

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E  
SOCIEDADE

DOUGLAS RUBENS NOGUEIRA

**A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL: PRESENÇAS RELIGIOSAS E  
SUPREMACIA JESUÍTICA.**

**POUSO ALEGRE – MG  
2023**

DOUGLAS RUBENS NOGUEIRA

**A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL: PRESENÇAS RELIGIOSAS E  
SUPREMACIA JESUÍTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira

**POUSO ALEGRE – MG  
2023**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nogueira, Douglas Rubens.

A educação no Brasil colonial: presenças religiosas e supremacia jesuítica / Douglas Rubens Nogueira – Pouso Alegre: Univás, 2023.  
112f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, conhecimento e sociedade. Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana. Universidade do Vale do Sapucaí, 2023.


Orientador: Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira


1. Educação. 2. História. 3. Ensino Jesuítico 4. Brasil Colonial. I.  
Título. CDD – 370

CERTIFICADO DE  
APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada " A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL: PRESENÇAS RELIGIOSAS E SUPREMACIA JESUÍTICA " foi defendida, em 8 de dezembro de 2023, por DOUGLAS RUBENS NOGUEIRA, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98021512, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:

  
Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de  
Oliveira Universidade do Vale do  
Sapucai - UNIVÁS Orientador

  
Prof. Dr. Fábio Roberto  
Couto de Souza Unisepe  
educacional (UNISEPE)  
Examinador

  
Profa. Dra. Leticia Rodrigues de  
Souza Universidade do Vale do  
Sapucai - UNIVÁS Examinadora

A minha mãe, com amor e gratidão, minha maior incentivadora e amiga, sempre vibrou em cada uma das minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Contei com a colaboração, incentivo e carinho de muitas pessoas ao longo dos últimos anos. Quero expressar, minimamente, o quanto me sinto grato.

A realização desta dissertação contou com a contribuição ímpar do professor Dr. Rodrigo Rios, orientador do trabalho. Agradeço o direcionamento preciso. Seu profissionalismo humanístico, rigor e disponibilidade são, assim como sua erudição, inquestionáveis e foram qualidades significativas na realização desta pesquisa. Os efeitos dessas suas qualidades pedagógicas, certamente, ultrapassam a dissertação propriamente dita.

Agradeço à professora Dra. Letícia Rodrigues de Souza e ao professor Dr. Marcelo Augusto Scudeler, membros da banca de qualificação. A acuidade e a relevância de seus comentários permitiram o aprofundamento, a correção e a reorientação de certos pontos sensíveis encontrados nos resultados escritos da pesquisa.

Ao professor Vagner Gonçalves da Silva do departamento de Antropologia Social da Universidade de São Paulo, onde cursei disciplinas que enfocavam a historiografia das religiões; as reflexões oriundas dos debates foram relevantes para o aprimoramento da pesquisa.

À professora Dra. Rosimeire Borges, sou grato pelas inúmeras indicações bibliográficas e sugestões.

Agradeço aos amigos que se fizeram presente nesse momento, principalmente a Ivan Baião, pelo acolhimento e incentivo durante esse processo educacional, suas palavras e companhia foram de muita valia nessa empreitada, principalmente nos momentos de desabafo e diversão.

À minha mãe agradeço a torcida de sempre, enquanto nessa e em outra vida.

Agradeço também aos meus irmãos Willian e Wellington Nogueira, sobrinhas, amigos e à minha família. Seus estímulos e paciência quando me senti vacilante em inúmeras ocasiões nas quais não pude estar presente, tornaram a empreitada do mestrado menos difícil do que ela poderia ter sido.

Agradeço aos alunos que tive no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Campus Carmo de Minas. As trocas em sala de aula deram mais sentido à pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) agradeço a bolsa de pesquisa durante o mestrado.

Agradeço a Ganesha, a devoção por suas potencialidades muito me apoiou nos momentos difíceis dessa pesquisa e na própria caminhada da vida.

Todo trabalho de investigação, por mais solitário que seja, é em alguma medida coletivo. As virtudes desta tese foram favorecidas pelas pessoas e circunstâncias que participaram direta ou indiretamente da trajetória de sua produção.

A educação está presente em todas as sociedades e passa por diversas mudanças ao longo do tempo. A sociedade, de uma forma ou de outra, se educa – e a educação molda o homem e, a depender da finalidade dela na sociedade, pode ser utilizada como forma de dominação ou de libertação.

José Clécio Silva e Souza



## RESUMO

Nogueira, D. R. A Educação no Brasil Colonial: presenças religiosas e supremacia jesuítica. 2023. 112f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG.

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. Estes religiosos foram responsáveis pela instrução e catequização até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou e implantou as Reformas Pombalinas, através do que alguns autores defendem como fruto dos pensamentos iluministas. Entre os objetivos dessa reforma estava a implantação do ensino público e laico. Durante o período colonial, o Brasil vivenciava uma imersão social juntamente com contribuições multiculturais. Apesar de marginalizados e submetidos a uma vida de escravidão, era grande a presença dos povos originários e africanos escravizados, advindos de diversas partes da África e trazidos para a Colônia com o objetivo de trabalharem na extração da madeira Pau-Brasil e nos engenhos de cana-de-açúcar. Além da população originária e dos cativos, a colônia recebeu além dos próprios portugueses, outros imigrantes europeus em menor número. Essa união de diferentes povos, com culturas, crenças e fé diferentes acabaram por influenciar na forma de agir e pensar dos membros da colônia, conseqüentemente, algumas influências se apresentaram em maior grau, quando comparadas a outras. Essa pesquisa teve como objetivo principal o estudo da educação no período colonial brasileiro e a investigação sobre o impacto que as Ordens religiosas tiveram na formação da educação brasileira durante o período colonial; além disso, buscou-se identificar quais ramificações religiosas contribuíram para a formação da educação brasileira colonial, entender o motivo que permitiu a supremacia jesuítica no ensino brasileiro e, por fim, demonstrar a diferenciação do acesso à educação por meio dos diferentes grupos sociais da época. A pesquisa empregou os métodos de análise bibliográfica e de rastreamento histórico dos processos educacionais, dos quais derivaram as seguintes técnicas de investigação: revisão de literatura e análise documental; participação presencial e remota em eventos científicos sobre o tema. O trabalho divide-se em seis grandes partes. Na primeira, busca-se fazer um traçado de como se encontrava o Brasil no momento da introdução da educação formal. Na segunda, são apresentados os conceitos fundamentais para a compreensão deste estudo, a atuação jesuítica no Brasil e a formação docente. Na terceira e quarta parte, fica demonstrada a presença das demais ordens religiosas que contribuíram de forma grandiosa com o sistema educacional da época, no quinto capítulo, aborda-se a figura do

Marquês de Pombal e as reformas educacionais que afetaram a colônia brasileira. No sexto e último, discorre-se sobre as particularidades do ensino, segundo a singularidade dos estudantes.

Palavras-chave: Educação; História; Ensino Jesuítico; Brasil Colonial.

## **ABSTRACT**

Brazilian formal education began in the period of Colonial Brazil, with the arrival of the Jesuits, in 1549, under the guidance of Father Manoel da Nóbrega. These religious were responsible for instruction and catechization until the year 1759, when the Marquis of Pombal expelled them and implemented the Pombaline Reforms, through which some authors defend as the fruit of Enlightenment thoughts, among the objectives of this reform was the implementation of public education. and secular. During the colonial period, Brazil experienced social immersion with multicultural contributions, despite being marginalized and subjected to a life of slavery, there was a large presence of native peoples and enslaved Africans, coming from different parts of Africa, brought to the Colony to work in the extraction of Pau-Brasil wood and work in sugar cane mills. In addition to the original population and captives, the colony received, in addition to the Portuguese themselves, other European immigrants in smaller numbers. This union of different people, with different cultures, beliefs and faith ended up influencing the way of acting and thinking of the members of the colony, some influences to a greater degree compared to others. This research aims to study education in the Brazilian colonial period and verify the impact that religious Orders had on the formation of Brazilian education during the colonial period; identify which other religious branches contributed to the formation of colonial Brazilian education and understand the reason that led to Jesuit supremacy in Brazilian education and demonstrate the differentiation of access to education through the different member groups of the time. The research used the methods of bibliographic analysis and historical tracking of educational processes, from which the following research techniques were derived: literature review and document analysis; in-person and remote participation in scientific events on the topic. The work is divided into six large parts. The first seeks to outline how Brazil was at the time of the introduction of formal education. In the second, the fundamental concepts for understanding this study are presented, Jesuit activity in Brazil and teacher training. The third and fourth parts demonstrate the presence of other religious orders with great contributions to the educational system of the time. The fifth chapter addresses the figure of the Marquis of Pombal and the educational reforms that affected the Brazilian colony. In the sixth and final section, the particularities of teaching are addressed according to the uniqueness of the students.

Keywords: Education; History; Jesuit Education; Colonial Brazil

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
Capítulo 1. BRASIL, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA .....	16
Capítulo 2. A COMPANHIA DE JESUS E A ELABORAÇÃO DE UMA ESTRUTURA EDUCACIONAL.....	22
2.1 A Companhia de Jesus e a Catequese Indígena. ....	22
2.2. Estruturação interna da Companhia de Jesus no Brasil .....	32
2.2.1. Da Escola aos Colégios.....	34
2.3 O currículo e a formação de professores no <i>Ratio Studiorum</i> .....	46
2.4 O Ensino Profissionalizante nos Colégios Jesuíticos Coloniais. ....	57
Capítulo 3. OS BENEDITINOS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	62
Capítulo 4. A ORDEM FRANCISCANA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	67
4.1 Origem e Princípios da Ordem Franciscana .....	67
4.2 Historiografia da Ordem Franciscana no Brasil Colonial e o Conflito Jesuítico....	68
4.3. A Contribuição Educacional dos Franciscanos .....	72
Capítulo 5. MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	78
5.1. O Marquês da Reconstrução e Estruturação .....	78
5.2. Pombal e a Reforma Educacional .....	82
Capítulo 6. A EDUCAÇÃO COM BASE NA SINGULARIDADE DOS ALUNOS..	87
6.1. A Educação dos Escravos .....	87
6.2.A Educação das Mulheres no Brasil Colônia .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	100
REFERÊNCIAS.....	105

## INTRODUÇÃO

O interesse em investigar as relações religiosas e seus efeitos na sociedade surgiu ainda na graduação ao pesquisar sobre a relação existente entre a fé e a crença na construção do direito brasileiro. Tal ânsia se transformou em duas especializações que se complementaram, sendo uma especialização em Ciências da Religião e outra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Mais tarde, o desejo pelo conhecimento deu fruto a matrículas como aluno especial em diversas disciplinas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), no programa de Antropologia Social, com estudo e produção científica na área. Além disso, tenho, claramente, a certeza de que a imersão espiritual em dado período da minha jornada foi o combustível para a produção de conhecimento sobre o tema.

O homem é um ser histórico e social construído no tempo, evoluindo por meio de ações e pensamentos que se modificavam durante sua existência à medida que ultrapassava os sufrágios da vida em sociedade, bem como da própria experiência pessoal. A ação transformadora do próprio homem sobre a natureza se modifica com o modo de observar, pensar e agir, de forma que o homem é um ser em constante evolução. Ainda que realize uma atividade qualquer, o homem se modifica entre seu início e fim.

Para a construção desse trabalho foi realizada uma revisão integrativa da literatura, em buscadores como o Google Acadêmico, SciELO, Academia.Edu e Portal Capes. Neles, as buscas abrangeram termos diversos, tais como: “história da educação; educação no Brasil, Brasil colonial, jesuítas no Brasil e religião e educação”. Vale ressaltar que todos foram apresentadas sob vários formatos, sendo eles: livros, sítios eletrônicos, revistas, teses, dissertações, artigos científicos e outros que puderam contribuir para com o presente objeto de estudo, de domínio público. Durante a busca, não houve limite temporal ou territorial, tendo sido incluídos tanto materiais seculares quanto atuais, produzidos no Brasil ou no exterior.

A partir dos materiais obtidos, a pesquisa bibliográfica foi realizada em “bola de neve”, a fim de proporcionar as definições necessárias ao presente trabalho e a revisão de teorias nas áreas estudadas e na literatura. O método proposto tem o propósito de construir uma contextualização dos materiais consultados, permitindo uma visão multidisciplinar sobre o tema.

Segundo Vanuto (2014, pag. 203)

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico

de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes

Segundo Costa e Menezes (2009), a educação é uma das atividades mais tipicamente “humana” que a humanidade realiza. Desde o momento em que os bebês começam a esboçar os primeiros sinais de que são capazes de “aprender”, inicia-se um processo pedagógico natural que persiste por toda a sua vida. Assim, a todo o momento, o ser humano está sendo “educado”. A princípio pelo seio familiar, posteriormente pelos meios de comunicação de massas, pelas pessoas com as quais convivemos, enfim, pela sociedade na qual se está inserido de um modo geral. Nos tempos mais remotos da história do homem, a educação restringia-se ao observar natural das atividades cotidianas e caracterizava-se pelo “aprender fazendo”. Quando houve a chegada dos primeiros europeus no Brasil, o povo originário transmitia, pela tribo como um todo, o conhecimento durante a vida prática cotidiana. Dessa forma, os mais velhos mantinham suas práticas comuns e os mais novos aprendiam as regras de convívio social, os rituais, o trabalho e a guerra, entre outras atividades por meio da observação e repetição.

