro de 1772*” e estendido a Minas pela “*Carta Régia de 17 de outubro de 1773*” (CARVALHO, 1933).

A fiscalização do ensino era tarefa estatal. O currículo inicial, pois variou ao longo do tempo, segundo a Carta Régia de 19 de agosto de 1799, era composto dos “*conhecimentos das Linguas Grega e latina, de Rhetorica, da Phylosophia, e da Arithmetica, Geometria e Trigonometria*” (CARVALHO, 1933: 354).

Em Minas Gerais,

até 1860, só existiam 50 municípios e estes eram distribuídos por Círculos Literários, que hoje têm o nome de circunscrições. Os círculos eram dezessete (CARVALHO, 1933: 362).⁴

Cada círculo era composto por duas até quatro cidades. As cadeiras criadas eram distribuídas pelas cidades que compunham cada círculo. O período pombalino, demarcado no transcurso entre 1759 e 1808, caracterizado pela intervenção do Estado nos rumos da educação, foi inaugurado em Minas no ano de 1774.

³ Para a noção de cultura científica ver Gavroglu, 2007.

⁴ Hoje seriam as Delegacias ou Superintendências.

Então,

foram creadas em Villa Rica uma cadeira de latinidade, uma de philosophia e duas de instrucção primeira e outras tantas nas demais villas da capitania” (...), “em 1798, Bernardo José de Lorena, Conde de Sarzedas, suprimiu algumas aulas ou escolas, porque não havia em grande numero delas a menor freqüência (CARVALHO, 1933: 348).

Em carta Régia de 19 de agosto de 1799, o Príncipe instituía a “*Inspecção*” das Escolas e criava em Villa Rica uma cadeira de “*Arithmetica, Geographia e Trigonometria*”.

Um trecho do documento denota uma estrutura de ensino complexa. A

Carta Regia instituía a Aposentadoria do Professorado e dava outras instrucções regulamentares para o Ensino Público em Minas Gerais. Creava o estímulo para os alunos. Os inspectores tinham a obrigação de fiscalizar as escolas e inesperadamente, examinar a assiduidade e diligencia dos professores, seu comportamento, methodos porque ensinavam, numero de discípulos, seu adiantamento, o aceio, etc. e tudo, depois reduzido a relatorio e enviado ao Governo (CARVALHO, 1933: 352).

São essas, em linhas gerais, as realizações do período pré-provincial e pombalino de educação em Minas apontadas no trabalho de Carvalho (1933). Ao analisar o período histórico tratado, sem pretensão a minúcia, tão só nosso objetivo, não se nota o caos anunciado pela historiografia tradicional da educação brasileira.

Na Carta Régia, vista acima, está posta uma série de elementos da organização escolar, tais como: inspetoria escolar, descrita relativamente em pormenor para os padrões da época; aposentadoria do professorado; estímulo para os alunos e “*outras instrucções regulamentares para o Ensino Público em Minas Gerais*”, que relativizam o enunciado (LEITE, 2010).

E o mitológico teor “*livresco, literário e ornamental*” do ensino secundário no Brasil da época, lugar comum afirmado pela historiografia tradicional da educação brasileira, apareceu como uma interpretação imposta mais pela teoria abraçada por aqueles historiadores, que por uma leitura menos enviesada das fontes.

É certo que os documentos não falam sem o trabalho histórico, sempre guiado pela teoria, por mais implícita que seja, cuja relação com as fontes não é fácil equilibrar. Malgrado a dificuldade, calar o documento é tão grave quanto meneá-lo de forma exasperada.

Eis uma tentativa de cimeira historiográfica entre esses dois precipícios: no período mineiro em vista, foram criadas na capital de Minas, então Villa Rica, segundo

o autor, as cadeiras de “*latinidade*” e de “*Phylosophia*” em 1774 e a de “*Arithmetica, Geographia e Trigonometria*” em 1799.

Apesar do tempo, relativamente curto, entre a criação de uma e outra, não se pode considerar a instrução secundária de então, sobretudo na sua totalidade, como exclusivamente literária, tendo uma cadeira como a de *Arithmetica, Geographia e Trigonometria*, criada com as seguintes finalidades a constar na Carta Régia de origem:

que na Capital déssa Capitania determino que se estabeleça uma cadeira da Arithmetica, Geographia e Trigonometria, onde possam formar-se, e educar-se bons Medidores, e bons Contadores, afim de que se não sinta a falta que há de bons Contadores, e as medidas das Sesmarias se fação com a necessária exacção, alem da utilidade que há de haver Geometras, Topographos capazes de levantarem Planos, e athé de darem convenientes Discripções dos territórios, e dos Ryos, com a nota dos trabalhos, que nos mesmos podem emprender-se (CARVALHO, 1933: 353).

Como pode a instrução secundária da época ser genericamente caracterizada de “*universalista*”, “*livresca*”, “*literária*” e “*ornamental*” e outros adjetivos assemelháveis? A cadeira foi criada tendo em vista objetivos *particulares* e muito *concretos* presentes na então realidade mineira.

Mais um exemplo nessa direção.

A última cadeira⁵ criada no período pré-joanino da educação mineira em Villa Rica, depois Ouro Preto, foi “uma cadeira de Anatomia, Cirurgia e Arte Obstetrica, creada pela Carta Régia de 17 de junho de 1801” (CARVALHO, 1933: 362).

Classificar um ensino secundário tão diverso de “*livresco*”, “*literário*” e “*ornamental*” apareceu como redução historiográfica. Se essas matérias são hoje próprias do ensino superior, não é razoável considerar a instrução secundária da época ao modo cherveliano? “Há também uma maneira elogiosa de denominar este grau de ensino: “**alta instrução**”, uma expressão bastante consagrada, ou então “**estudos superiores**” (CHERVEL, 1992: 107-8, grifos nossos).

Essas evidências nos levaram a tomar as representações produzidas pela “*historiografia tradicional da educação brasileira*”, como certos aspectos de seus dissidentes, sob forma crítica, porque a delimitação entesada feita por ela sobre o ensino secundário, *locus* desse estudo, dificulta a compreensão do ensino de ciências no Brasil na sua especificidade, isto é, de sua institucionalização realizada pelos “**estudos superiores**”, ofertados, porém, em estabelecimentos de instrução secundária.

⁵ Hoje chamaríamos de outro curso.

Mas pode-se objetar que era Minas e especificamente Vila Rica.

O que Alves (1993) diz sobre o Seminário de Olinda não contraria:

O ensino de geometria, no Seminário de Olinda, ganha, singularmente, autonomia frente à própria filosofia. Uma descrição do que estabelecem os principais dispositivos estatutários que regulamentam tal ensino, denota, da mesma forma que no caso da filosofia, uma direção fundamental: a necessidade de o homem burguês contar com instrumentos práticos, aplicáveis e úteis, frente à imensa tarefa de domínio do mundo material. A duração prevista para o ensino de geometria é de um ano. Os *Estatutos* entendem essa disciplina como a
(...) “Ciencia, que ensina a medir, não só a terra, mas também a agua, os corpos celestes, e jeralmente a quantidade, segundo todas as suas dimensões” (ALVES, 1993: 140).

Para não passar a impressão de uma generalização inversa, ao contrário, o intento é mostrar como a afirmação lastreada *tout court*, na ideia confrontada, não deixa ver as experiências relativas.

É um período importante para a história da ciência no Brasil compreender como essas instituições, a partir de ideias e de práticas realizadas pelas pessoas nelas atuantes, produziram um discurso científico influente no modo de pensar a ciência no Brasil.

Quanto ao panorama do período compreendido entre o dominado pela figura de D. João VI e o provincial propriamente dito, pós 1822, traçado pela obra de Carvalho (1933) até a data abarcada (1860), o acontecimento examinado amplia e aprofunda o programa científico almejado, quando o próprio dá mostras de esgotamento e surgem manifestações de insatisfação. Antes de entrar nesses problemas, uma repassada final no trabalho de Carvalho (1933).

No período joanino da educação mineira, aqui considerado de 1808 até a Independência, foram criadas as seguintes cadeiras: uma, em 1812, de *rhetorica e phylosophia* em Paracatu; dez, em 1813, abrangendo as seguintes matérias: *mathematicas, princípios de tactica e veterinária* (Villa Rica/Ouro Preto); *curso cirúrgico* (Baependy); *mineralogia, chimica, zoologia, metallurgia, botanica com jardim botânico, arithmetica geometria, calculo* (Marianna); uma, em 1817, de *dezenho e historia* em Villa Rica/Ouro Preto e uma de *latim*, em 1819, em Januária (CARVALHO, 1933)⁶.

Nesse quadro também não se pode classificar a instrução secundária, pelo menos a mineira, simplesmente de “ornamental”, “livresca”, ou “literária”. Não é mais adequado caracterizar esse período como composto tanto pelo ensino de humanidades

⁶ A grafia das matérias segue as do autor.

como pelo ensino de ciências, com ênfase na dimensão prática destas? Ou seja: ensino não exclusivo, mas essencialmente aplicado das ciências⁷.

No período Provincial, pós-Independência, no ano de 1823, são apresentadas emendas à constituinte imperial criando desde um “*collegio de Sciencias Naturaes*”, até uma “*Universidade do Sul*”, ambos em Mariana, passando por “*uma Academia Montanistica*”, de um “*Curso de Sciencias Sociaes*”, das “*Cadeiras de Preparatórios*” aos cursos superiores, e, até, “*as mesmas aulas que tem os cursos Jurídicos do Império nos dois primeiros annos*” (Carvalho, 1933: 357).

Muitas dessas propostas foram aceitas, aprovando-se a criação do que propunham, contudo, devido a vários fatores, na maioria das vezes de ordem econômica, não se tornaram efetivamente realidades. Foram criadas, mas não foram instaladas, uma diferença presente na época.

Assim, “*ate 1860, só existiam 50 municípios e estes eram distribuídos por Circulos litterarios, que hoje tem o nome de Circunscrições*” (CARVALHO, 1933: 361). As Cadeiras de Instrução Pública, criadas pelas autoridades responsáveis, eram distribuídas pelas circunscrições. O poder estatal de criação de escolas derivava ora do Executivo, ora do Conselho de Estado sucedido pela Assembleia Provincial.

Em Ouro Preto, Capital da província, foram ainda criadas as cadeiras de “*Arithmetica (com aplicação ao commercio)*”; “*Geometria Plana*”; “*Desenho Linear e Agrimensura*”, ambas em 1835. A de “*Língua Franceza, Geographia e História*” foi desanexada, sendo a de Francês anexada a de Inglês, isso em 1844. A de “*Phylosophia e Rhetorica*”, também, foi desanexada, passando a de “*Rhetórica*” a compor a de “*Grammatica da Língua Nacional, Philologia e Rhetorica*”, em 1854. A de “*Tachigraphia*” foi criada em 1854 (Carvalho, 1933).

Foi essa a movimentação da instrução secundária pública mineira no período em estudo, tanto no geral quanto na particularidade da Capital da Província. É uma instrução secundária muito diversificada para ser reduzida à condição de “*livresca, literária e ornamental*”.

Ativemos à obra de Carvalho, porque ela traça amplo painel da educação pública mineira do tempo estudado, uma época que lega ao próximo período muitas realizações, no qual se localizam o Liceu Mineiro e as aulas de farmácia.

⁷ Talvez hoje se pudesse falar em algo próximo ao ensino tecnológico, mas é necessário reter as diferenças e se ater às especificidades do período.

O destaque realizado, de alguns momentos e de algumas características importantes da instrução secundária, visou situar a ciência como objeto de estudo social e cultural, como aludir nossa problemática historiográfica em estudo – **A história das ciências no Brasil: crítica a historiografia tradicional da educação brasileira: o ensino de ciências.**

3.2 – A historiografia “*lacônico-crítica*” de Primitivo Moacyr

A obra de Primitivo Moacyr (1939) – *A Instrução e as Províncias – Província de Minas Gerais* – se comparada a de Carvalho (1933), se atém a um período mais curto da história da educação mineira, pois vai do ano da criação da Assembleia provincial até o final da história de Minas do período imperial, de 1835 até 1889.

O trabalho desse historiador, considerado um dos três clássicos da história educacional brasileira por Calvi & Schelbauer (2003), o outro, além de Azevedo, é Almeida (1989), aparentemente é mais descritivo que explicativo, resumindo-se (supostamente) a transcrição das fontes.

Isso se deve ao seu proceder lacônico, como diz Calvi & Schelbauer (2003), cujos fins, mais implícitos que explicitados, exigem cuidado na identificação.

Eis o que dele dizem as autoras.

O trabalho com a obra de Primitivo Moacyr também nos levou a construção de algumas impressões sobre o estilo e as contribuições do autor. Nos estudos realizados não encontramos comentários ou qualquer outra forma explícita em que o autor pudesse estar expondo suas idéias a respeito do assunto abordado, mas pudemos constatar que o mesmo faz uso de grifos, destacando no texto algumas palavras ou frases para chamar a atenção do leitor para determinadas afirmações que ele considerava relevante. Outra observação recai sobre o segundo volume da trilogia anteriormente citada, quando ao final de cada reforma apresentada ele relata o encaminhamento que esta obteve no parlamento. Mais uma vez não pudemos contar com sua opinião, mas as reticências por ele utilizadas dizem muito: *...não constam do Anais da Câmara dos Deputados o andamento posterior do projeto... ou ...o projeto ficou entregue a anonimidade dos arquivos...*, dentre outras expressões (CALVI & SCHELBAUER, 2003: 2-3).

Sua obra se refere a partes de nosso material pesquisado em fontes primárias. Será usada como fonte subsidiária, para esclarecer certos aspectos de nosso trabalho, devido ao largo panorama que traça das medidas tomadas pelo governo em relação à instrução pública de Minas e relativas ao ensino científico na instrução secundária.

O objetivo almejado é relacionar a área de história da ciência no Brasil com o evento da institucionalização do ensino de ciências, realizada pela cultura escolar, mas pensada como “**alta instrução**” ou “**estudos superiores**”, na instrução secundária brasileira à época.

3.3 – A historiografia da decadência cultural de Minas de José Ferreira Carrato

A diferença do trabalho de José Ferreira Carrato (1968) – *Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais* – em relação ao realizado por Carvalho (1933) e à obra de Moacyr (1939), é ser mais analítico que descritivo e tomá-los como fontes primárias.

Abarca um período de tempo menor que o primeiro e maior que o segundo. É mais abrangente que ambos quanto ao tipo de estabelecimentos escolares aos quais se volta, como é mais diversificado na quantidade de assuntos que arrola no tratamento do tema visado.

Trata-se de um livro sobre história da cultura mineira, mais que de história da educação e de ensino científico. Ambas as temáticas estão inclusas, como não poderia deixar de ser, e ocupam lugar de destaque na obra. Porque a educação ocupa parte maior que outras esferas culturais, encerra o motivo para torná-lo objeto de análise.

A obra de Carrato (1968) é mais arqueológica que a de Carvalho (1933) na identificação das primeiras escolas surgidas em Minas Gerais. Segundo o autor, “*as primeiras escolas serão, assim, os próprios lares mineiros, onde hajam mães que sejam igualmente mestras*” (CARRATO, 1968: 98).

São exemplos emblemáticos dessa educação em Minas, “*a matriarca D. Maria da Cruz*” e “*D. Teresa Ribeiro de Alvarenga*” (CARRATO, 1968).⁸ Além dessas “*mães cristãs*”, também se ocuparam dessas “*escolas domésticas*” os “*tios-padres*” e os “*padres-capelães*”, como assinala Carrato (1968).