Como afirma Paulo Freire (1993), a educação como intervenção inspira mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca dos direitos, ou seja, uma sociedade sem educação não evolui.

A educação, entendida como um dos meios de manutenção da identidade de um povo, sempre forneceu condições para a fixação de sua história. Sua sobrevivência teve início ainda nas sociedades primitivas e tribais, onde já se verificavam práticas de ensino e orientação para os indivíduos. Inicialmente, nas sociedades tribais, a cultura global era transmitida de modo informal pelos adultos, pelo processo de observação e repetição dos gestos durante as atividades diárias e as cerimônias ritualísticas. Era uma educação que se dava de uma forma natural, espontânea, inconsciente, adquirida através da convivência entre pais e filhos, adultos e crianças. Sob a influência ou direção dos maiores, as crianças aprendiam as técnicas que eram indispensáveis à vida, tais como caça e pesca, cultivo dos alimentos, pastoreio, práticas domésticas e religiosas. Esse era um processo que atingia os indivíduos de uma forma quase não excludente.

Neste sentido, Luzuriaga (1985) explica que pouco ou quase nada se sabe diretamente da educação dos povos primitivos, apenas se faz uma analogia com as determinadas referências das sociedades tribais atuais que, de certo modo, são semelhantes àquelas que as antecederam.

A história é a interpretação de um conjunto como um todo, de uma ação transformadora do homem perante o tempo. Dessa maneira, é por intermédio dessa compreensão do passado que podemos dar sentido ao nosso presente, assim, compreendendo qual a influência de determinadas ideologias no processo educacional.

Luzuriaga (1985) defende que a história da educação é uma parte fundamental da história da cultura, pois a educação é quem dissemina a cultura, sendo a cultura parte da história geral. Por educação, o autor entende como uma série de influências dada de forma intencional e sistemática sobre o infante-juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Além disso, há, também, uma significativa ação genérica e ampla de uma sociedade sobre as gerações jovens, cuja finalidade é de conservação e transmissão de uma existência coletiva. A educação é assim, parte integrante e substancial da vida do homem e da sociedade.

No entanto, a educação, mesmo constituindo um elemento essencial e permanente da vida social e individual, não se concretizou sempre da mesma forma, pelo contrário, passou por diversas variações adaptativas, conforme a necessidade e as ideias de cada grupo no decorrer de uma determinada época. Deste mesmo modo, a própria sociedade a que a educação se refere constitui-se como um fenômeno altamente mutável, solidamente constituído, mas em grandes e contínuas transformações. Devido a isto, a educação se constitui, historicamente, como uma ciência viva, em desenvolvimento e que tem sofrido grandes e necessárias modificações ao longo dos tempos, juntamente com a transformação e o desenvolvimento social. Por outro lado, como assinala Luzuriaga (1985), a educação é parte necessária de uma cultura e a esta está condicionada historicamente, além de se transformar conforme as várias características dos povos e das épocas. A história da educação é, assim, parte da história da própria cultura e estuda suas relações atreladas àquela pluralmente educativa.

O objetivo desse trabalho é fazer, por meio da revisão de bibliografia, um traçado de como Ordens religiosas cristãs influenciaram a formação do ensino formal brasileiro, de como foi a adaptação delas ao território e de como se deram suas ações mediante a sociedade aqui encontrada na época, além de identificar como se deu a educação dos diferentes grupos sociais. Vale ressaltar que este trabalho não pretende exaurir a avaliação de todas as Ordens religiosas que aqui se fizeram presentes, mas sim apresentar uma abordagem menos amplificada, cujo foco se volte às Ordens que mais influenciaram o país dentro de dois contextos: temporal e territorial.

No primeiro capítulo, procurou-se demonstrar o contexto social no qual o Brasil estava inserido no início de seu processo de colonização e como os religiosos se apresentaram e se adaptaram ao aqui encontrado.

O trabalho continuou com uma pesquisa detalhada sobre a Ordem Jesuítica e sobre como ela se firmou soberanamente na construção do ensino brasileiro, reforçando sua formação enquanto Ordem religiosa. Buscou-se, ainda, compreender como seu comportamento estruturou a sociedade na qual ela se inseriu, forçando adaptações próprias e mudanças na sociedade receptora.

Nos capítulos terceiro e quarto, foi feita uma abordagem de outras duas grandes Ordens presentes no país e que marcaram a estrutura educacional. Fez-se, no decorrer da escrita, uma comparação entre as três Ordens apresentadas nessa pesquisa, quais sejam: jesuítica, beneditina e franciscana, apontando suas particularidades e semelhanças.

O quinto capítulo discorre sobre a figura do Marquês de Pombal bem como suas ações ao ser responsável por minimizar a ação religiosa no ensino brasileiro e trazer novas formulações do pensar e agir educacional.

Por fim, o sexto capítulo do trabalho se encerrou com dois tópicos sobre a educação, com base na singularidade dos alunos, pautando sua quase inexistência na educação feminina e na educação para a formação, mas não ensino dos negros.



## Capítulo 1. BRASIL, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

A finalidade desse capítulo é apresentar um breve resgate do que era o Brasil na época de sua descoberta, qual a estrutura social que aqui se encontrava e como se deu o início da fundação do ensino formal em solos brasileiros.

É fundamental estudar a educação com uma sólida base em seu contexto histórico geral e individualizado no tocante ao povo, para que se possa observar a simultaneidade entre as suas crises e as mazelas do sistema social vivido em determinada época. Aranha (1996) defende que esta regularidade não pode ser compreendida isoladamente como um simples paralelismo entre os fatos da relação educacional e os fatos sociais, uma vez que há uma união indissolúvel entre as relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência e o modo como isso se perpetua perante seus iguais. Sob esta perspectiva, a educação deixa de ser um fenômeno neutro, devido a sua pluralidade necessária e passa a ser entendida como uma relação altamente influenciada pelos efeitos da ideologia, no caso em estudo, pelas várias ideologias religiosas presentes na sociedade colonial brasileira.

Colaboram com esse pensamento Rosálio e Mello (2015, p. 380)

Estudar a educação brasileira, no seu primeiro século de colonização implica, necessariamente, buscar compreender a realidade da época do ponto de vista cultural, econômico, político e religioso. Para isso, torna-se necessário ir às fontes que retratem de modo o mais fidedigno possível aquele contexto social.

Os estudos que cercam a história da educação acabam enfrentando as mesmas dificuldades que perpassam a própria historiografia geral, quando relacionada às fontes documentais. No caso desse estudo, essas fontes se demonstraram deficientes em relação a estruturas religiosas que não a jesuítica e a própria interpretação crítica e não maculada de ideologia excludente dessas fontes relacionadas a outros sistemas religiosos. Além disso, percebe-se a existência de um agravante, os trabalhos no campo específico da pedagogia são ainda recentes e escassos.

Costa e Salviano (2018, p. 2) explicam que:

Ao se entender o passado enquanto objeto de estudo, fica claro que não é uma tarefa fácil para o historiador desenvolver suas atividades. Isso porque o pesquisador em História não está devidamente “organizado” antes de ir a campo, ou mesmo da coleta prévia de dados. Cabe a ele (o historiador) ir à busca de vestígios que possam fornecer respostas e informações para a compreensão dos fatos. O historiador deve estar nessa procura constante, em busca de fontes que possam possibilitar o seu contato com experiências efetivadas ao longo do tempo. Caso contrário, a pesquisa fica sujeita a suposições e julgamentos dos fatos.

Apenas no século XIX, os historiadores sentiram um maior interesse em avaliar e documentar a história da educação de uma forma sistemática e exclusiva. É possível entre os anos 30 a 50, presenciar um esforço relativamente maior e mais concentrado que objetivava conferir uma determinada visibilidade e sentido à trajetória da educação brasileira na Colônia, Império e República. Verifica-se que, nesses anos, foram instituídos conteúdos de história da educação geral e do Brasil nos mais diversos currículos acadêmicos das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. Não obstante, conhece-se de uma forma mais detalhada a história da pedagogia, ou das doutrinas pedagógicas, do que propriamente das verdadeiras práticas utilizadas na efetivação da educação.

Salientam Costa e Salviano (2018, p. 2)

Tanto na historiografia como mais especificamente na História da Educação, durante muito tempo, havia uma concepção da utilização de fontes oficiais e escritas (legislação, discursos parlamentares, relatórios e atas escritas por autoridades, entre outras): “até por volta de 1850, a história continuou a ser, para os historiadores e para o público, um gênero literário”. Essa comparação, entre a questão de fontes e o pensar positivista, foi sendo questionada e se deve da consideração da história como uma narrativa. Isso é o resultado do fato da longa predominância do positivismo na produção historiográfica. Assim, os trabalhos desses pesquisadores dessa época limitavam-se apenas a documentos e escritos.

Para Saviani (1996), é possível verificar na história da educação, no Brasil, um fenômeno que é caracterizado por uma hipertrofia da primeira palavra da locução, sendo que esta acaba por não ser totalmente compreendida, pois o seu significado não é explicitado de uma forma clara. Sendo assim, a história acaba sendo absorvida em um sentido tradicional de uma sequência de fatos ou de ideias, o que acaba por se traduzir em uma mera cronologia que não explica o processo histórico concreto.

Para que se possibilite uma compreensão da história da educação, é necessário examinar a base material da sociedade cuja história se está reconstituindo. Este trabalho tem como objetivo verificar e analisar as ideologias religiosas presentes na base educacional na época colonial do Brasil, além da ordem econômica, política e social da colônia e entender a estruturação sistemática dos jesuítas que os firmaram como um pilar fundamental e quase excludente dos demais na formação histórica da educação brasileira da época.

Fausto (2002, p.37) ainda salienta que:

[...] antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da

Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação. “Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e lingüísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná –Paraguai.”

Devido à crescente complexidade estrutural que atingiu as sociedades, a educação formal passou a assumir um caráter ligado ao intelectualismo, se distanciando cada vez mais da sua atividade inicial, destinando-se apenas a uma elite, assumindo com isso uma visão ideológica. A educação brasileira teve, durante o período colonial, uma estrutura de acesso elitizado e catequista, mesmo após as reformas educacionais de pombal, essa percepção ainda se perdurou, mas dessa vez de uma forma mais amena.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, foi instalado aqui um modelo político e econômico denominado agrário-exportador dependente, o qual era caracterizado pela prática altamente extrativista de produtos naturais (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, diamantes, algodão e tabaco), que eram levados para Portugal (a metrópole que exercia poder sobre a colônia) e demais países europeus. Esta relação recebia o nome de Pacto Colonial e era baseada no direito de exclusividade adquirido pela metrópole para explorar toda a colônia. Este regime monopolista exigiu uma grande, porém ruidosa, organização da elite colonial da época, principalmente, no que diz respeito à formação e à administração de grupos de pessoas que trabalhassem na terra, com custo mínimo da mão-de-obra. A elite colonial era composta pela nobreza e burguesia mercantil.

Os primeiros jesuítas que pisaram a América aportaram-se na Bahia junto à armada que trouxe o primeiro governador Geral do Brasil, Tomé de Sousa, em 25 de março de 1549. Eram cinco, sendo chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega. Sua vinda deu-se a pedido da própria Coroa Portuguesa, que os contratou para catequizar e civilizar os índios do Brasil, a fim de que fossem incorporados na economia e sociedade colonial como pessoas em estado de escravidão. Mas eles vinham, também, motivados pela ideologia cristã, com um desejo de apresentar ao povo originário as ideias de um novo deus monoteísta. Empenharam-se em levar os índios para dentro da fé trazida pelos europeus, pois este era um dos instrumentos da colonização. Além disso, tiveram que conciliar essa sua ânsia de ‘salvação das almas’ com a exigência de uma total integração dos povos originários na sociedade e economia colonizadoras, preparando-os e dispondo-os como mão-de-obra para os trabalhos da lavoura, para a construção de obras públicas e para a defesa das vilas contra o ataque de índios revoltosos. O povo originário também era utilizado para a defesa do ataque de piratas estrangeiros, afinal, como obtinha conhecimento geográfico da colônia, os confrontos, apesar da diferença de armamentos, eram desvantajosos para os colonizadores.

Fausto (2002, p. 37)

[...] antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remetenos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação. “ Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e lingüísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná (Fausto, 2002. P 37)

O período colonial brasileiro foi baseado na grande propriedade e na mão-de-obra de pessoas em situação de escravidão, isso acabou contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade altamente patriarcal, caracterizada por uma autoridade sem limite dos latifundiários.

Sobre isso, Rosário e Melo (2015) explicam que:

O sistema colonial organizou-se sobre um modo de produção escravocrata . Primeiro sobre os índios e posteriormente, devido a deficiência em lidar com os indígenas, a escravidão se fundamenta basicamente na mão de obra do negro africano. O regime de escravidão como um meio cruel da exploração dos índios e dos negros africanos revelou uma contradição entre a civilização cristã e a realidade econômica social ditada pelos cristãos portugueses, (os jesuítas se opunham à escravidão e à mortandade em massa dos naturais da terra). Com a implantação dos latifúndios açucareiro e posteriormente de tabaco e algodão, intensifica-se o tráfico de escravos africanos para aumentar, ainda mais os lucros do Estado e da burguesia comercial portuguesa.

O estilo medieval europeu da cultura que era transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências que se entendiam como necessárias para a sociedade que estava nascendo, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural da época eram entendidos como uma relação harmoniosa. Uma sociedade baseada nas culturas latifundiária, escravocrata e aristocrática era sustentada por uma economia agrícola e rudimentar e, por isso, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa de manobra iletrada e submissa, mesmo que com base na violência desenfreada e no medo. Neste contexto, entendia-se que só mesmo uma educação humanística, voltada apenas para um espiritual europeu, poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra e que flagelava a cultura já existente e dominante antes da chegada do povo europeu.