Quanto à forma escolar⁹ do processo de escolarização¹⁰ da sociedade mineira, ela se inicia, aparentemente, de forma inusitada, pois que as primeiras instituições escolares em Minas, escolas eclesiais, se dirigirão à educação feminina com o Recolhimento de Macaúbas, que “*teria florescido antes de 1730*” (CARRATO, 1868: 116).

⁸ A educação no lar e na família sempre constou da legislação brasileira. Quanto mais “arqueológica” no tempo, mais enfática é sua presença (CURY, 2000).

⁹ Leite, 2005.

¹⁰ Ver Magalhães, 1994.

Inusitado se não considerássemos as características da população das Minas de então, como afluída na obra de Carvalho (1933), confirmada de modo claro na passagem abaixo.

Eis que não serão raros, nas Minas, os casos curiosos de mulheres “hospedadas” pelos maridos ou amantes em recolhimentos de religiosas, principalmente no de Macaúbas, enquanto os maganões enfatiados e inquietos somem pelo mundo; é uma espécie de divórcio branco, a que se dão os sujeitos mais importantes, pois um dos praticantes do regime das mulheres em custódia será o Conde de Valadares, cavalheiro aliás solteiro e jovem (Carrato, 1968: 11).

A educação sob a forma escolar, em Minas Gerais, surge como educação para o sexo feminino, em vista de fim bastante pragmático, como se observa na passagem transcrita, distante de um ensino que tenha por escopo, exclusivamente, “*humanidades desinteressadas*” e, caso o conteúdo referido fosse ensinado, vinha *a posteriori* e não como objetivo primeiro.

O currículo contraria a direção teórica do autor, pois, além das matérias que se ensinavam ao sexo oposto, aparece uma parte que, na falta de melhor terminologia, poder-se-ia denominar de “*prendas domésticas*”.

O trabalho de Carrato afirma o pioneirismo do Seminário de Mariana quanto à educação masculina, porém, ao lado do Colégio do Sumidouro, tendo aquele sido instalado em 20 de dezembro de 1750. O Colégio do Sumidouro dos Padres Osórios constituiu uma espécie de exceção nesse estudo, pois pode ter antecedido o Seminário de Mariana, o que não pôde ser comprovado documentalmente, mas uma hipótese a ser investigada.

O autor faz uma análise em pormenor do Seminário de Mariana, tanto de sua origem quanto de seu evoluir, a descrever suas modificações curriculares, suas relações com o público, dentre outros elementos da cultura escolar¹¹.

Além do Seminário de Mariana, Carrato historia outras escolas eclesiásticas surgidas logo depois, mas contemporâneas deste. Devido à curta existência e à pouca influência cultural que exerceram, para o nosso fim, sua menção basta.

A parte do trabalho de Carrato a nos interessar de perto, é aquela dedicada à análise do “*Iluminismo em Minas Gerais*”, nesta o exame de “*as reformas pombalinas*”

¹¹ Estamos entendendo a cultura escolar no sentido que lhe é atribuído por Mafra (2003), em que o pesquisador, além de buscar “identificar a presença de um *ethos* escolar na maneira de ser, de agir, de sentir, de conceber e representar a vida escolar, as vivências de alunos e professores que passaram por um estabelecimento” (Mafra, 2003: 129), concede maior exclusividade à diacronia em seus estudos.

do ensino” e de “as escolas régias em Minas Gerais”, porque, ao se apoiar no trabalho de Feu de Carvalho, possibilita uma estratégia comparativa.

Na análise da educação mineira em alvo, na esteira de outros, o autor encerra-a em um movimento maior, denominado de Iluminismo ou Ilustração Portuguesa. Essa é inserida em um movimento amplo, mas com características próprias, destacadas adiante, que é o Iluminismo europeu.

Em suas palavras,

o Iluminismo – alma e face do século XVIII – pode ser entendido como um movimento cultural de características racionalistas e empíricas, cujas bases vão fundar-se nos solos propícios do Renascimento e da Reforma. Suas origens remontam, pois, aos séculos intermédios das Idades Média e Moderna, e, ganhando um grande impulso com a expansão da classe burguesa, irá consolidar-se depois da obra dos pensadores do século XVII, principalmente os de Inglaterra. (...) Partindo da França – que, pelas condições peculiares de sua conjuntura histórica, plasmara primeiro uma corporificação sistemática das teorias e das práticas iluministas, através dos seus “filósofos” e a Enciclopédia – o movimento foi ganhando, sempre mais, adeptos entusiastas e ativos, não raro personalidades dirigentes, elementos da nobreza, do clero e pessoas influentes, que passaram a uma pregação nova e inaudita, que abalava as próprias estruturas das coisas estabelecidas de então (CARRATO, 1968: 123).

Essa caracterização do Iluminismo, feita por Carrato, segue a versão mais comum e amplamente aceita,¹² não vindo ao caso discutir essa interpretação tradicional sobre o mesmo. Quanto à vertente portuguesa, que nos interessa de perto, a mesma “teve peculiaridades muito suas”.

Essa Ilustração foi,

essencialmente Reformismo e Pedagogismo. O seu espírito era, não-revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês; mas essencialmente progressista, racionalista e humanista. Era o Iluminismo italiano (...), “um Iluminismo essencialmente cristão e católico” (CARRATO, 1968: 125).

Em outra caracterização, diz ele:

se as influências que passam a dominar as elites intelectuais portuguesas irão destacar o prestígio novo da razão humana, acendrando-a especialmente no cultivo das ciências da natureza, ao manterem elas contato com os fautores da Ilustração européia, nem por isso perderão o seu acatamento pelos antigos valores espirituais, principalmente os dogmas da religião revelada: aquele reformismo pedagógico, que constituiria a nota dominante do Iluminismo português, haveria de ser promovido, não por livres-pensadores, como o foram, na França, Diderot, D’Alembert, D’Holbach, Helvetius e,

¹²Ver Carvalho, 1978.

destacadamente, Voltaire e Jean-Jaques Rousseau, mas por homens “ilustrados” da própria igreja (CARRATO, 1968: 125).

Os mais assíduos foram os pertencentes à Congregação do Oratório. Essa reforma dos sistemas de ensino português,

era vivamente preconizada, desde 1746, pelo pioneiro iluminista Luís Antonio Verney, em seu livro Verdadeiro método de estudar, desde as simples escolas menores até a Universidade de Coimbra (CARRATO, 1968: 127).

O reformismo da ilustração lusitana,

foi sempre um programa psicológico, uma atitude crítica de revisão de problemas, do qual não podem dissociar-se, no fundo, as intenções de uma reforma, tanto das instituições quanto dos hábitos de pensamento”, que se consubstanciaria, segundo o mesmo, como “o sentido íntimo de uma aspiração geral; (...) Portugal se fez eco desses ideais, transmutando-os para a realidade de um programa político de governo. E o govêrno que se propôs as realizações desses ideais foi o de D. José I, que sucedera ao de D. João V, a partir de 1750. Pouco depois de sua ascensão ao trono, El-rei D. José chamou para junto de si o Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, partidário decidido da nova ordem de doutrinas. Assim, porque em breve se tornaria Sebastião José o Primeiro-ministro Todo-Poderoso, instalou-se no reinado de D. José I o regime iluminista do “despotismo esclarecido” (CARRATO, 1968: 127).

Uma parte a mais do texto na direção tomada,

o tônus da ação político-administrativa do futuro Marquês de Pombal seria dado, preferencialmente, por aquêl reformismo pedagógico já referido, paradigma, aliás, do movimento ilustrado em toda a Europa. Êle teve início com a primeira reforma dos estudos menores, em 1759.

Nesse ano, ocorre também o desfecho de uma contenda que já vinha acontecendo há algum tempo entre o governo de Pombal e os jesuítas, com expulsão dos últimos do Reino, encerrando desse modo, um monopólio, mais que duas vezes secular, que foi exercido pela Companhia de Jesus frente à educação portuguesa. Eis a principal crítica aos mestres escolares “filhos” de Santo Inácio em relação ao ensino lusitano que comandavam por longo tempo: “para a Ilustração portuguesa o ensino jesuítico se baseia no obscurantismo autoritário, é um ensino livresco, pedante, pouco prático; para ela os dias da companhia estão contados. É preciso afastar os inacianos, o que significa “emancipar” (...) o ensino público da influência pedagógica dos Jesuítas (CARRATO, 1968: 129).

A crítica de “*ensino livresco, pedante e pouco prático*”, foi uma crítica dirigida pelo Iluminismo Português ao ensino jesuítico, contudo, através de uma operação historiográfica e intensa luta de representações, essa se voltou contra a obra educacional pombalina e foi generalizada para todo ensino no Brasil, em particular, a instrução secundária.

Surge nítido o perfil historiográfico de Carrato (1968), no melhor estilo da corrente historiográfica tradicional da história da educação brasileira, é um trabalho orientado pelo paradigma oferecido por Azevedo.

Seu procedimento é o mesmo. O investigador não concede um mínimo de autonomia às fontes para se aproximar do fato ocorrido, ao contrário, a relação entre aquelas e a teoria é de domínio absoluto da segunda, as ideias antecipa-as com o que deveria ter acontecido, prática recorrente da historiografia em causa. O livro analisado incorpora, em passagens incisivas, o proceder da história azevediana. Foi ele um discípulo de assimilação acrítica da obra histórica do autor de “A cultura brasileira”.

A apropriação (CHARTIER, 1990) historiográfica de Azevedo orienta a construção do modelo de representação da educação em Minas Gerais por Carrato. Uma pausa para dizer o seguinte.

O exercício em pauta não tem como centro a crítica a Azevedo, de resto está feita, não só específica e diretamente como a fez Carvalho (2003), quanto de forma geral pelos grupos de trabalho componentes da SBHE, com porção nuançada. O objetivo é fazer ver o que aquele paradigma historiográfico deixa na penumbra: a institucionalização do ensino de ciências na instrução secundária em Minas nos séculos XVIII e XIX. É esse o sentido de se ocupar dele.

O estilo historiográfico de Carrato segue o modelo. Antes de analisar diretamente as reformas pombalinas sobre a educação mineira, lhe impõe antecipadamente censura veemente, para só depois lidar com os resultados daquelas. O juízo antecede a análise documental, esta não integra a composição do argumento, é esse que ordena e seleciona fatos. A argumentação é construída de antemão, interessada no demérito da educação pombalina e realce do ensino jesuítico.

Ora, esse proêmio que precede a análise, aparentemente sem consequências, é o nóculo central da analítica que perpassa ambos, pois é esse proceder que desloca o olhar do realizado para o que deveria ter sido e quando se chega enfim àquele, o fato histórico surge como generosidade analítica do historiador e não como construído na relação da teoria com as fontes, obra realizada que o olhar do historiador deve tornar compreensível.

Não constitui exagero afirmar toda história como motivada, mas os interesses desse estilo não confluem para aqueles de uma história das ciências no Brasil, de perspectiva alargada, a notar todos os esforços sistemáticos daquelas pessoas

interessadas em investigar o funcionamento da natureza a partir das necessidades de nela intervir.

A sequência mostra o estudioso do Iluminismo em Minas a seguir o esquema de Azevedo. Antes da análise do realizado, a crítica de Carrato tem endereço certo:

a administração pombalina jamais conseguiu achar, nessa etapa mais difícil e mais ampla de sua política de reformas pedagógicas, de 1759 a 1772, a melhor forma de substituir o realizado pelo que se **deveria realizar** (CARRATO, 1968: 129, grifo nosso).

A contrapontística da analítica de Carrato angula-se pela comparação do realizado pela obra jesuítica passada ao que *deveria realizar* a sinônima pombalina, e não pelo que de fato esta realizou.

Não bastasse, apodou-a ainda com a seguinte epigrama:

parece ter sido Goethe que afirmou, certa vez, que é mais fácil pensar ou imaginar; mas que fazer, realizar, de acôrdo com o que pensamos, é o que há de mais difícil neste mundo (CARRATO, 1968: 129).

E sentencia afinal,

foi o que aconteceu com a reforma do ensino de humanidades em 1759, e depois com a reforma do ensino menor em Portugal: à conceituação programática da pedagogia iluminista contrapunha-se a velha estrutura das escolas jesuíticas, a extensa e onerosa realidade do ensino tradicional português, que os novos senhores do poder queriam extirpar, destruir (CARRATO, 1968: 129).

Ao se esgrimir contra palavras e não se voltar à própria realização iluminista, Carrato exagera na caracterização dessa última, não atentando para sua especificidade lusitana que não pretendia “*extirpar ou destruir*” o ensino tradicional e sim reformá-lo.

Suas palavras não se atêm ao conteúdo das reformas que pretende criticar. A crítica conforma *a priori* o objeto de análise ao invés de buscar compreendê-lo na sua especificidade. Esse específico é o problema de nosso estudo.

Ao imputar-lhe um sentido *a priorístico*, Carrato cerra sua investigação numa perspectiva em que os fatos são alinhados na direção de confirmar aquele propósito por ele preestabelecido. Sente-se a companhia de Azevedo nesse proceder. O autor cita-o ao analisar os efeitos da reforma pombalina no Brasil e a expulsão dos jesuítas.

Afirma na trilha de mestre,

o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão (CARRATO, 1968: 147).

A afirmativa, tanto mais improvável quanto mais peremptória, não resistiu à análise de maior acuidade das fontes sobre a educação em Minas Gerais. Não ocorreu nenhuma “*destruição pura e simples*” do antigo sistema colonial de ensino mineiro.

Ao contrário, o Seminário de Mariana, representante do ensino religioso e fundado em 1750, depois da reforma pombalina, pelos relatórios de instrução da época e pela obra do próprio autor, flagrado em contradição, continuou a progredir na linha e moldes anteriores (Carrato, 1968: 102 a 115).

A obra do autor não faz nenhuma referência a qualquer tipo de decadência, ou fase superada, marcada pela “*destruição pura e simples*” do ensino, advinda com a reforma pombalina, na sua história desse estabelecimento.

Reversa a ideia, o Seminário não só seguiu adiante, como novos estabelecimentos de tipo religioso foram fundados ao longo do tempo em Minas, por ordens religiosas não jesuíticas, e obtiveram o sucesso daquele, como o exemplo tardio da Congregação da Missão na famosa empresa do Colégio do Caraça (ANDRADE, 2000).

Além da escola de antes da reforma não ter sido “*pura e simplesmente destruída*”, ela não só seguiu em frente como similares foram criadas, como testemunha o livro do autor, malgrado o mesmo (CARRATO, 1968: 115 a 122).

Em oposição à crítica do autor, exagerada e a inverter os fatos, as reformas pombalinas não se reduziram a esse ato de liberdade relativo ao desenvolvimento e instalação das instituições de ensino religioso, estendido ao privado não-religioso, a Ilustração diversificou o ensino em Minas ao criar as aulas régias, as quais povoaram o solo educacional mineiro, e reestruturar a instrução secundária.

Essa dinâmica foi extensa aos antigos seminários religiosos, quando cada caso obteve mais ou menos sucesso de acordo com suas particularidades locais, temporais e culturais. Houve êxitos e não fracasso apenas.

As novidades trazidas pelas reformas do Marquês de Pombal são complexas, o que dificulta pensá-las como destruição educacional pura e simples, em particular quanto ao moderno ensino de ciências no Brasil.

Conforme relatório de 1814 e transcrito pelo autor, Minas Gerais já tinha mais de dezena e meia de cadeiras de instrução secundária, muitas de ensino de ciências, sem considerar as de primeiras letras, por não ser objeto desta investigação, espalhadas pelas suas comarcas, como se encontra em Carvalho (1933), cujos números referentes às escolas régias são aproveitados por Carrato (1968: 159-161).