Rosário e Melo (2015) explicam que:

Os possíveis interesses da população foram deixados a parte e os colonizadores promoveram a devida adequação à necessidade européia, sobretudo da expansão reformista<sup>4</sup> e a importância de proteger e garantir o monopólio sobre as terras conquistadas, os portugueses passam a investir na agricultura, principalmente na

monocultura da cana – de – açúcar que se constituía num produto privilegiado na Europa e possibilitava a obtenção de lucros excepcionais à burguesia comercial portuguesa. Além disso, possibilitava também o povoamento e a organização efetiva a sua defesa de suas colônias, principalmente a brasileira diante da cobiça de outros Estados europeus, principalmente a França e a Holanda que traficavam pau – brasil.

Neste momento, instrução ainda não era considerada uma atividade social importante e a sua implantação teria que ser conveniente e interessar a camada dirigente porque esta deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

O principal objetivo da então conhecida como Companhia de Jesus era o de recrutar um maior número de fiéis e servidores. Com isso, a catequese assegurou a conversão de uma parte dos povos originários a uma fé católica e até a uma determinada passividade aos senhores brancos, fundada mais solidamente no medo e na violência do que na própria fé. A educação elementar foi inicialmente empregada para os curumins, somente mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos de poder aquisitivo relevante. Criaram-se, também, os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada aos colonos da classe dominante, exceto às mulheres e aos filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios herdados dos pais. A educação superior na colônia se limitava aos filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais eram enviados para estudar na Europa.

Os povos originários eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis que eram difundidas e impostas pelos religiosos jesuítas, sob pena de serem castigados por estarem em pecado, esse castigo era a violação do corpo físico, emocional, social e cultural. A conversão forçada e agressiva possibilitou um determinado domínio do colonizador sobre os nativos, o que atendeu aos interesses políticos e econômicos de Portugal e à Igreja Católica. Contudo, os índios não se renderam facilmente, a missão de cristianizar o povo originário acabou por esbarrar nas estruturas culturais que formavam a sociedades tupis-guaranis habitantes do litoral da colônia. Assim, a tentativa catequética direcionada aos índios adultos não prosperou, pois eles já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía, no seu cotidiano, as práticas da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo. Do outro lado, o europeu entendia que o povo originário praticava hábitos culturais considerados como uma grande violação dos preceitos religiosos cristãos, e acreditava, com isso, haver uma ligação com o que era considerado demoníaco para a fé cristã.

Eram necessários, então, outros braços para ajudar a explorar as riquezas da colônia. Assim, em 1568, aportaram em solo brasileiro os primeiros grandes grupos de negros, trazidos de diferentes regiões da África, tornados escravizados para trabalharem forçadamente na

monocultura latifundiária canavieira. Além dos administradores portugueses representantes da Coroa portuguesa na Colônia e o clero, surgiram, neste momento, outras classes sociais: os senhores de engenho (latifundiários) e escravizados (detentores da força de trabalho).

Rosália e Mello (2015, p. 382) explicam que:

O sistema colonial organizou-se sobre um modo de produção escravocrata. Primeiro sobre os índios e posteriormente, devido a deficiência em lidar com os indígenas, a escravidão se fundamenta basicamente na mão de obra do negro africano. O regime de escravidão como um meio cruel da exploração dos índios e dos negros africanos revelou uma contradição entre a civilização cristã e a realidade econômica social ditada pelos cristãos portugueses, (os jesuítas se opunham à escravidão e à mortandade em massa dos naturais da terra). Com a implantação dos latifúndios açucareiro e posteriormente de tabaco e algodão, intensifica-se o tráfico de escravos africanos para aumentar, ainda mais os lucros do Estado e da burguesia comercial portuguesa.

A escravidão tem como característica a sujeição de um ser humano ao outro, pelo uso da força ou ameaça. O sujeito, em situação de escravidão, não era apenas propriedade do Senhor de Escravos, mas também a sua vontade estava sujeita à autoridade de seu senhor. Com isso, anulava-se seu próprio poder deliberativo e sua mão de obra era obtida através da força.

Laurentino Gomes (2019) explica que o sucesso da venda da mão de obra escravizada que era vendida no Brasil dependia da aparência com o qual esses cativos eram apresentados. As aparências mais saudáveis impressionavam mais os compradores e, assim, se obtinham preços melhores. Ao longo desse processo de escravidão, os vendedores desenvolveram técnicas elaboradas para transformar os cativos em mercadorias mais atraentes na hora da venda.

O regime escravocrata no Brasil colonial iniciou-se com a chegada de diversos grupos étnicos, principalmente, da costa ocidental africana. Os primeiros africanos foram trazidos da Guiné Portuguesa, hoje região de Senegal e Serra Leoa, esses negros eram conhecidos como Fulas e Mandigas, em seguida, foram trazidos os negros bantos.

Segundo Pessoa de Castro (2001), a palavra banto tem como significado “os homens” e representa todo um grupo linguístico que ocupa vários territórios na África, composto por várias línguas e etnias e que se espalha por diversos países como Angola, Namíbia, zâmbia, Uganda, Quênia e Moçambique.

Fosse exercendo seu trabalho no eito, na mina ou na cidade, os bantos foram marcando a sociedade colonial com seu comportamento, jeito de falar e de exercer a sua fé e sua crença. Vale salientar a importância desse trabalho pelo seu modo de ensinar e demonstrar conhecimento por meio da fé politeísta. Fé essa que compartilhava de determinadas semelhanças com o povo

originário do Brasil, o qual teve que, por meio do vilipêndia de seu corpo, unir forças para construir o Brasil que conhecemos hoje.

A Companhia de Jesus não foi a única ordem a colaborar com o ensino formal no Brasil Colonial, algumas outras ordens religiosas também foram responsáveis por fomentar o processo do saber durante o período colonial, como, por exemplo, as ordens das carmelitas, dos mercedários e a Ordem dos franciscanos. Além da formação dos seus próprios quadros, dentro de suas instalações, essas ordens tinham sob sua responsabilidade um grande número de missões, o ensino das primeiras letras e obras catequéticas por todo o Brasil. Mas a Companhia de Jesus conquistou uma supremacia do segmento durante o período colonial frente às demais ordens e, com uma organização escolar mais complexa e eficiente, além de liderar o movimento missionário no Brasil, fundou colégios espalhados por todo o território brasileiro e atuou por duzentos e dez anos, até a sua expulsão que ocorreu em 1759.

## **Capítulo 2. A COMPANHIA DE JESUS E A ELABORAÇÃO DE UMA ESTRUTURA EDUCACIONAL**

Neste capítulo, será abordada a criação da Ordem dos jesuítas, sua historiografia e chegada em terras brasileiras. Serão demonstrados como se deu seu financiamento e a pedagogia que se utilizava na conversão dos indígenas e no ensino. Abordará, ainda, as relações políticas exercidas pela Ordem e suas adaptações e evoluções uma vez em terras brasileiras.

Serão apresentadas sua estruturação interna, suas divisões enquanto escola, missões e colégio e uma análise sobre o currículo e a formação de professores pela *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Neste documento, serão analisados os parágrafos pertinentes ao tema que surgiram diante da necessidade de criação de um procedimento pedagógico, capaz de unir e definir a pedagogia dos jesuítas perante o aumento do número de colégios expandidos em sua totalidade missionária.

### **2.1 A Companhia de Jesus e a Catequese Indígena.**

A educação formal brasileira no período colonial esteve a cargo, não de uma forma exclusiva, mas hegemônica, dos padres e irmãos da conhecida Companhia de Jesus. Essa hegemonia durou dos anos de 1549 a 1759, ou seja, desde o ano da chegada dos primeiros grupos jesuítas ao Brasil até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Durante esse período, os

portugueses, os povos originais e as pessoas em situação de escravidão <sup>1</sup>tiveram, em sua educação, a marca da educação cristã oriunda majoritariamente dos jesuítas.

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa fundada na Europa, em 1540, por Inácio de Loyola e regida pela bula *Regimi Militantis Ecclesiae*, que foi editada pelo então Papa Paulo III. Seu idealizador foi acompanhado por um grupo de seguidores, em que todos demonstravam o desejo por uma vida de entrega pela bandeira de Cristo e salvação de “almas perdidas”. Entendia-se por “almas perdidas”, pessoas que não devotavam a fé e o culto ao cristianismo e que não seguiam uma vida pautada em preceitos defendidos pelos cristãos, ou que simplesmente devotavam qualquer outra forma de fé e prática de outro culto religioso. Os jesuítas, como eram chamados os membros da Companhia de Jesus, eram homens que optavam incondicionalmente pela bandeira de Cristo e que se entregavam inteiramente pela salvação das almas e consequente conquista para o reino de Cristo, colocando esse compromisso acima da própria vida. Morrer pelo reino de Cristo, entregar a vida pela salvação das almas e lutar pela vitória do bem sobre o mal era como os inicianos buscavam ser conhecidos e lembrados.

A Companhia de Jesus, ou Societatis Iesu, iniciou-se, ainda não formalmente, a partir de um diminuto grupo de homens religiosos, sendo eles: Afonso Salmeron, Diogo Laines, Francisco Xavier, Nicolau Babdilha, Pedro Fabro e Simão Rodrigues. Estes se uniram a Inácio de Loyola para a criação da até então futura Ordem. Todos estudavam na Universidade de Paris e a junção desse grupo inicialmente teve como objetivo uma reflexão sobre os Exercícios Espirituais, assunto fruto de uma obra de mesmo nome, que Loyola escrevera em 1520.

Serafim Leite (1938) conta que, no dia 15 de agosto de 1534, quando o grupo de Loyola estava reunido em Paris, na capela de Nossa Senhora, fez os seguintes votos: castidade, pobreza, peregrinação a Jerusalém, ocupação da própria vida e forças em prol da salvação das almas dos próximos, administração dos sacramentos da confissão e da comunhão, pregações, organização e celebração das missas, tudo isso sem nenhuma forma de remuneração, afinal, todo ato seria em prol do seu deus maior, fazendo jus ao voto de pobreza.

Inácio, Favre, Codure, põem-se ao trabalho, e redigem um documento a ser apresentado ao Papa, cuja aprovação é a única que pode conferir existência oficial à organização. Será a Prima Societatis Iesu Instituti summa. Há quatro séculos os seus membros põem à sua assinatura as duas letras S.J., a primeira das quais se refere à 'sociedade'. Será porque a maioria dos fundadores pensava em espanhol e tinha em mente a palavra companhia, que não possui equivalente em latim, e teve de adotar

---

<sup>1</sup> Durante essa escrita, serão utilizados os termos povos originários; originários, indígenas; povo escravizado e escravizados, em reconhecimento aos aspectos de natureza semântica relacionados ao tema.



societas. Se pretendiam revesti-la de um sentido 'militar', a palavra 'legio' não seria mais apropriada? (LACOUTURE, 1994, p. 103).

A Ordem ficou conhecida tanto como Companhia quanto por Sociedade. A palavra Ordem faz alusão ao fato de seus membros estarem firmados ao exército de Javé, homens que estariam sempre preparados para combater o “mal” em favor do Evangelho cristão e, é claro, contra o protestantismo luterano e a ignorância. A segunda palavra acaba por propor uma associação de companheiros unidos pelo elo de vocação em comum, a qual se dizem comissionados pelo próprio Deus, vocação essa que é a de contribuir para uma expansão do catolicismo por meio do Saber, ad majorem Deum gloriam! [para a maior glória de Deus!].

Em 27 de setembro de 1540, o então Papa Paulo III aceitou e oficializou a Sociedade como uma ordem eclesiástica por meio da bula *Regimini Militantis Ecclesiae*. Em 21 de julho de 1550, a bula *Exposcit Debitum*, dessa vez regida pelo novo Papa Júlio III, aprovou a Fórmula *Instituti da Societatis Iesu*, confirmando a Companhia de Jesus.

Os fundamentos norteadores dessa então nova ordem, bem como seus regulamentos, foram registrados na Fórmula do Instituto, documento que foi aprovado pelo papa no ato da fundação da ordem. Nesse documento, encontra-se expresso o fim que o fundador concebeu para a ordem. De acordo com o padre Francisco Rodrigues, em sua *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*, Volume I, Tomo I, na Fórmula *Instituti*, Inácio de Loyola lançava o seguinte apelo:

Todo aquele que nesta nossa Companhia, que desejamos seja assinalada com o nome de Jesus, quiser militar como soldado de Deus, debaixo da bandeira da Cruz e servir ao único Senhor e ao Romano Pontífice, Vigário Seu na terra, depois de fazer voto solene de castidade perpétua, assente... propagar a fé pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e obras de caridade, e nomeadamente ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo [...] (RODRIGUES, 1931, p. 110-112).

O ensino passou a ser um dos pilares da atuação dos soldados da Companhia de Jesus na prática de sua missão, diferente das ordens monacais que eram de religiosos que viviam em clausura em mosteiros e conventos. Esta nova ordem seria missionária e deveria anunciar ao mundo a palavra de Cristo por meio do ensinar e do saber, esse saber seria transmitido por meio de uma frente formal de ensino em instituições e teria a catequese como uma educação informal e como meio de controle social dos povos originários e de pessoas em situação de escravidão.