Quanto aos aspectos qualitativos da reforma iluminista pombalina do ensino secundário, Carrato inverte novamente os pólos ao deter sua análise de início, e unilateralmente, nos aspectos técnicos da reforma, em detrimento da verificação das finalidades desejadas.

Eis seu procedimento. Enumera uma série de quesitos negativos do lado da administração pombalina, como: mestres incapazes, recursos financeiros escassos, incapacidade e inexperiência secular da burocracia administrativa para tratar da “*educação popular*”, chegando a fazer uma crítica polêmica, pois sem referência capaz de lhe dar guarida.

Veja como se dirige à obra educativa de Pombal:

com efeito, não era mesmo êsse o seu mister, porque, desde tempos imemoriais, o trato das coisas da educação popular estivera sempre aos cuidados da Igreja. (...) Dela se haviam incumbido bispos, abades e capítulos e, após D. João III, a partir de 1555, essa agora negregada Companhia de Jesus, com seus padres-mestres, e sua fazenda também...**talvez deflúa daqui uma das causas da paquidermica insensibilidade dos políticos e burocratas da raça em relação a tudo que diga respeito às coisas da educação...** (Carrato, 1968: 131, grifos nossos).

Ao fim do traçado panorâmico negativo das reformas pombalinas, concluído de maneira pré-concebida, o tom indevido e uma inferência indemonstrável, ao tratar das finalidades da reforma, tornada secundária pela inversão analítica, deforma-lhes o significado ao destacar aspectos unilaterais.

Diz ele:

cumprir assinalar que a grande inovação das reformas pombalinas foi a secularização do ensino, no sentido de sua entrega e responsabilidade a elementos leigos ou assalariados pelo Estado (Carrato, 1968: 131).

O grande mérito da reforma, “*a secularização do ensino*”, nesse modo de enunciar, surge como generosidade analítica, o que na verdade encobre, sutilmente, seu caráter redutor e a inversão de propósitos daí decorrente.

Secularização do ensino, bem entendido, não foi o fim da reforma, veio como consequência, pois, pelas características do iluminismo português, esse não se opunha ao ensino religioso, a oposição era ao monopólio exercido pela ordem religiosa jesuíta, na ótica reformista, superada pelos novos tempos.

Secularização, o termo parece mais atrapalhar que ajudar na compreensão das reformas, deve ser entendido como entrada de novos entes no ensino. **O Estado e a iniciativa privada não-religiosa, além de ordens religiosas não jesuíticas.** Esse aspecto central da reforma fica ocultado nesse modo de dispor as coisas. A intenção historiográfica edificante não deixa entrever a dimensão plural das reformas, reduzida a secularizar.

Segue a pregação, (...)

pela primeira vez, à Administração Régia foi entregue a educação popular e teve ela de cuidar do recrutamento do pessoal entre os leigos, mediante certas exigências legais, principalmente concursos. Esses concursos, para os quais ainda não estavam preparados, tanto a Administração como os interessados, foram raros e ineficientes e, depois de algumas tentativas bastante tímidas, acabaram por se não realizar mais. **O remédio foi o aproveitamento do pessoal tradicional do ensino, isto é, os elementos das Ordens Religiosas, dentre os quais sobressaíam os oratorianos** (CARRATO, 1968: 131, grifos nossos).

A argumentação apalpa a imprudência. O iluminismo português não excluiu elementos das Ordens Religiosas do ensino em detrimento de “leigos”¹³, o termo empregado, além de presunçoso e unilateral, abstrai em demasia ao categorizar¹⁴, muito menos os oratorianos, pois foram agentes ativos do iluminismo português.

A Ilustração portuguesa não negou a tradição, nem foi a-histórico, portanto, não negou a Igreja, visou ao tradicionalismo dessa e da cultura lusitana e, não obstante, a encarnação do pesadelo cultural acrônico, na visão do movimento personificado por Pombal, fora a Companhia de Jesus.

Os jesuítas assumem o lugar da Igreja, nessa exemplar assunção do paradigma historiográfico tradicional da história da educação brasileira.¹⁵ Não há interesse investigativo, mas defensoria inaciana. Seus termos indiciam a filiação, “nas belas

¹³ Na Filosofia Política, Leigo se refere à Sociedade Política e Secular à Sociedade Civil (CURY, 2005).

³¹ Em eclesiologia é não saber educar caso não tenha recebido as ordens sacras. Significa literalmente estranho a um assunto em detrimento do clérigo.

¹⁵ Não se faz nenhuma insinuação malévola contra os autores, de resto reconhecidos publicamente pela retidão de propósitos. Nosso tom visa o geral e nossa crítica é teórica, portanto, também criticável, é claro. O problema é nosso solo de pesquisa situar onde os autores só vêem “desordem e caos”, visão muito diferente da nossa, daí a confrontação.

palavras de um dos seus maiores ex-discípulos que já existiram neste país” (CARRATO, 1968: 148).

O ex-discípulo jesuíta referido é Fernando de Azevedo. Posteriormente se tornou positivista.

A ilustração visou renovar a cultura portuguesa, da qual a religião, expressa pela Igreja Católica, era componente, mas não único. O alvo fora o jesuitismo, tido como tradicionalista, isto é, considerar a religião única expressão cultural legítima em Portugal, desprezando outras esferas, como a ciência,¹⁶ foi adversária de uma ordem componente da Igreja, esta era maior que aquela e de fortuna composição.

Esse é o sentido emergido do contato com a documentação pesquisada sobre as reformas pombalinas da instrução com a análise feita da mesma, contrário à ótica da história em revista, que não expressa sua integridade.

Elas integram um movimento de ampliação cultural, expresso na educação pela ampliação de entes educacionais, ou seja: **educação como obra público-estatal; como realização de instituições particulares de ensino extra-religioso e religioso não jesuítico, em ambas as situações a finalidade fora a renovação e realização de um ideal educativo adequado aos novos tempos vividos.**

Esse ideal cultural educativo, de horizonte alargado, foi vitorioso e continua presente no Brasil, basta ver a composição de nossos entes educacionais. Aliás, foi a primeira iniciativa de educação pública e sistemática no Brasil, justificativa para estudo menos laudatório.

Laicizar, secularizar, tornar leigo, ou outras expressões de igual índole, ao querer tudo dizer, não explica o significado das reformas, pois tinham feitio amplo e variado para caber em tão pouco. Dizer tudo é a mesma coisa que nada falar. Aliás, em Minas sequer tinha jesuítas, porque era proibido o estabelecimento de ordens religiosas em território mineiro.

Deve se registrar a intenção de Carrato de fazer uma história da “*cultura da decadência mineira*”, para tanto um paradigma historiográfico da “*desordem e caos*” presta bom serviço. Cabe acrescentar que o período da decadência do ouro em Minas Gerais foi de vários florescimentos: dos poetas árcades; de Aleijadinho e de Ataíde; dos mineiros que desenvolveram a ciência em Portugal etc., mas essa é outra história.

¹⁶ Portugal foi co-participante da Revolução Científica em seus primórdios com a Revolução Náutica (ALBUQUERQUE, 1983). A Ilustração portuguesa retoma essa tradição.

Sob o arcabouço originado desse movimento, será erigida a estrutura do ensino de ciências em Minas. A instituição do ensino de ciências no Brasil, ciência no sentido moderno e como iniciativa público-estatal, foi obra das reformas de Pombal através da criação das Escolas Régias.

Aspecto negligenciado pela historiografia em questão e centro desse estudo.

3.4 – A historiografia clássica de educação mineira de Paulo K. Corrêa Mourão

A obra de Mourão (1959) – *O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império* procura ser mais analítica se relacionada a Moacyr (1939), seu contemporâneo como historiador do período, embora menos extenso que Carrato.