O avanço do protestantismo trazia consigo a necessidade de a igreja católica ter uma Ordem educadora para auxiliar no movimento da contrarreforma, oficializado pelo Concílio de Trento (1545-1563), mas em atuação desde a década de 1520. O protestantismo tinha como

arma de atuação a educação para o fiel entendimento da Palavra de Deus, pois, segundo sua aplicação, o homem moderno precisava minimamente saber ler e escrever para ter um real acesso às ditas Sagradas Escrituras, que foram traduzidas para o vernáculo por Martinho Lutero. Por outro lado, essa educação também era necessária para que os homens participassem da vida em sociedade de uma forma mais adequada, entendendo, pela leitura, o código escrito e sabendo expressar-se por ele (MESQUIDA, 1994, p. 148).

Rosália e Mello (2015, p. 382) explicam que:

A Reforma Protestante, constituiu-se em um duro golpe aos domínios da Igreja Católica que para tanto necessitava reagir, sob pena de perder cada vez mais seus adeptos. Assim, era necessário atuar em duas frentes, na arregimentação dos chamados incrédulos e na arrecadação de fundos para o combate a Reforma protestante.

[...] os jesuítas, atuaram como verdadeiros “soldados” de cristo atuaram na educação e no ensino. Na Europa ensinaram em seminários, colégios e universidades objetivando recuperar a antiga posição da Igreja Católica Romana, enquanto nas áreas recém – descobertas organizaram, além, do trabalho educacional, as missões, com o intuito de conquistar e preservar para a Igreja Católica os povos que não foram atingidos pela expansão protestante. Neste sentido, os jesuítas exerceram, no Brasil um destacado papel tanto na educação como na catequese do índio e dos colonos.

Os jesuítas vieram ao Brasil em 1549, a pedido do então Rei de Portugal D. João III, que via neles um instrumento poderoso para cumprir seu encargo de conversão dos povos originários, devido ao conhecimento das letras e da oratória que possuíam:

a ocasião que ouve pera isso foy querer el Rey Dom João 3º de Portugal de boa memória povoar esta terra do Brasil, que hera de sua conquista: e vendo por huma parte o grande fruto que o P. Mestre Francisco fazia na Índia assi na conversão dos gentios como no proveito espiritual dos Portugueses, e por outra a obrigação que tinha a conversão dos naturaes desta terra por pertencer ao Mestrado de Cristo cuio perpetuo Administrador elle he, e por cuio respeito leva os dízimos della, pareceolhe que os da Companhia herão muy a proposito pera lhe descarregar sua consciência na conversão dos naturaes della (ANÔNIMO, 1598).

Os jesuítas traziam consigo uma formação acadêmica parisiense, humanista, escolástica, fixada no cumprimento de ordens e na obediência, principalmente, nas Constituições da Companhia e nos ensinamentos de Loyola, estudados por meio de seu livro “Exercícios Espirituais”. Essa estrutura educacional é, em partes, uma forma de educação cuja teoria e prática pedagógicas podem ser percebidas nas salas de aula até os dias atuais.

A coroa portuguesa comprometeu-se a financiar o sustento dos jesuítas no Brasil em troca de sua função de catequisar e domesticar os indígenas. A Coroa, anualmente, pagava a eles determinado soldo em dinheiro e/ou mantimentos. Em decorrência disso, o jesuíta vindo

ao Brasil, além de ser membro de uma ordem religiosa e seguir as orientações e ordens do papado, era um operário do próprio rei português: como operário do rei, tinha como principal função civilizar e catequizar índios; como jesuíta, era um “guerreiro de Cristo”, com a missão de conquistar almas para o reino do Deus que anunciava. Para o pensamento limitado da época, os dois papéis se completavam facilmente.

[...] eu e os reis destes reinos meus subcessores, governadores e perpetuos administradores [...] vendo quam apropriado o Instituto dos Padres da Companhia de Jesus he para a conversão dos infieis e gentios daquellas partes e instrução dos novamente convertidos, ter mandado alguns dos ditos Padres as ditas partes do Brasil cõ intenção e determinação de nellas mandar fazer e fundar collegios a custa da sua fazenda [...]. E depois de avida a dita informação, assentey cõ parecer dos do meu cõselho, de mandar acabar nas ditas partes hum collegio da dita Companhia na cidade do Salvador da capitania da Baya de todos os Santos, onde já está começado; o qual collegio fosse tal que nelle podessem residir e estar até sessenta pessoas da dita Companhia, que parece que por agora deve aver nelle pellos diversos lugares e muitas partes em que os ditos Padres residem e a que do dito collegio são enviados pera bem da conversão e outras obras de serviço de Nosso Senhor, e pera sustentação do dito collegio e religiosos delle ey por bê de lhes aplicar e dotar, e de feito por esta minha carta de doação doto e aplico huma redizima de todos os dizimos e direitos que tenho e me pertencem e ao diante pertencerem nas ditas partes do Brasil. (D. Sebastião I, 1938, p. 538-539)

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43)

Os jesuítas nortearam sua atuação no Brasil por meio do zelo de salvação das almas e pelo desejo de servir ao papado e ao rei. O campo social que aqui encontraram era muito próprio, com grandes nuances quando comparado àqueles nos quais estavam acostumados a atuar na Europa ou mesmo àquele encontrado no Oriente. Os povos originários, inicialmente, pareceram-lhes fáceis de converter, pois não eram vistos como seres já fixados a crenças e ritos próprios, eles eram vistos pelos jesuítas como seres com grande potencial de aprendizado e doutrinação. Neles, facilmente, seria possível gravar uma doutrina católica sem dificuldades e em sua forma mais pura, pois não havia, por perto, as raízes do protestantismo que já se fixava fortemente na Europa. Porém, com o passar do tempo, tal pensamento demonstrou-se irreal, visto que os originários mantinham consigo uma raiz religiosa muito própria e fortalecida em seu meio.

A impressão de uma errônea pureza doutrinária dos originários acabou por entusiasmar os primeiros jesuítas que aqui desembarcaram. Com isso, os primeiros relatos enviados a Portugal sobre as primeiras experiências catequéticas no Brasil estão repletos de elogios e

esperanças sobre a nova terra e descrições de um errôneo sucesso na missão de cada um dos missionários na conversão. Na concepção jesuítica, os povos originários precisavam de um socorro dos arautos do evangelho, dado que não eram familiarizados com os preceitos evangélicos e seguiam seus próprios parâmetros religiosos, que não eram uniformes entre si. Os originários eram entendidos como seres que estavam no caminho da perdição moral e da condenação ao eterno sofrimento de sua alma. Esse olhar jesuítico era complacente e acabava por ver tais povos como almas puras e inocentes, imersas em costumes pecaminosos e que se condenavam ao inferno sem o saber. Ideias essas que vêm expressas em várias passagens das cartas jesuíticas enviadas a Portugal e ao Papa, cartas que demonstravam uma espécie de sentimento de compaixão pelas almas ditas perdidas dos nativos do Brasil.

Os índios aprendiam pela força da tradição, de forma espontânea e não programada, até que tudo mudou com a influência dos ensinamentos jesuíticos em sua cultura fazendo com que estes, mesmo sem perceber, perdessem parte de seus costumes. “Nesse sentido, o colonizador apaga um tanto da memória discursiva indígena e institui outra com novas marcas, uma vez que é dinâmica e flexível” (CALHÁU, 2010, p. 33).

Os índios eram obrigados a aprenderem os costumes dos brancos, esquecendo-se de sua identidade. Os costumes antigos, aprendidos desde criança, haveriam de ceder lugar à fé católica, sendo-lhes vedados até fabricarem seus artesanatos. Os missionários catequistas aplicavam-lhes castigos para assegurarem a obediência dos indígenas. A escola tida por tradicional não respeitava os costumes, a língua, nem a história deles (Oliveira, 2022, p.04)

O entusiasmo no início da missão dos jesuítas perante a obra da conversão no Brasil foi fomentado por determinadas atitudes dos indígenas, que se mostravam dispostos a ouvir as pregações dos padres e que corriam atrás deles pedindo para serem batizados e terem salvas suas almas.

Rosália e Mello (2015, p. 386) explicam que:

Os indígenas enviavam as crianças para a escola de manhã, de tarde e de noite, tornando-se sedentários e monogâmicos, deslocando-se de sua cultura nativa para adquirir traços da cultura européia, dos portugueses. Nessa empreitada, os jesuítas criaram 24 missões espalhadas pelo Paraguai e pelo sul do Brasil e na Região Amazônica.

Com o passar do tempo, porém, começou-se a perceber uma série de dificuldades relacionadas aos trabalhos de conversão dos índios, sobretudo na percepção de que eles, na verdade, já tinham uma fé e uma crença religiosa própria e que essa estava enraizada dentro de sua cultura social. Porém, para os missionários, os indígenas eram portadores de determinados

costumes tidos como contrários a uma vivência cristã. Perceberam, também, que a sua principal ferramenta de propagação das ideias de conversão, a pregação, mostrava-se ineficaz para com os índios, pois eles não se convertiam por meio dos artifícios argumentativos empregados, tampouco, estavam dispostos a substituírem suas crenças ancestrais já enraizadas em sua sociedade por uma doutrina nova, como desejavam os jesuítas.

Por vezes, os jesuítas ficavam entusiasmados com um enganador sucesso momentâneo, conseguidos após uma entusiasmada pregação de algum padre. Os originários não ouviam os padres pelo que falavam, mas porque, conhecedores das letras, da filosofia e do discurso, eram bons locutores, sendo assim, os indígenas acabavam por admirar a arte retórica, mas não o conteúdo do discurso em si.

Rosália e Mello (2015, p. 387) explicam que:

Na educação e na catequese, os sermões dos jesuítas eram importantíssimos. Neles, os padres usavam uma linguagem simples, direta e que impressionasse o “público” que os ouvia, constituído por pessoas rudes, ignorantes, analfabetas, ou seja, homens, mulheres e crianças que não estavam habituados à reflexão. Com os sermões, os jesuítas procuravam estimular as pessoas a sentirem o remorso, o medo, a culpa, inculcando-lhes a idéia de pecado, de céu, de inferno, de diabo e a possibilidade de salvação dos infiéis pelo perdão dos pecados, pela misericórdia divina e pela conversão dos povos nativos através de sua adesão ao catolicismo.

Além dos sermões, os jesuítas usavam outro recurso para divulgar e converter os nativos, chamados de gentios, à fé católica: o teatro e a música. As peças eram representadas e músicas cantadas na linguagem indígena, ou em português, abordavam questões do cotidiano dos nativos, mas também inculcavam-lhes a religiosidade e a moral católica, trabalhando com idéias do bem do mal, pecado e virtude, representando divindades, adoradas pelos nativos e defendendo o monoteísmo cristão.

Essas resistências mostraram aos missionários que a boa impressão que, inicialmente, tiveram dos indígenas e o trabalho de conversão deles ao catolicismo era uma tarefa difícil, longa e com pouca chance de sucesso. Prova disso é que, somente em poucas ocasiões, obtiveram-se os resultados esperados. Consequentemente, mudou-se a imagem que os jesuítas tinham dos indígenas, que não se mostravam mais inocentes sobre seus olhos, como a princípio imaginavam, mas sim seres que eram viciados em costumes tidos como pecaminosos e que insistiam em permanecer com sua cultura “rica em pecados”. O apego que os índios tinham aos seus costumes ancestrais e o quase nulo efeito que as pregações dos padres faziam nas almas pecaminosas deles, tornavam os esforços dos missionários ineficazes quanto às conversões esperadas, causando uma crescente onda de desmotivação dos missionários.

Fausto (2002, p.49), ao analisar a concepção evangelizadora da Companhia de Jesus, nos mostra que a concepção missionária “Constituiu no esforço de transformar os índios,

através do ensino, em ‘bons cristãos’; significava também adquirir os hábitos de trabalhos dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da colônia.”

Com o passar dos tempos, o ânimo dos jesuítas com o processo que lhes foi confiado foi se extinguindo, até que começaram a questionar o processo catequético e reduzir, gradativamente, a continuação da obra conforme tinha se iniciado. Observaram-se, em meados da década de 1550, rotineiras manifestações de desânimo que eram encontradas nos documentos jesuítas, neles, levantava-se a questão se valeria a pena continuar investindo na tentativa de conversão dos originários ou se seria plausível o encerramento desse trabalho. Alguns defendiam uma continuidade do trabalho empreendido, empenhavam-se em encontrar razões que justificassem sua continuação e tentavam animar seus companheiros de missão; em contrapartida, os que entendiam como inúteis a continuação da missão junto aos originários começaram a investir em outros trabalhos, que se voltavam para outras partes da população colonial. As dificuldades que se apresentavam nos trabalhos concretos no contexto indígena brasileiro acabavam por contestar os princípios fundamentais do discurso teológico que eram o pilar de sustentação da vocação jesuítica. Tal como foi expresso nos documentos fundadores da ordem, isso foi motivo de uma debandada de vários jesuítas da Companhia, outros acabaram por apenas solicitar seu regresso à Europa.

A reformulação da forma que se atuava com os indígenas foi o resultado da superação desse período de crise e reflexões dos jesuítas do Brasil acerca de sua missão de conversão e inserção dos indígenas na sociedade Colonial, situação que envolveu uma grande quantidade de correspondências com os superiores hierárquicos na Europa. Essa reformulação originou-se a partir de uma constatação tardia e negligenciada, até então, de que a conversão dos índios implicava também em uma transformação de caráter socioeconômico e a imposição de um cotidiano regado por parâmetros sociais do homem branco europeu.

A subordinação dos originários a tal estrutura social necessitava de uma colaboração por parte das autoridades coloniais, uma vez que os jesuítas entendiam que seu poder se limitava a questões puramente espirituais, o que se confirmava nos seus documentos que orientavam a Companhia. Com isso, a questão indígena deixou de se restringir somente quanto à catequização, começou a envolver todo um projeto colonial do Brasil, em virtude da grande importância dos índios quanto à exploração de sua mão de obra. Diante das inúmeras repercussões em apoiar os jesuítas, nem todas as autoridades estavam dispostas a envolver-se com esse inovador projeto jesuítico de catequização dos índios. O apoio que era até então esperado por Nóbrega, que pensava que seria de fácil o convencimento das autoridades, visto a

necessidade de se integrar os índios a sociedade colonial, veio apenas quando Mem de Sá assumiu o Governo Geral do Brasil em 1558. Nessa época, o governo se dispôs a colaborar com os jesuítas e assumiu o compromisso da sujeição dos índios às leis portuguesas, tendo ocorrido com isso a exterminação dos índios Caetés, como forma de punição por serem canibais e terem matado e consumido o corpo do bispo Pedro Fernandes Sardinha em 1556. Essa aliança logrou grande êxito na propagação do novo projeto catequético e civilizatório que ficou conhecido como aldeamentos. Com o sucesso na fundação e propagação desses aldeamentos, acabou por renascer nos inicianos o entusiasmo pela missão de conversão dos indígenas, consolando os que a ele ainda se dedicavam. Afirmavam que era chegada a época de colher os frutos que com lágrimas e desconsolações foram por vários anos semeados.

O projeto educacional jesuítico, juntamente com os portugueses que vieram para a Colônia brasileira em busca de prometidas riquezas, teve um papel considerado fundamental na formação da nova estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo aqui formada.

Quando partimos de uma ideia de que o fenômeno educacional não é por si só um fenômeno independente e autônomo que representa uma das estruturas da realidade social de determinado povo e em determinado momento histórico, precisamos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Assim, pode-se entender que o modelo educacional jesuítico apresentado, que pretendia transformar os índios em um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações apresentadas pela sociedade que estava em formação, durante a primeira fase do período colonial brasileiro.

A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência anímica e religiosa ente os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. (LUZURIAGA, 1985, p. 118-119)

O Projeto Educacional Jesuítico não se apresentava como um simples projeto de catequização indígena, mas demonstrou ser um projeto mais amplo, um projeto que pretendia uma transformação social, tendo como principal função propor e promover mudanças drásticas na cultura indígena brasileira. Teixeira Soares (1961, p. 142) afirma que a Companhia de Jesus surgiu como "uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades

práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidade sociais e religiosas, foi a ação da Ordem."

Ao analisar o Projeto Jesuítico para o Brasil Colônia, percebe-se que este acabou por atingir seus objetivos de forma satisfatória, sendo conquistado gradativamente, a partir de dificuldades e esforços de seus membros.

Em 1549, o padre Manuel da Nóbrega, juntamente com seus companheiros da Companhia de Jesus, fundou, na Bahia, a primeira "escola de ler e escrever" brasileira, iniciando-se assim um processo educacional, mas ainda longe do modelo português.

Portugal, que até então vivera imerso na atmosfera medieval e ocupado com as intermináveis guerras santas contra os invasores mouriscos e guerras defensivas contra os espanhóis, começava apenas a despertar para a nova cultura da Renascença. Sem tradições educativas, o seu sistema escolar começava a esboçar-se mui vagamente apenas.

O analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, na maioria confinados à classe sacerdotal e à alta administração pública. É bem verdade que os mosteiros e as catedrais eram quase que os únicos asilos das letras, tanto sagradas como profanas; mas sua atuação era modesta e restrita à satisfação de suas necessidades internas; não tinham a consciência de estar cumprindo uma missão social. (MATTOS, 1958, p. 37-38)

À contramão do que se poderia imaginar do ambiente Europeu, mesmo na grande maioria dos países europeus mais desenvolvidos da época não havia um sistema escolar modelo, visto que,

se o sistema escolar português de 1549 era, como acabamos de ver, ainda diminuto e embrionário, nem por isso diríamos que Portugal estava nesse ponto em grande atraso em relação à maior parte dos países da Europa. A situação era mais ou menos a mesma na Espanha, no sul da Itália, na Bélgica, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Países Escandinavos, Polônia, Rússia e nos Balcans.

O ideal democrático de uma rede escolar para toda a massa da população ainda não começara a materializar-se, previsto apenas vagamente pelos devaneios utópicos de Thomas Morus e Campanella.

Quanto a planos e tentativas de organização de um sistema escolar extensivo a toda a população, abrangendo todos os graus de instrução como o entendemos modernamente, apenas começavam a surgir por essa época as primeiras idéias com Lutero e Sturm na Alemanha (1536), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concílio de Trento (1545), em função da tremenda luta religiosa que desde 1517 abalava a Europa. Esse sistema escolar em gestação seria, apenas, um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça e norte da Itália. (MATTOS, 1958, p. 41-42)

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega fora construído em duas fases: a primeira, considerada como de ensinamento dos estudos elementares, constituída pelo



aprendizado da língua portuguesa, do ensinamento da teologia e da alfabetização. Para a segunda fase desse processo de ensino, o aluno teria a opção de escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, seguindo suas próprias aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Contudo, era possível verificar a interferência do ambiente, pois uma vez que a pessoa precisava trabalhar, a escolha sobre qual modelo de aulas seguir não era tão real quanto deveria ser. Como uma espécie de premiação, os alunos que mais se dedicassem e se destacassem nos estudos voltados ao latim eram enviados em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.

Foi adotada, por Manuel da Nóbrega, uma estratégia na conversão dos índios: foram construídas as chamadas aldeias de catequização próximas às vilas e cidades portuguesas. Essas aldeias eram habitadas pelos padres jesuítas e pelos índios que estavam em processo de conversão e destinavam-se a atingir três principais objetivos: objetivo doutrinário, que visava ao ensino da religião e à prática cristã aos índios; objetivo econômico, o objetivo era a construção do hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira, visando ao uso da mão de obra deles; objetivo político, visava utilizar os índios convertidos como soldados que promoviam os ataques e as defesas contra os índios selvagens e, também, contra os inimigos externos.

## **2.2. Estruturação interna da Companhia de Jesus no Brasil**

Na época em que chegaram os primeiros jesuítas ao Brasil, a chamada Companhia de Jesus ainda não se encontrava completamente estruturada. As normas para as missões estavam escritas de formas esparsas em cartas de Inácio de Loyola e a Fórmula do Instituto era ainda insuficiente para resolver cada uma das novas situações que surgiam diariamente. Os jesuítas buscavam, em experimentos e em constantes orientações, por meio de correspondência com Portugal e Roma, respostas e diretrizes para sua atuação nos casos que iam surgindo em seu cotidiano. Essa falta de direção também ocorria em outras partes do mundo onde atuavam os jesuítas, percebia-se a necessidade de diretrizes e orientações mais pontuais e esclarecedoras para esta atuação e solicitava-se diretamente ao superior geral da ordem, Inácio de Loyola, que elaborasse as orientações de que ela necessitava para sua correta atuação. Inácio se debruçou sobre essa missão durante alguns anos e o resultado foi a elaboração das Constituições da Companhia de Jesus, na qual se propunha regulamentar todos os aspectos necessários para uma correta atuação jesuítica individual e coletiva.

As Constituições Jesuíticas terminaram de ser escritas em 1553. Foram, então, enviadas às diversas províncias onde havia atuação dos missionários, para testar sua aplicabilidade nos mais diferentes contextos sociais e econômicos em que os jesuítas atuavam. Depois de serem estudadas e analisados seus efeitos em todas as províncias, as Constituições foram submetidas a uma derradeira revisão na Congregação Geral de 1558. Outra ação, foi que a Congregação Geral reuniu-se para escolher o sucessor de Inácio de Loyola, falecido em 1556. Quanto à revisão, deu-se sem alterações significativas, aprovadas e, por fim, as Constituições passaram a ser o principal documento regulador de toda estruturação da Companhia.

Ao Brasil, as Constituições vieram apenas em 1556, três anos após o início dos envios até as províncias e logo os jesuítas passaram a estudá-las atentamente. Foi com esse estudo que se percebeu uma série de irregularidades na forma em que atuavam os membros da ordem. A partir desse momento, iniciou-se um grande processo de adaptações do trabalho aos regulamentos das constituições, esse processo durou vários anos e envolveu, novamente, uma intensa correspondência com Portugal e Roma. Os assuntos mais apontados, como necessários de correção, diziam respeito a propriedades e aos ordenados recebidos da coroa portuguesa.

Na Fórmula do Instituto, constava que nenhum jesuíta podia receber nenhum tipo de pagamento pelos serviços prestados e nenhum podia ter propriedades ou bens, de forma individual ou coletiva; todos deviam cumprir sua missão de salvamento de almas gratuitamente e viver unicamente de esmolas “absolutamente de graça, sem aceitar qualquer pagamento pelo seu trabalho” (Constituições:20). No contexto do Brasil, onde o cultivo da terra era quase que exclusivamente a única forma de subsistência e onde os jesuítas eram operários da própria coroa, essa orientação não havia sido seguida. Situação que se deu devido à falta de esclarecimentos acerca de sua correta aplicação. Contudo, com a chegada das Constituições, as orientações tornaram-se mais precisas e os ajustes necessários foram tomados.

não só em particular mas nem mesmo em comum, podem adquirir para sustentação e uso da Companhia, qualquer direito civil a quaisquer bens estáveis, frutos ou rendimentos; antes se contentem em usar somente das coisas que lhes vierem a ser dadas, para satisfazer às suas necessidades (Constituições :26)

Segundo Kist (2008, p.31), mesmo com a chegada das Constituições, ainda permaneciam muitas dúvidas entre os jesuítas quanto a uma estruturação formal da própria ordem, que, ao longo do século XVI, foram sendo resolvidas por meio de constantes diálogos estabelecidos entre Brasil e Roma. Isso ocorreu por meio de visitantes enviados de Roma para estabelecer e avaliar a aplicação das regras gerais na ordem. As orientações dos visitantes

eram detalhadas, com isso, acabavam alcançando todos os aspectos da vida dos jesuítas na colônia, a fim de ajustarem a Companhia do Brasil ao estabelecido para a ordem como um todo.

A regulamentação dos ordenados recebidos da coroa portuguesa foi de difícil adaptação dadas as regras gerais da Companhia. Debates buscaram conciliar uma negociação com a coroa portuguesa, visto que os sustentos dos obreiros da conversão no Brasil vinham dela. Apenas em 1560, começaram a aparecer os primeiros resultados consideráveis dessa negociação e da adaptação da ordem ao seu novo regulamento, foi quando a Companhia no Brasil passou a estruturar-se em torno de três instâncias: os colégios, as residências e as aldeias. Os colégios e as residências eram instituições organizativas universais da Companhia. Os aldeamentos, tal como estruturados aqui, foram uma especificidade da atuação missionária no Brasil. Modelos de missões fixas semelhantes foram desenvolvidos em outras partes do mundo, segundo políticas e características locais.

Para a finalidade dessa pesquisa, vamos nos atentar mais vivamente apenas a primeira e segunda instâncias estruturadas pela ordem jesuíta, os colégios e as escolas de bê-á-bá. Faremos dessa maneira, visto que as residências eram criadas exclusivamente em vista da conversão, para que os jesuítas do campo missionário pudessem se aproximar das almas as quais pretendiam socorrer. Tais moradias eram, na sua maioria, compostas por uma casa, onde residiam os jesuítas, um espaço para a escola de ler e escrever e uma igreja. Em algumas delas, também havia algumas oficinas e até mesmo um pomar. Em conformidade com os regimentos da ordem, os jesuítas moradores das residências sustentavam-se exclusivamente de esmolas. Os aldeamentos foram criados para a atuação direta com os índios, e a fim de convertê-los ao catolicismo, os jesuítas apostaram, inicialmente, nas pregações que, futuramente, se mostraram ineficazes.

### **2.2.1. Da Escola aos Colégios**

Em 29 de março de 1549, desembarcaram no Brasil juntamente com a numerosa expedição do 1º. Governador Geral, Tomé de Sousa, no local denominado Arraial do Pereira, na baía de Todos os Santos. Com ele, havia seis jesuítas, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega, tornando-se o primeiro grupo da nascente Companhia de Jesus que chegava às Américas.

Segundo Klein (2015), 15 dias após o primeiro desembarque, na Bahia, os portugueses iam dando vida à cidade de Salvador, ao lado do Arraial do Pereira, e os jesuítas já colocavam

em funcionamento a primeira instituição educativa em solo brasileiro, que acabaram construindo de maneira ainda rudimentar por suas mãos, indo eles próprios ao mato buscar as madeiras para fazer as taipas. Essa era uma escola elementar de ler e escrever, aprender matemática básica e canto, dirigida pelo estudante jesuíta Vicente Rodrigues, de 21 anos de idade, o primeiro professor do Brasil.

Os jesuítas pregavam o cristianismo não luterano por meio do saber, numa dupla dimensão de ensino, a catequese e a instrução das letras e números, que se uniram e reforçavam o currículo escolar. Também perceberam a dificuldade que era modificar os costumes poligâmicos, politeístas e antropofágicos, assim como a fé e crença dos nativos. Dessa forma, os jesuítas optaram por concentrar seus esforços educativos no segmento das crianças: curumins, mestiços ou mamelucos, e nos filhos dos portugueses adventícios.