Aproxima-se Moacyr (1939) do historiador relator dos acontecimentos relativos à Instrução na Província de Minas Gerais, buscando resguardar-se ao máximo na emissão de juízos, que se apresentam mais implícitos que explicitados. Mourão (1959) diversifica sua análise, tentando classificar, caracterizar e interpretar a instrução do período conforme sua tipologia à época.

Sua obra também é mais abrangente que os exemplos analisados sobre a educação mineira, pois, além do intento descrito, se volta a todos os tipos de estabelecimentos escolares, sejam de origem pública ou privada; de educação primária, secundária ou superior; de sexo feminino, normal ou técnico; avulsas ou régias etc.

Examina os métodos de ensino, a organização escolar, além de outros elementos da cultura escolar. Ao contrário de Carrato, coloca-se no campo da história da educação e não da cultura em geral.

Pela abrangência e intenção da obra, é certo titular o livro de Mourão como exemplo clássico,¹⁷ historiográfico-tradicional, da história educacional mineira provincial. Dessa clássica obra, a parte que nos interessa de perto é a que se refere à educação secundária, lugar do estudo, e o que gira em torno da mesma.

Alinhado ao paradigma de viés historiográfico tradicional, Mourão (1959) faz parte da estirpe de historiadores, mais distinto, pois vai às fontes primárias, cuja análise sobre a educação secundária do período, busca, de qualquer modo e a qualquer custo,

¹⁷ Exemplaridade clássica significa o modelo mais pleno do paradigma em questão, não se confunde com antigo, ideia com a qual o termo clássico às vezes é identificado.

caracterizá-la com o designativo depreciativo de “**ensino clássico**”¹⁸, ainda que essa depreciação seja mais implícita que explicitada.

Clássico é usado num sentido tão lato que a leitura daquela produção historiográfica causa no investigador sensação de fastio com o termo. O termo abarca desde o ensino das línguas antigas, latina e grega, até as modernas, francesa e inglesa ou qualquer outra hodierna. Fica-se sem saber o que “clássico” quer dizer em relação ao ensino de ambas.

Como hipótese, se seu teor quer dizer ensino de línguas, ela não resiste aos fatos, pois o currículo do ensino secundário do período é prodigioso em matérias que não se enquadram sob a rubrica línguas.

Uma pausa e vamos ao autor. Eis o início da escrita histórica da instrução secundária das Minas Gerais imperial:

desde os tempos coloniais, era ministrado em Minas o ensino clássico. A influência da Universidade de Coimbra foi manifesta nesta modalidade educacional, bem como nos estudos de grau superior. A educação da mocidade era feita em moldes humanísticos sob os auspícios e orientação da Igreja Católica, oficial na Metrópole (MOURÃO, 1959: 149).

Se, como sugere o trecho, clássico é sinônimo de educação humanística, resta saber o significado do último termo. Para ir direto ao ponto, a historiografia tradicional da educação opõe o ensino humanístico ao ensino das ciências e ao técnico. Idéia sem lastro nas fontes.

A operação histórica montada por Mourão (1959), para fazer valer o ponto de vista, surpreendente pela argúcia do ardid empregado, provavelmente involuntário, mas na relação com os dados revela-se insólita. Procedimento flagrado ao se confrontar o dito com as fontes, caso do ensino de farmácia no Liceu Mineiro.

3.4.1 – A abstração da historiografia clássica em relação ao Liceu Mineiro e o ensino de farmácia

O Liceu Mineiro é criado na Província, num importante momento de reforma da instrução pública em Minas, através dos regulamentos de números 27 e 28, ambos autorizados pela Lei nº 516 de 1851, os regulamentos, porém, são de 1854.

¹⁸ Não confundir o “clássico” aqui com o significado da nota acima, pois no sentido escolar é relativo a nível ou modalidade de ensino (no caso, secundário) e conteúdo de ensino.

O relatório do Presidente Alexandre Joaquim da Silveira de 1850 mostra a importância do futuro Liceu ao dar sequência ao debate, iniciado antes¹⁹, sobre a necessidade do estabelecimento.

Diz ele no seu relato:

sendo digno de reparo que a capital desta rica, e vastíssima província não possua em grande um estabelecimento litterario, ou Lyceo carregando aliás os cofres públicos com não pequenos ordenados de professores, que aqui e em outros municípios leccionão diversas materias, chamo a vossa attenção para este objeto, certo de que concordareis comigo sobre a necessidade de dotar-se a capital com um estabelecimento, que aproveitando melhor o sacrificio dos contribuintes, **sirva de norma aos demais que por ventura hajão de estabelecer-se na província**, e prestem á talentosa juventude mineira methodicamente a instrucção, que ora é ella obrigada a mendigar pela província sem duvida com graves sacrificios. Termino esta parte da minha exposição declarando-vos que não comporto a opinião daquelles que querem as aulas d'instrucção secundaria esparsas pelas pequenas localidades. Em regra nenhum beneficio prestão, e são perfeita sinecura (RGM/TA/APM: 15, grifos nossos).

Ao analisar o currículo do Liceu Mineiro, Mourão diz o seguinte: “*é interessante observar, igualmente, a introdução no currículo, de uma matéria de aplicação na administração e no comércio a Escrituração Mercantil*” (MOURÃO, 1959: 244).

Mas não é o suficiente para mudar seu juízo, pois na fundação do Liceu Mineiro a cadeira de Taquigrafia já compunha seu currículo (MOURÃO, 1959: 170). Considerar o ensino liceal como clássico, tendo matérias como Taquigrafia e Escrituração Mercantil, exige impregnação teórica profunda, tamanho vigor teórico de Azevedo.

Isso quanto ao currículo do Liceu Mineiro. Nos relatórios referentes aos externatos de São João del Rei e Diamantina, modelados pelo Liceu, aparecem em seus currículos, além das línguas modernas e da referida Escrituração Mercantil, as cadeiras de Desenho Linear, Topografia e Agrimensura. Como classificar um ensino composto por tais matérias de clássico?

A operação epistêmica mais ardilosa²⁰ de Mourão (1959), para manter o designativo de “*clássico*” para o ensino secundário, consiste em elevar as cadeiras de farmácia à condição de ensino de nível superior, período que em Minas Gerais sequer existia curso superior, esse último, segundo o Ato Adicional de 1834, era competência do Governo Central.

¹⁹ Ver Leite, 2005a.

²⁰ O sentido do termo é epistêmico-historiográfico, não configurando alusão de ordem moral ao autor.

Foram cadeiras ofertadas pelo Liceu Mineiro (como outras), instituição de instrução secundária, condição da qual o autor faz abstração.

O Curso de Farmácia é de origem moderna e, mesmo de extração contemporânea, sendo difícil atribuir-lhe o epitetismo clássico, devido ao arquétipo relacionado ao classicismo, a não ser em períodos de sua história, não é o caso agora, o erro seria flagrante, como é a situação em curso.

Em função do paradigma historiográfico abraçado, Mourão (1959) é levado a cometer um anacronismo, enquadrar a instrução secundária sob a insígnia de ensino clássico.

Uma leitura das fontes, teoricamente menos envesgada, permite compreender de modo diverso. Segundo o relatório, de 1839, do Presidente da Província, Bernardo Jacinto da Veiga, a Assembléia Legislativa decretava o seguinte:

ficam criadas duas escolas de farmácia, uma das quais nesta capital, e a outra em S. João del-Rei. **Nestas escolas se ensinarão farmácia e matéria médica, especialmente a brasileira.** Os professores serão nomeados pelo presidente da província, após concursos. Vencerão de ordenado 600\$000 por ano. Os candidatos deverão apresentar documentos pelos quais mostrem que foram aprovados por escolas nacionais ou estrangeiras em botânica, história natural dos medicamentos, farmácia e química. **Os preliminares para freqüentar as escolas são: Saber ler e escrever e as quatro operações de aritmética** (MOACYR, 1939: 75, grifos nossos).