Ao longo da faixa litorânea do Brasil, os jesuítas foram constituindo escolas de ler e escrever para o ensinamento da religião católica e das primeiras letras, e os recolhimentos ou internatos, as 'casas de meninos'. Além das escolas, os jesuítas, no Brasil, a exemplo do que acontecia na Europa, também foram fundadores de colégios, com a finalidade primeira de formar quadros para a Companhia de Jesus, mas com vagas para alunos externos.

O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi o Colégio dos Meninos de Jesus, fundado em 1550, em Salvador, que se tornou modelo para os subsequentes. Na mesma ocasião, o Pe. Leonardo Nunes começava, em São Vicente, um colégio homônimo e similar ao da Bahia. Como a quase totalidade dos 100 alunos deste colégio provinha do planalto de Piratininga, o Pe. Nóbrega achou melhor transferi-lo para lá, reinaugurando-o com o nome de Colégio de São Paulo, por ter sido no dia da festa litúrgica do seu patrono, em 1554.

Os primórdios do Colégio da Baía remontam a 1550, quando da chegada dos primeiros órfãos enviados de Portugal ao Brasil e que ficaram aos cuidados dos jesuítas, para que com eles fizessem casas e confrarias da maneira que se fazia em Lisboa. Fez-se casa para eles, que, em meados de 1551, estava já em pleno funcionamento. (Kist, 2008, p.46)

Podemos observar essa afirmação na carta de Antonio Pires, em 1551, enviada aos padres e irmãos que estavam em Coimbra.

Na Bahia foi iniciada uma casa onde os filhos dos gentios recém-convertidos serão reunidos e ensinados. Que começou com alguns mestiços da terra, e com alguns órfãos que vieram de lá (...) e pegamos terras para sustentar as crianças. Os filhos dos gentios já começam a fugir dos pais e vêm até nós, e não importa o que façam, não podem se separar da conversa dos outros filhos (...) E já teríamos a casa cheia, se pudéssemos apoiá-los e se tivéssemos onde colocá-los; e em apenas alguns meses haverá

manutenção para podemos levar mais, e por isso distribuimos algumas crianças órfãs para as outras capitanias (PIRES, Antônio, 1551:258).<sup>2</sup>

O primeiro colégio jesuíta foi criado na Itália, na cidade de Messina, no ano de 1548, por um grupo de jesuítas coordenado pelo sacerdote Jeronimo Nadal. Esse grupo foi especialmente enviado àquela localidade para a criação daquele estabelecimento de ensino, tendo como finalidade a formação um grupo de trabalho culto para que pudessem auxiliar melhor a Ordem e cumprir os interesses da Igreja Católica.

O modelo conhecido como Colégio Romano, cujo objetivo era cobrir toda a vida acadêmica de um estudante, desde os estudos elementares até os universitários, foi a estrutura optada pelos jesuítas. Por meio da doação do Duque de Gandia, Francisco de Borja, em 1551, criou o primeiro Colégio, “em uma casa alugada na Via del Campidoglio, onde se lia numa tabuleta, a seguinte inscrição: ‘Scuola di grammatica, d’humanità e di dottrina cristiana, gratis”, cujo primeiro reitor foi P. Pelletier (FRANCA, 1952, p. 10). Ainda em 1551, Loyola escreveu uma carta destinada a toda Companhia, na qual recomendava que fossem fundados colégios em todos os lugares onde os missionários fossem promover a evangelização, nesse momento o espaço escolar se tornou primordial para vocação missionária que era dada através do saber e missão da Companhia.

Em 1551, desembarcou no Brasil o segundo grupo de padres jesuítas oriundos de Lisboa, e juntamente com os padres veio um grupo de vinte meninos órfãos de Lisboa. Esses meninos já haviam sido orientados e treinados para desempenharem suas funções e auxiliarem os jesuítas em sua obra de evangelização. Assim, logo que desembarcaram, foram distribuídos e enviados para os colégios jesuítas existentes nas terras brasileiras. Nesse mesmo ano, a escola da Bahia foi transformada em Colégio dos Meninos de Jesus.

Toda a vida social e profissional de um jesuíta se estruturava em torno de um colégio. O conceito de colégio assumiu, na Companhia, um sentido muito próprio, e não pode ser confundido com as atuais instituições de ensino conhecidas hoje por esse nome.

O jesuíta era marcado por um voto de pobreza perpétuo ou enquanto membro da ordem, devia cumprir seu trabalho sem qualquer tipo de remuneração e a nenhum deles era permitido ter propriedades, nem de maneira individual ou mesmo coletiva.

Roma reiterava seguidamente para os jesuítas as orientações sobre o desprendimento material obrigatório, que era imposto pela igreja. Dado a necessidade de que a manutenção da própria Companhia exigia formação de novos contingentes missionários, foram fundados,

---

<sup>2</sup> Texto traduzido pelo autor.

desde o início, locais voltados para essa formação de operários jesuítas, esses locais eram conhecidos como colégios, que logo passaram a atender à crescente demanda por formação de externos à ordem. Segundo a Fórmula do Instituto.

porque parece muito conveniente que dentre os jovens inclinados à virtude e dotados para os estudos, se preparem operários para a mesma vinha do Senhor, que sejam como que um seminário da nossa Companhia, mesmo da Professa, queremos que esta possa ter, para comodidade dos estudos, Colégios de Estudantes, onde quer que alguém seja levado por devoção a fundá-los e dotá-los. Desde já suplicamos que estes Colégios, logo que forem construídos e dotados (não, porém, de bens cuja colação pertença à Sé Apostólica), sejam erectos por Autoridade Apostólica ou considerados como tais: Colégios que possam ter rendas, frutos ou propriedades, para serem aplicados ao uso e necessidade dos Estudantes (Idem:26-27).

Tendo o modelo do Colégio Romano com exemplo, as orientações de Inácio de Loyola eram no sentido de que todas as instituições de ensino da Companhia ofertassem uma educação gratuita, que para suas funções deveriam ser mantidas ora pelo próprio Estado, como observamos no Brasil hoje, ora por meio de doações de particulares ou mesmo por entidades que estivessem interessadas na expansão da Igreja católica em seu território. Entre as entidades que desde o início apoiaram financeiramente a expansão do catolicismo e, mesmo em Portugal, foram responsáveis financeiramente pela construção e manutenção dos colégios dos jesuítas, está a Ordem do Templo, mais conhecida como a Ordem dos Cavaleiros Templários (presente em Portugal desde 1319). Essa Ordem, conforme esclarece Serafim Leite (1938, p.117), auxiliou na manutenção financeira dos Colégios da Baía e do Rio de Janeiro.

Em 1561, Nóbrega escreveu ao padre Diego Laynes, que futuramente veio a ser seu sucessor na condição de preposto-geral da Companhia de Jesus. Nessa carta, defendia a criação de colégios, pois os considerava indispensáveis para sua missão jesuítica de “remediar a perdição de almas” e converter as crianças indígenas ao cristianismo:

Nesta terra, Padre, temos por diante muito número de gentios, e grande falta de operários. Devem-se abraçar todos os modos possíveis de os buscar, e perpetuar a Companhia nestas partes, para remediar tanta perdição de almas. E se aqui é perigoso criá-los [meninos], porque têm mais ocasiões para não guardar a castidade depois que se fazem grandes, mandem-se antes deste tempo para à Europa, assim dos mestiços, como dos filhos dos gentios, e de lá nos enviem quantos estudantes moços puderem para cá estudar em nossos Colégios, porque nestes não há tanto perigo, e estes juntamente vão aprendendo a língua da terra, que é a mais principal ciência para cá mais necessária, e a experiência tem mostrado ser este útil meio. Porque alguns dos órfãos, que de Portugal enviaram, que depois cá admitimos na Companhia [padres Simeão Gonçalves, Manuel Viegas, João Pereira e António de Pina], são agora muito úteis operários. Esta troca queria eu fazer ao princípio, e enviei alguns mestiços, e deles um está agora em Coimbra [padre Cipriano do Brasil], mas fui avisado que não mandasse mais. Se não se há-de fazer conta senão dos operários, que se enviam de

Espanha, segundo vêm poucos, e se acabam os que cá estão, muito devagar irá a conversão desta gentildade. (Nóbrega, 1561, p. 390-391)

Em 1549, alguns colégios da companhia de Jesus já funcionavam na Europa. Os jesuítas que desembarcaram no Brasil, naquele ano, trouxeram, além dos apontamentos quanto a necessidade da conversão dos índios, recomendações da coroa portuguesa e de Roma no que dizia respeito ao estabelecimento dos colégios no Brasil. Os direcionamentos eram voltados para a educação das crianças e indígenas em catequese e para formação dos futuros jesuítas da companhia no Brasil, em missão. Após as primeiras tentativas de catequização dos índios, os jesuítas passaram a se dedicar, majoritariamente, à educação dos meninos, pois acreditavam que o recolhimento e a instrução deles em casas próprias, pois isso se mostrava um instrumento mais eficaz de conversão que a pura pregação nas aldeias. Além disso, o interesse dos pequenos pela doutrina contrastava com as renitências dos adultos. Os indígenas já traziam consigo, mesmo que de forma interna, uma forma de religião diferente da pregada pelos jesuítas, o que dificultava a sua formação catequética, pois para construir uma nova fé em seus corpos, era necessário, a princípio, destruir a fé antiga, algo que não era necessário junto aos meninos colonos.

Kist (2008, p.36) explica que os colégios eram entidades jurídicas e morais, que podiam possuir bens, esses bens eram empregados para a formação de novos operários jesuítas. As Constituições, mais tarde, trouxeram uma maior clareza acerca do papel social e do modo como deveriam funcionar os Colégios. Eles eram, inicialmente, voltados à instrução dos candidatos para a Companhia e futuros jesuítas, se aprovados. Ao mesmo tempo, voltavam-se também para a formação da comunidade pobre externa à missão

se nos colégios da Companhia não houvesse bom número de escolásticos que tivessem feito a promessa, ou o propósito de nela servir a Deus Nosso Senhor, não seria alheio ao nosso Instituto (...) receber outros estudantes pobres que não tenham tal decisão (Constituições, nº338).

Tendo em vista que os nossos colégios não devem ajudar a instruir-se nas letras e nos bons costumes só os próprios escolásticos, mas também os de fora, onde convenientemente se puder fazer, instituem-se aulas públicas ao menos de estudos humanísticos, e mesmo de estudos superiores, conforme as possibilidades que houver nas regiões onde se encontram tais colégios (Idem, nº392).

Para o devido funcionamento dos colégios, não era interessante que eles dependessem apenas das doações, elas criavam uma certa instabilidade administrativa e funcional, já que os valores eram incertos, o que não permitia um planejamento funcional a longo prazo. Esta

instabilidade financeira, e conseqüentemente estrutural, não era e nem é compatível com um engajamento sério na educação. O que se constatou foi que os colégios necessitavam de bens materiais que, além de sustentarem a estrutura educacional, também lhes assegurassem uma determinada autonomia econômica. As Constituições determinavam que os colégios jesuítas deviam sustentar-se com rendimentos próprios e aceitariam esmolas apenas em casos de extrema necessidade. “Contudo, se houvesse benfeitores que quisessem dar qualquer propriedade ou alguma renda fixa, poderia aceitar-se, a fim de manter por ela um número maior de escolásticos e de professores, para maior serviço divino” (Idem, nº332). Ao mesmo tempo, as Constituições deixavam clara a proibição de rendimentos pessoais dentro da ordem, determinando que qualquer rendimento era pertencente à instituição eclesiástica chamada colégio, era este que promovia o sustento do jesuíta. Assim, era proibido que qualquer membro da Companhia fizesse uso, em seu proveito, dos rendimentos dos Colégios.

Enfim, os colégios, eram espaços de ensino de letras e cálculos, mas também eram os centros de propagação dos missionários, que permaneciam ligados a eles e subordinados aos seus superiores, mesmo estes não residindo nesses estabelecimentos.

No Brasil, o primeiro relato documental de uma escola diz respeito a essas Casas de Meninos, que serviam, ao mesmo tempo, como residências dos jesuítas nas diversas capitanias em que atuavam. Para sua sustentação, solicitavam terras dos governadores para que seus proventos fossem usados na manutenção do colégio. Nóbrega, na época superior dos jesuítas no Brasil, foi um dos grandes defensores da criação delas, pois, além de lhe serem um bom meio de conversão dos índios, já que os tirava de seu seio social e os inseria em um ambiente diferente e com uma estrutura religiosa monoteísta e impregnada de elementos novos ao seu conhecimento, eram fáceis de sustentar: “nesta terra custa muito pouquo fazer-se hum collegio e sustentar-se porque ha terra hé muito farta e os meninos da terra sustentão-se com muito pouquo, e os moradores muito afeiçoados a isso, e as terras não custão dinheiro” (NÓBREGA, 1552:352).

Os jesuítas possuíam grandes glebas de terras. Para a criação de gado e cultivo das terras, os jesuítas passaram a fazer uso da mão de obra escravizada, uma forma de ampliar e facilitar a produção, além de poupar os discípulos trazidos ao Brasil. Apesar de os governadores geralmente concederem as terras que eram necessárias para a construção e sustento das casas de meninos, a manutenção delas mostrou-se com necessidades maiores e diferentes do que aquilo imaginado por Nóbrega, necessitando assim de muito mais do que eles dispunham. Havia ainda uma dúvida sobre as propriedades recebidas para sua sustentação da Ordem, não se sabia a quem realmente pertenciam, se aos meninos que ali moravam ou aos jesuítas que a



organizavam. Essa dúvida acabava por gerar determinados embaraços na consciência de vários jesuítas, que além dessa questão de propriedade ou posse, não sentiam que estavam vivendo em conformidade com os princípios basilares da própria Companhia. Sem contar que muitos ainda estavam inconformados com a adoção da mão de obra para o cultivo das terras que sustentavam a Ordem.

Segundo o relato do padre Garcia, escrito em 1583, e enviado ao P. Geral Cláudio Aquaviva, podemos perceber esse uso da mão-de-obra escravizada e o desgosto que isso causa em alguns inacianos.

A multidão de escravos, que tem a Companhia nesta província, particularmente neste Colégio [da Bahia], é coisa que de maneira nenhuma posso tragar, maxime, por não poder entrar no meu entendimento serem licitamente havidos [...]. E dos da terra, entre certos e duvidosos, é tão grande o numero, que a mim me enfada; e com estas coisas e com ver os perigos da consciência in multis, nesta terra, alguma vez me passou por pensamento que mais seguramente serviria a Deus e me salvaria in saeculum que em província, onde vejo as coisas que vejo.

Em 1553, com a chegada do P. Luís da Grã, a Ordem passou a discutir de uma forma mais ampla e oficial a viabilidade da manutenção das Casas de Meninos. O que se percebeu foi que era insuficiente o sustento vindo unicamente dos proventos de esmoladas, uma vez que os pagamentos recebidos da coroa não reviam a sustentação desse tipo de empreendimento. A Igreja incumbira Luís da Grã de encontrar uma solução para esse problema financeiro, inclusive porque a posse de fazendas e criações de gado com escravos era polêmica entre os jesuítas e não se encaixava dentro dos princípios do estatuto da Companhia. Ainda nessa época, no meio de tanta insatisfação, alguns jesuítas passaram a questionar a própria eficiência do sistema de recolhimento dos meninos em casas próprias.

Luís da Grã foi um dos defensores da ideia de que a doutrinação dos meninos devia ser feita dentro dos próprios povoados indígenas. Os defensores dessa ideia confiavam que não haveria diferença da educação dentro das casas em comparação à educação feita dentro das próprias aldeias. Junto a isso, haveria um encargo menor na sustentação dos próprios meninos, pois essa situação poupava os jesuítas do encargo de sustentá-los e essa obrigação se voltaria para o seu próprio povo. Nóbrega, por sua vez, continuava defendendo a manutenção das casas para meninos. Essa discussão em torno da manutenção ou não das, até esse momento, conhecidas como Casas de Meninos coincidiu com a chegada das Constituições da Companhia de Jesus. A partir da interpretação dessas Constituições e das inúmeras tentativas de acomodar a obra brasileira aos seus princípios, deu-se início a um novo projeto de fundação de colégios, dessa vez com mais similaridade com os regulamentos da ordem. Ou, como no caso da Baía,

acomodaram-se as Casas de Meninos ao que as Constituições instituíam. Segundo as Constituições, os jesuítas não deveriam fundar os colégios, eles deveriam receber os Colégios prontos e apenas administrá-los. Em 1556, Nóbrega esclareceu o seguinte ao rei que ordenou a construção de um Colégio na Bahia.

Se El-Rei ordena fazer collegio da Companhia, deve- lhe de dar cousa certa e dotar- lho pera sempre, que seja manança, pera sertos estudantes da Companhia, e não deve aceitar V.P. dada de terras com escravos, que fação mantimento pera o collegio, senão cousa certa, ou dos dízimos, ou tanto cada anno de seu tizouro, salvo se lá acharem maneira com que nós em nada nos occupemos nisso, o qual eu não sei como possa ser (NÓBREGA, 1556a:285).

A fórmula dos jesuítas em se preocuparem apenas com o ensino, doutrina e administração dos Colégios, incumbindo a coroa portuguesa de sua fundação e manança, demonstrou ser a melhor solução para a Companhia no Brasil. Assim como já era em Portugal, o rei português tornou-se o fundador e mantenedor dos colégios jesuíticos no Brasil. No século XVI, fundou e dotou três no Brasil: o Colégio da Baía, o Colégio do Rio de Janeiro e o Colégio de Pernambuco. Fundou-os e dotou-os em vista da conversão dos índios, e nos alvarás de fundação de cada um deles, deixou claro que o objetivo da fundação era a “obrigação que a Coroa de meus Reinos e Senhorios tem à conversão da gentilidade das partes do Brasil e instrução e doutrina dos novamente convertidos” (D. SEBASITÃO, 1564b:95). No entanto, como a dotação real dos Colégios no Brasil mostrou-se, com o tempo, insuficiente para assegurar a sua sustentação e nem sempre era devidamente paga, os jesuítas foram adquirindo para os Colégios propriedades rurais, por meio das quais complementavam o suprimento dos gastos. Dado que eram instituições apostólicas, era-lhes lícito possuir bens e rendas. Mesmo assim, tanto a dotação real quanto as propriedades da Companhia no Brasil geraram algumas controvérsias dentro da ordem, ainda não inteiramente resolvidas na década de 1580, época da passagem do visitador P. Cristóvão de Gouveia:

A primeira coisa é que essas fundações ou receitas não parecem ser devidas à forma como são arrecadadas, portanto, de acordo com as nossas constituições, parecem antes ser estípêndios para os nossos ministérios, e que para esse respeito e propósito eles foram feitos, que podem ser facilmente obtidos a partir de muitas coisas. O 1º, porque o Rei dá isso como defesa da sua consciência, porque entendeu que por carregar os dízimos desta terra, estava obrigado a aproveitar a conversão dos nativos dela, e é isso que diz em nos registros com palavras muito claras, e nas disposições que para que nos sejam feitos bons pagamentos, é necessário determinar a forma como os estípêndios são pagos ao Bispo, Cônegos e Vigários das igrejas aqui, para cumprir a obrigação que tem com o culto divino, e o bem espiritual dos portugueses, p trazer os

dízimos, manda-nos também pagar, porque o exoneramos da obrigação de conversão e damos curas aos índios.” (GOUVEIA, s/d:330).<sup>3</sup>

Mesmo assim, a dotação real manteve-se e, aos poucos, foi sendo aceita pela ordem, e os Colégios tornaram-se os centros de onde saíam os missionários para as diversas partes em que atuaram e fundaram residências.

Como já esclarecido acima, eram unicamente os Colégios que podiam ter bens ou rendas. Individualmente, o jesuíta não podia ter estipêndios, e os formados deviam viver unicamente de esmolas. Fora os três colégios fundados e dotados pelo rei no século XVI, os jesuítas criaram várias residências, espalhadas por diversas capitanias onde residiam e atuavam. Mas como o jesuíta não podia ter bens e rendas, estas residências não lhes pertenciam; cada uma delas pertencia a um dos três colégios e por ele era sustentada. Os jesuítas que nelas residiam também estavam subordinados ao colégio a que pertencia a residência em que estavam, que os auxiliava no sustento, sobretudo se atuavam num local em que as esmolas eram poucas. O mesmo princípio valia para os aldeamentos que foram fundados pelos jesuítas e que estavam sob seus cuidados. Os jesuítas que neles trabalhavam e por vezes neles residiam, pertenciam cada um a um dos três colégios, às vezes via alguma residência, como era o caso dos aldeamentos da capitania do Espírito Santo: os jesuítas que neles residiam estavam diretamente subordinados ao superior da residência de Vitória e, por meio dela, indiretamente ao Colégio do Rio de Janeiro, ao qual estava subordinada a residência de Vitória. Como o pagamento da coroa pelo serviço de conversão era feito aos Colégios e como individualmente não podiam ter estipêndios, os jesuítas que atuavam nos aldeamentos viviam de esmolas recebidas dos índios ou eram inteiramente sustentados pelo colégio ao qual estavam direta ou indiretamente subordinados. Enfim,

a distinção fundamental, entre colégio e casa, que o não seja, é pois de caráter econômico: terá outra distinção ainda no que toca a estudos; os colégios terão alunos de casa e de fora e estudos secundários ou superiores. As casas, só escolas elementares para os de fora – como complemento da catequese (LEITE, 1953, p.138).

De fato, havia nos colégios, geralmente, além de uma instrução elementar, feita nas escolas de ler e escrever, estudos de humanidades, cursos de filosofia e teologia. Nas residências e aldeamentos havia apenas escolas de ler e escrever.

---

<sup>3</sup> Traduzido pelo autor.

Os colégios da Bahia e de São Vicente foram os mais prósperos da Companhia de Jesus. Os jesuítas também fundaram colégios no Espírito Santo (padre Afonso Braz) e em Porto Seguro (padre Azpicuelta Navarro).

Em síntese, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a instituição educacional que melhor se desenvolveu nessa fase pioneira da educação no Brasil e serviu para pôr em evidência as ricas possibilidades do primitivo plano educacional esboçado por D. João III no Regimento de 1548. (MATTOS, 1958, p. 75)

Examinando a “Narrativa Epistolar”, escrita no ano de 1585 pelo padre Fernão Cardim, que relata a viagem do padre Visitador Cristóvão de Gouvêa pela Colônia, é possível perceber muitos traços físicos dos colégios, assim como algumas atividades desenvolvidas em seu interior. Isso pode ser feito, ainda que o documento contenha as impressões do inaciano acerca dos colégios de Olinda, Rio de Janeiro e Bahia.

Cardim escreveu sobre o Colégio da Bahia:

Os padres têm aqui collegio novo quasi acabado; é uma quadra formosa com boa capella, livraria, e alguns trinta cubículos, os mais delles têm as janellas para o mar. O edificio é todo de pedra e cal de ostra, que é tão boa com a de pedra de Portugal. Os cubiculos são grandes, os portaes de pedra, as portas d’angelim, forradas de cedro; das janelas descobrimos grande parte da Bahia (...). A igreja é capaz, bem cheia de ricos ornamentos de damasco branco e roxo, veludo verde e carmesim, todos com tela d’ouro; tem uma cruz e thuribulo de prata (...). O Collegio tem tres mil cruzados de renda, e algumas terras adonde fazem mantimentos; residem nelle de ordinario sessenta; sustentam-se bem de mantimentos, carne e pescados da terra; nunca falta um copinho de vinho de Portugal (...) vestem e calçam como em Portugal; estão empregados em uma lição de Theologia, outra de casos, um curso d’artes, duas classes de humanidades, escola de ler e escrever; confessam e pregam em nossa igreja, sé, etc. Outros empregam-se na conversão dos índios.

Enquanto o Colégio na Companhia era uma entidade jurídica e moral, capaz de possuir bens, as residências, no Brasil, eram criadas unicamente em vista da conversão, para inserir os jesuítas do campo missionário e aproximá-los das almas que pretendiam socorrer. Elas eram, geralmente, compostas por uma casa, onde residiam os jesuítas, um espaço para a escola de ler e escrever e uma igreja. Algumas delas, as maiores, continham também algumas oficinas e um pomar. Em conformidade com os regimentos da Companhia, os jesuítas das residências sustentavam-se unicamente de esmolas.

As rendas dos colégios da Bahia e do Rio de Janeiro são assinadas sobre certa redizima dos engenhos de açúcar, porque o Rei de Portugal, como Mestre da Ordem de Cavalaria de Jesus Cristo, por autorização apostólica, recebe a dizima das partes. E, para pagamento das rendas dos Colégios sobreditos, ordenou El-Rei uma dizima sobre

os ditos dízimos, a qual assinou aos Padres dos ditos Colégios. Serafim Leite (1938, p. 117)

Segundo Lúcio Costa (1945, p. 13):

O programa das construções jesuíticas era relativamente simples. Pode ser dividido em três partes, correspondendo cada uma destas a uma determinada utilização: para o culto, a igreja com o coro e a sacristia; para o trabalho, as aulas e oficinas [colégio]; para residência, os “cubículos”, a enfermaria e mais dependências de serviço, além da “cerca”, com horta e pomar.

Essa configuração estrutural foi desenvolvida nos principais colégios localizados na Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco e nos colégios criados posteriormente. Conforme o poderio da Companhia ia aumentando, a estrutura de suas obras ia ao mesmo ritmo, deixando de ser erguidas em madeira e barro e ganhando uma estética arquitetônica própria, segundo Bittar (2012, p. 701) “transformando-se em baluartes da cultura ocidental cristã entre a população colonial”.

Ao analisar o documento que fora formulado por padres jesuítas, oriundos do colégio da Bahia, no ano de 1592, é possível compreender mais detalhes da vida dentro dos colégios. O colégio, naquele ano, continha uma média de 60 residentes, o do Rio de Janeiro um total de 50 e o colégio de Olinda o total de 20 residentes. A manutenção financeira deles era garantida pela Coroa, desde o tempo de D. Sebastião, que “sucendo no zelo da conversão como no reino de seu avô, fundou os três colégios que diz, dando-lhes renda certa para cento e trinta religiosos, à razão de vinte mil réis para cada um, que fazem seis mil e quinhentos cruzados, como parece pelos padrões (...)”.

As doações vindas da comunidade e contribuições de autoridades possibilitaram ao colégio da Bahia, segundo os inacianos, acumular os seguintes bens, segundo eles necessários no auxílio de sua função.

Não tem o colégio 4.500 cruzados senão 3.000 como consta no padrão. Tem alguns currais de gado com o qual, além de fazer serviço ao povo em lhe não tomar a carne que ele há mister e de que não é abastado, cumprem com suas necessidades que sem eles era impossível sustentar-se, como é notório. A renda que tem das propriedades não passa de doze mil rs. Tem uma fazenda, donde tem os beijus e farinha para sua mesa e para sua gente, compram cada ano mais de cento e cinquenta mil rs. de mantimento. As Aldeias, que tem, são de El-Rei e do povo, e dos índios nos servimos, como os mais da terra (...). (Leite, 2004, p.222-223)

Em outra passagem:

O Colégio anda sempre endividado e pede emprestado a uns para pagar os outros, e hoje, este dia, está devendo mais de 4.000 cruzados aqui e no reino. Não cortam carne no açougue, antes muitas vezes compram gado, porque se não acabe, que a falta dos pastos faz haver pouca multiplicação, vendem alguns novilhos na granja; dos mantimentos e renda das terras já está respondido. Os porcos são tão poucos, que não são poderosos para matar cada semana um para velhos e mal dispostos; os carneiros alguma hora têm algum por Páscoa; as galinhas muitas vezes compram para seus doentes; o peixe fresco o mais dele comprar na vila velha e no engenho de Cardoso; provaram na rede, largaram-na por ser de muito custo e pouco proveito (...) os bois de carro não passam de 24 até 26; o que diz da caça de alimárias e aves, é muito para rir; as Aldeias distam sete, doze e quinze léguas da cidade; a caça é muito pouca na terra, os pobres índios não são fartos dela e escassamente podem sustentar do que têm os Padres, que os ensinam, que residem com eles (...) Os padre não mandam courama ao reino nem têm engenhos de açúcar, nem canaviais (...). (Leite, 2004, p.222-223)

Os inacianos assumiam que todos os bens do Colégio eram de extrema necessidade para sua manutenção, mas havia uma riqueza de adornos e luxos que pareciam ser desnecessários para a função.

[...] o Padre Visitador determinou que, no dia da invenção da Santa Cruz [3 de maio], no qual se expõe o santo lenho e outras reliquias, para serem visitadas em a nossa igreja, em solene procissão dos nossos, pelos corredores particulares do Colegio, forrados de ricos tapetes, ornados de várias imagens e de flores, todas as reliquias dos Santos fossem conduzidas e colocadas, com toda a publicidade, em sacrario distinto, em cofrezinhos, previamente ornados. Celebrou-se em seguida uma devota cerimonia, acompanhando o órgão, as flautas, e o clavicordio e as citaras a modulação dos salmos. Os nossos Padres revestidos de riquissimos paramentos, debaixo de um palio de sêda adamascada, desfilando em boa ordem, carregavam as imagens da Santissima Virgem e outros Santos, os noviços, porém, e outros irmãos, trajando vestes brancas, conduziam velas acesas, semelhantemente vestidos, outros agitavam fumegantes turibulos. Todas estas cousas respiravam tanta piedade e devoção, que muitos fidalgos, que instantaneamente haviam solicitado permissão para assistir a esta trasladação, admirando esta perfeição da Companhia, e impulsionados por fervorosa devoção, derramaram abundates lagrimas, e espalharam pela cidade entusiasticos elogios da Companhia. Para a completa ornamentação desta capela, generosamente ofereceu certo Varão 23 covados de pelucia de seda, outro uma caixa de prata, ainda outro deu uma boa porção de assucar, para com seu produto se comprarem coisas necessarias; as quais esmolos perfazem sôma superior a 657\$000. (Anchieta 1584, pag. 404)

Segundo Serafim Leite (1938), inicialmente, de uma simples residência que ensinava os meninos a ler e escrever, o colégio da Bahia, na década de 1580, disponibilizava aos seus estudantes, além das aulas de ensino secundário (Letras Humanas), os cursos superiores de Artes e Teologia, ciclo geral dos estudos da Companhia de Jesus.

Após completarem o estudo elementar, o primeiro curso oferecido era o de Letras Humanas, em que era ensinado gramática e retórica como ensino das letras e poesia e história como ensino das humanidades. Segundo Santos (2007), “No curso de Letras estudavam-se

todos os clássicos, desde Ovídio a Horácio, e desde Demóstenes a Homero. Mas os mestres de estilo, mais recomendados pela *Ratio Studiorum*, eram Cícero e Virgílio”.

Como apontado na descrição de Cardim, havia dois grupos distintos de estudantes jesuítas: alguns se tornariam letrados (professores e pregadores); da outra parte sairiam catequistas. Essa separação era fruto da predileção de cada aluno, contudo, o conhecimento da língua indígena era fundamental nessa divisão. Não se ensinava grego nos colégios, apenas o “grego da terra”, expressão designada para os estudos da língua tupi.

Quando os alunos concluíam o estudo da gramática, davam prosseguimento aos cursos superiores de Artes e Teologia. O curso de Artes ou de Ciências Naturais, como então se denominava a Filosofia, abrangia em seu currículo o estudo da Lógica, da Física, da Matemática e da Ética” e tinha uma duração de três a quatro anos. O curso de Teologia era dividido em Moral, destinado aos estudos de atos, vícios, virtudes (“lição de casos”) e Especulativa, restrita a compreensão do dogma católico. Após a visitação de Cristóvão de Gouvêa as aulas, ao invés de ter uma duração de quatro horas, sendo duas horas pela manhã e duas horas pela tarde, passaram a ter cinco horas divididas em dois turnos.

### **2.3 O currículo e a formação de professores no *Ratio Studiorum***

A Ordem dos jesuítas, desde a sua fundação, cuidou de elaborar as bases teóricas do que seria a sua pedagogia, além dos métodos e das regras que iriam nortear a sua ação educativa. A união dessas regras e métodos ficou conhecida pelo nome de *Ratio Studiorum*, tendo como modelo as Constituições jesuíticas, em especial o seu capítulo IV, baseado no livro de Loyola, intitulado Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola, e o *modus parisiensis* como método capaz de ensinar de forma adequada a sua pedagogia.

Ao observar as regras que compunham a *Ratio Studiorum*, a síntese apresentada por Saviani (2008, p.77) aponta, com exatidão, a grandiosidade, o rigor e a metódica desse documento curricular:

O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial (40), passando pelas do reitor (24), dos prefeitos de estudos (80), dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47).

A fim de que entendamos, mais profundamente, quais os princípios norteadores da elaboração do *Ratio studiorum*, é necessário compreender quais são suas fontes iniciais e de

onde brotaram estes elementos construtivos. Kolvenbach (1993) explica que as fontes da pedagogia inaciana tiveram suas origens no século XVI e que a educação jesuíta se voltou para a criação e conseqüente transmissão de um movimento educacional chamado humanismo cristão, tendo este duas raízes: a experiência espiritual de Inácio de Loyola e os desafios culturais, sociais e religiosos da Renascença e da Reforma na Europa:

Esta espiritualidade habilitou os jesuítas a se apropriarem do humanismo da Renascença e a fundarem uma rede de centros educativos, que significavam uma renovação e respondiam às necessidades urgentes do seu tempo. A fé e o fomento da humanitas trabalhavam de mãos dadas (Kolvenbach, 1993, p. 89)

A primeira fonte desse humanismo cristão pregado por Loyola teve origem em suas reflexões espirituais, que floresceram em um livro cujo nome é Exercícios Espirituais. Este livro não é em sua base um tratado teológico, nem um livro estritamente espiritual, mas sim um manual prático que apresenta orientações pontuais para o exercitante e seu orientador. Toda sua estrutura organizacional é elencada em princípios fundamentais, expressos em um tópico denominado “Princípio e fundamento dos exercícios espirituais.”

A expressão “letras humanas” denominava os estudos literários clássicos e suas ramificações. Na língua vernácula, fazia-se referência às humanidades. Os jesuítas não utilizavam de uma pedagogia que se afastava da teologia, nem contribuíam para uma visão crítica social do mundo. Sendo assim, eles apenas utilizavam o termo humanístico, sem se preocupar com aspectos de natureza semântica, tomando o termo humanismo em sua conexão com as letras humanas, que compreendia línguas e literatura. Entendiam que nada que possa ser considerado do mundo humano-social devia permanecer fora de um objeto de estudo, ainda que eles mesmos não produzissem campos para uma evolução social humanizada na época. Sendo assim, matérias como artes, filosofia e literatura eram boas fontes de estudos. Stock (2015) escreve que “No pensar dos jesuítas se podia combinar o cultivo da piedade com a erudição, uma não excluindo a outra.”

A união da concepção espiritual, trazida no livro Exercícios Espirituais de Loyola, ao ensino do que se denominava Letras Humanas deu origem ao que se pode chamar de Humanismo Jesuítico. Este, por sua vez, apresentou-se de forma mais contundente na criação da Ratio Studiorum, mas não se pode compreender os jesuítas como os únicos que uniram cultura e aspirações religiosas, visto que uma quase não se vê totalmente dissociada da outra. Contudo, os jesuítas acabaram por construir uma síntese teológica própria, o humanismo jesuítico, como defendido por Miranda (2001, p.84) “surge da concepção de que a as letras



humanas, ou o humanismo clássico e os valores evangélicos expressados nos Exercícios espirituais concorriam para a criação do ideal do homem completo da Paidéia humanística cristã”.

O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, comumente chamado de *Ratio Studiorum*, é um tratado educacional da Companhia de Jesus que foi promulgado oficialmente em 1599 por Claudio Aquaviva, quinto Geral da Companhia de Jesus. Diz Miranda que

não se trata de um escrito teórico sobre educação, mas sim de uma exposição dos métodos e práticas utilizados nos colégios da Companhia durante quase quatro séculos, canonizados após longos anos de experimentação e reflexão nas diferentes províncias religiosas. Trata-se, portanto, da resposta metodológica que a Companhia dava ao seu próprio ideal educativo. (2001, p. 100)

Tratava-se de um compêndio de normas que são destinadas à organização de toda a estrutura educacional (financeiro, administrativo, curriculum e formação de professores). Tinha a intenção de construir os parâmetros educacionais a serem observados e seguidos, avaliar quais as responsabilidades e atribuições de seus membros e estabelecer as formas de avaliação criando metas, objetivos e procedimentos a serem usados em todas as instituições de ensino da Companhia (Toledo, 2000).

Esse documento demandou muitos anos de criação e transformação até que fosse finalizado. Desde a criação de suas primeiras ideias à redação dos primeiros documentos a pedido do fundador, ou por vezes através da iniciativa dos próprios jesuítas que trabalhavam diretamente com a educação, transcorreram cinco décadas (Ocampo; Gil, 1992).

O Colégio de Messina foi fundado em 1548, onde o próprio fundador da Ordem jesuítica pediu aos padres Hannibal du Coudret, Hieronymus Nadal e Juan de Polanco que se unissem e elaborassem, com base no *modus parisiense* de ensino, uma cartilha de normas educacionais. Esse documento ficou conhecido como *Scopus et ordo scholarum messanensis Societatis Iesu* e se “constituiu em uma das primeiras referências pedagógicas dos futuros Colégios da Companhia” (Ciordia, 2007. p. 187). Ainda em 1548, Hieronymus Nadal SI escreveu a *Constitutionis Collegii Mesanensis* (Companhia de Jesus, Mon Paed, 1965, p.17-28).

No ano de 1551, o Padre Hannibal du Coudret criou o Plano de Estudos de Messina, *De Ratione studiorum Collegii Mesanensis*. Ainda em 1551, fundou-se o Colégio Romano, onde Diogo Ledesma, também padre, escreveu *De ratione et ordine Studiorum Collegii Romani*. No ano de 1552, o Padre Hieronymus Nadal escreveu *De Studii generalis Dispositione et Ordine* (Companhia de Jesus, Mon Paed, 1965 p. 96-163). O sistema de ensino jesuítico apresentava uma rede organizada de escolas e uniformidade de ação pedagógica. Além das escolas de ler e escrever, ministrava o ensino secundário e superior.

Nesta mesma época (1546-1552), Loyola escrevia as Constituições, que passaram a vigorar a partir de 1552. As Constituições, assim como a Constituição Federal nos dias atuais, representavam a carta magna a ser seguida e se constituíram em um emaranhado de princípios normativos, regulatórios e orientadores. Serviam, ainda, a um viés apostólico e espiritual, que regiam, ou ao menos tinham essa pretensão, toda a ação da Ordem Jesuítica em terras portuguesas e além-mar. Nas constituições, há uma parte, a quarta, que cuidou de regulamentar os estudos nos colégios e também do ensino universitário ao cuidado da Ordem. Nele, manifestou-se o compromisso progressivo da Companhia nascente com a cultura e com as responsabilidades educativas, tornando a educação um dos pilares de atuação dessa Ordem Cristã. Tinha como título: “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo e os que permanecem na Companhia” (Companhia de Jesus, Constituições, 2004, p.115). Percebem-se, nessa escrita, as linhas pedagógicas fundamentais e didáticas, inclusive o grande espírito de atividade pedagógica que marcou a Ordem e que seria futuramente desenvolvido no *Ratio studiorum* de 1599:

Se tivermos em conta que o texto das Constituições data de 1558, podemos observar como, em cerca de quatro décadas, com todas as suas mudanças históricas, culturais e sociais, a Companhia de Jesus pode intuir o alcance pedagógico do ensino escolar formal para a formação de homens virtuosos e sábios (probos simul ac doctos), antecipando assim o princípio que a *Ratio* exprimiria pelo binômio *virtus et litterae*. (