Enquanto os pré-requisitos para candidatos a professores são aprovação “*por escolas nacionais ou estrangeiras em botânica, história natural dos medicamentos, farmácia e química*” (MOACYR, 1939: 75), para os alunos “os preliminares” para frequentar o curso de farmácia não eram as disciplinas preparatórias, pós-instrução secundária, necessárias aos cursos superiores do Império, ao contrário, bastava concluir o ensino primário para frequentá-lo: ***Saber ler e escrever e as quatro operações de aritmética*** (MOACYR, 1939: 75, grifos nosso).

O relatório de 1840 diz o seguinte:

o governo fica autorizado a reunir no **colégio de Ouro Preto as duas aulas de farmácia ora existentes**, estabelecendo o curso letivo e a divisão das matérias que se devem ensinar de conformidade com a lei de abril de 1839, dando conta à legislatura (MOACYR, 1939: 78, grifos nossos).

Esse colégio, o de Nossa Senhora da Assunção de Ouro Preto, futuro Liceu Mineiro, nunca ficou conhecido como escola de farmácia, apesar das aulas terem sido dadas ali por longo tempo.

Nos relatórios sobre instrução pública, as cadeiras de farmácia aparecem sob o emblema da instrução secundária ou ensino intermédio, como aquela foi designada durante algum tempo em Minas Gerais, mais tarde foram anexadas ao Liceu Mineiro quando de sua criação.

Diz o relatório de 1841:

as aulas de ensino intermédio da província (latim, filosofia, retórica, agrimensura, desenho, geografia, historia, frances, inglês, **anatomia** e **farmacia**), eram frequentadas apenas por cerca de 30 estudantes. A despesa orçamentária com a instrução ascendem a 104 contos (MOACYR, 1939: 79, grifos nossos).

Aconteceu assim em todos os relatórios referentes à instrução secundária, inclusive do ano de 1854, de ampla mudança na instrução secundária de Minas, de instalação do Liceu Mineiro e do papel deste naquele nível, até o ano de 1875, quando então é criada a primeira instituição de ensino superior da Província, a Escola de Minas: “*com a rubrica do Imperador D. Pedro II e assinado pelo Ministro e Secretário de Estado José Bento da Cunha Figueiredo*” (MOURÃO, 1959: 404-405).

A **Escola de Minas** não aparece nos relatórios dos órgãos provinciais responsáveis pela instrução pública, pois a mesma não era de competência da Província e sim do Governo Central, responsável pelo ensino superior. O **curso de farmácia**, ao contrário, continua figurando nos relatórios e no espaço reservado ao tratamento da instrução secundária.

Em geral, os relatórios, sejam de transmissão de governos a prestar contas à Assembleia Provincial, ou de órgãos encarregados da instrução pública, como: diretorias gerais; diretoria de círculos literários; inspetorias; etc. seguem a seguinte ordem: comentários gerais sobre esse ramo do setor público; a seguir trata da instrução primária; depois da secundária, lugar onde são referidas as aulas de farmácia, a constar como parte da oferta do Liceu Mineiro, desde sua criação.

Na lida com as fontes vimos o contrário, o curso de farmácia é situado no ensino secundário, sem exceção ao longo do tempo, da sua criação em 1839 até o último relatório examinado, do ano de 1888.

O alongamento no assunto não teve como interesse a história do curso de farmácia em si, imprescindível, mas de mostrar como é necessário, à história da ciência no Brasil, se afastar do modelo historiográfico regente da história da educação

tradicional, da qual Mourão (1959) é brando exemplo, pois é informada *a priori* por certos princípios que sacrificam o conteúdo das fontes.

Sacrifício ocorrido no estabelecimento da periodização da história do ensino secundário mineiro.

Segundo ele,

a história da instrução de grau médio em Minas Gerais pode ser dividida em partes bem distintas, a saber: período dos colégios, pequena fase dos liceus; externatos (MOURÃO, 1959: 172).

Para seguir o critério cronológico proposto, em Minas Gerais seria necessário antepor à classificação os estabelecimentos religiosos, com o “*Educandário de Macaúbas*” à frente, seguido pelos seminários de Mariana e outros do gênero.

É certo que a história da educação analisada se refere ao “*Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império*”, restringindo a classificação apenas ao tempo referido, mas o autor trata de estabelecimentos de ensino de “grau médio” desde o período da Colônia, como o “Seminário de Mariana” (Mourão, 1959: 149).

Se esse é um problema, o complicador é deixar de fora o elemento dinâmico e estruturador da educação mineira de então: as chamadas, pela historiografia tradicional, “*aulas avulsas*”, termo depreciativo para renomear as Escolas Régias criadas no período pombalino.

Ainda que toda historiografia da educação e os agentes envolvidos não vejam, quando não o contrário, criticando-as sem devoção, ocorrência corriqueira tanto nos escritos da historiografia em pauta quanto nos relatórios das autoridades educacionais, e demonstrada à exaustão na documentação da época, as Escolas Régias foram o paradigma que os instituidores do Liceu Mineiro tinham em vista substituir com sua criação, o que não foi tarefa simples, notável sua energia.

A historiografia de Mourão, ao proceder semelhante ao modo de Azevedo, voltar de um só golpe contra o período pombalino e buscar algo estranho ao mesmo, deixa de perceber as profundas mudanças operadas pelas reformas, guardadas as proporções entre ambos, o primeiro deixa de perceber com o procedimento escolhido – buscar no passado as configurações que se aproximam das formas presentes – as especificidades das formações escolares do período e as razões de serem do modo como são.

É um proceder historiográfico a buscar o estabelecido, conquanto o ente não esteja pronto ele o completa por conta e risco à custa dos acontecimentos registrados na documentação.

As Escolas Régias instituídas pelo movimento da ilustração pombalina, chamadas, ao longo do tempo, de “*aulas avulsas*”, “*aulas esparsas*”, “*aulas isoladas*”, dentre os designativos comuns, variando a terminologia conforme o tom e o interesse das críticas que lhes foram feitas, formaram a base sobre a qual foi erigido o sistema escolar de Minas Gerais no século XIX, do qual é parte integrante o ensino secundário.

O ensino superior, pela documentação vista, não era da competência provincial e sim do Governo Geral. As Aulas ou Escolas Régias são as instituições de origem do ensino das ciências modernas no Brasil, como foram anexadas às escolas de instrução secundária, de tipo liceal, criadas no século XIX pela iniciativa público-estatal (ação inaugurada pela reforma ilustrada), como o Liceu Mineiro, as Aulas Régias criadas por Pombal compõem uma tradição ininterrupta, um patrimônio cultural nacional.

O dualismo do sistema escolar em estudo, afirmado pela historiografia examinada, figurado como separação entre ensino escolar e ensino superior que não se completam, deve ser nuançado. É composto sim por elementos distintos, mas com o mesmo fim e direção, modelado por um centro, como foi o Liceu mineiro, criado para servir de norma aos demais.

Vale dizer: o sistema escolar de ensino secundário mineiro, no século XIX, é composto tanto por estabelecimentos de origem particular, sejam religiosos ou não religiosos, quanto de origem público-estatal, mas ambos têm como referência um estabelecimento de ensino secundário modelo – o Liceu Mineiro.

Esse sistema é iniciado em Minas Gerais no, século XVIII, com a reforma pombalina, ou seja: ao lado do Recolhimento de Macaúbas, do Seminário de Mariana, dentre outros estabelecimentos religiosos, são criadas pela Capitania de Minas, sob a batuta de Pombal, as Aulas Régias que renovam a paisagem educacional e cultural mineira, restrita então à clausura do ensino religioso.

Desde o início em Minas, a ilustração pombalina não teve em vista a substituição do ensino religioso, este sob a conduta dos seus estabelecimentos mais bem estruturados, como o Seminário de Mariana, não só continuaram a florescer como aumentaram em número, diga-se, bem de acordo com o espírito do iluminismo português.

O que a reforma da educação de Minas fez, com Pombal à frente, foi dinamizar o ensino mineiro de uma forma até então nunca vista. Ao invés de “caos” ou “hiato” no ensino, o que ocorreu de fato foi uma ampliação cultural com a introdução do ensino público da ciência moderna, além do exclusivamente religioso.

Depois de criadas, ao longo do tempo, as Escolas Régias, se espalharam pela Capitania, depois Província, através das mais variadas localidades alcançando distâncias inauditas. Iniciativa a compreender certa democratização, pois pública.

Seu efeito imediato (além do instantâneo espraiamento) na educação secundária mineira, levado a cabo através da criação de uma série de cadeiras de aulas públicas, cada qual abrangendo uma, duas ou mesmo três matérias, distintas ou em geral afins, como a “cadeira de Anatomia, Cirurgia e Arte Obstétrica, criada pela Carta Régia de 17 de junho de 1801” (CARVALHO, 1933: 362) em Ouro Preto, foi no sentido de abrir caminhos diferentes do exclusivo ensino ministrado pela empresa religiosa, não bloqueou esse caminho tradicional, mas novas sendas vieram-lhe ao encontro.

No longo prazo produziu uma cultura científica duradoura, cujos efeitos devem ser objeto de estudo da história das ciências no Brasil, em vista de verificar o papel dessas instituições na formação do discurso científico e na compreensão da função social da moderna ciência.

Esse é o sentido mais profundo das reformas aludidas no que tange ao ensino secundário de Minas, a libertação desse nível de ensino de um monopólio secular e esterilizante quanto à modernidade (no sentido histórico de ambos),²¹ tendo em vista não a troca do monopolista e sim a ampliação das instituições aptas a ofertar aquele ensino, inclusive o Estado, mas não exclusivamente, cuja ação se fez sentir na criação, não é demais repetir, das Escolas Régias.

Foram, não só as primeiras escolas públicas do Brasil, como as primeiras a oferecer ensino público de ciência moderna e de cursos de ciências aplicadas. Distante da ideia de ensino “livresco”, “literário” e “ornamental”, lugar comum ventilado pela historiografia tradicional em questão.

Em Minas Gerais, a instrução secundária no tempo pesquisado, produto do empreendimento pombalino, foi configurada da seguinte maneira: escolas públicas,

²¹ O sentido da referência aos jesuítas não é pedagógica, geralmente reconhecida como competente, mas histórica, entendida pela ilustração portuguesa como pré-moderna. Essa confusão entre âmbitos distintos parece estar presente na “historiografia tradicional da educação brasileira”. Talvez, pela proximidade da história da educação com o campo da pedagogia, aquela produção teórica esteja impregnada de ideais pedagógicos.

através do padrão implantado pelas Escolas Régias; escolas religiosas, cujo modelo mais bem sucedido foi o fornecido pelos Seminários; e as escolas privadas, não religiosas, mais amplamente conhecidas pela iniciativa dos Colégios, sendo os dois últimos modelos subsidiados pelos cofres do Estado.

Uma história das ciências no Brasil que não leve em conta esse evento e não se desprenda da noção de ensino de ciências realizado exclusivamente em universidades, ou instituições de ensino superior, será levada a cometer anacronismos.

Como enquadrar um curso de instrução secundária dado no século XIX, caso das cadeiras de farmácia do Liceu Mineiro, na rubrica de ensino superior, onde é oferecido hoje, mas inexistente então.²² Talvez seja essa a utilidade da categoria de ciência periférica, ao considerar seus percalços.

IV – Considerações Finais

O exercício de pensar a história da ciência no Brasil, em íntima relação com a história do ensino de ciências como foi aqui realizado, só é válido no contexto de uma perspectiva de superação da herança histórica da educação tradicional sobre o ensino no Brasil.

Um alargamento do campo por essa via será possível na medida em que, de modo simultâneo, se exerça uma crítica às representações mais arraigadas produzidas pela historiografia tradicional a respeito da educação brasileira, como a noção de ensino “*livresco*”, “*literário*” e “*ornamental*” para caracterizá-lo de forma negativa em geral.

Uma releitura mais atenta de jargões consagrados e um retorno às fontes com maior acuidade teórica, ao mesmo tempo em que se faz necessidade indicar uma senda promissora de renovação dos estudos de história das ciências no Brasil.

Ao historiador da ciência no Brasil não interessa uma noção pré-concebida do pombalismo como período de “*caos*” ou “*hiato*” no ensino, não pela ideia em si, mas porque foi com as reformas realizadas pelo mesmo que se institucionalizou o ensino público das ciências modernas no Brasil.

Esse significado nos pareceu emergir do incipiente estudo ora exercitado.

²² Quiçá, em estudo próprio dessa escola, se possa pensar um lugar intermediário entre o ensino secundário e o superior, diferente dos padrões atuais. Ademais, o sentido do presente estudo não é diminuir o valor do curso de farmácia, mas elevar ao seu verdadeiro apreço uma produção cultural-educacional desacreditada ao arbítrio daquela historiografia esbatida.

V – Referências Bibliográficas:

ALBUQUERQUE, Luís. **Ciência e Experiência nos Descobrimientos Portugueses**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1983.

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500 - 1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília, INEP/MEC, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.

ANDRADE, M. G. de. **A educação exilada – Colégio do Caraça**. B. Hte.: Autêntica, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A Transmissão da Cultura**: parte 3ª da 5ª ed. de A Cultura Brasileira. São Paulo, Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

CALVI, L. M.; SCHELBAUER, A. R. Primitivo Moacyr e a Instrução Pública: Império e República. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 10, jun. 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art7_10.html> Acesso em: 15 ago. 2005.

CARRATO, J. F. **Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais**: Notas sobre a cultura da decadência mineira setecentista. São Paulo, Cia Editora Nacional/Edusp, 1968.

CARVALHO, J. M. **A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória**. Ed. UFMG, 2002.

CARVALHO, M. A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

CARVALHO, L. R. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva / Editora da USP, 1978.

CARVALHO, Theophilo Feu de. Instrução Pública - Estudo histórico-estatístico, resumido, das primeiras aulas e escolas instituídas em Minas Gerais - (1721-1860). In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais, Ano XXIV, I Volume, p. 345-391, 1933.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. Quando Surgiu o Ensino Secundário? In: *Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 18, nº 1, p. 99-112, jan./jun. 1992.

CURY, J. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de. & VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Filosofia Política da Educação. **Notas de Aula**. Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da PUC Minas no primeiro semestre de 2005.

FILGUEIRAS, C. A. L. **A história da ciência e o objeto de seu estudo: confrontos entre a ciência periférica, a ciência central e a ciência marginal**. *Quim. Nova*, Vol. 24, No. 5, 709-712, 2001.

_____. **Origens da ciência no Brasil**. *Química Nova* 13(3) (1990).

GAVROGLU, Kostas. **O Passado das Ciências como História**. Porto / Portugal: Porto Editora, 2007.

LARAIA, R. B. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEITE, Ângelo Filomeno Palhares. A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica. *Escritos educ.* [online]. 2005, vol.4, n.2, pp. 12-22. ISSN 1677-9843.

_____. **A formação da cultura filosófica escolar mineira no século XIX – uma filosofia de compêndio**: um estudo sobre a disciplina de filosofia no Liceu Mineiro (1854-1890). Dissertação (Mestrado) – PUC Minas, Belo Horizonte, 2005a.

_____. A historiografia das ciências como possibilidade de refletir sobre o papel social da atividade científica. *Extra-classe – Revista de Trabalho e Educação*. Ano 3, No. 3. Vol. 1 (jan.-jun. 2010). – Belo Horizonte, 2010.

MAFRA, L. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. de, VILELA, Rita T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGALHÃES, J. P. **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, 1994.

MOACYR, P. **A instrução e as Províncias (subsídios para a história da educação no Brasil – 1834-1889)**, vol. III. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOURÃO, Paulo K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

RGMTA/APM – RELATÓRIO DE GOVERNOS MINEIROS DE TRANSMISSÃO DE ADMINISTRAÇÃO / ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO.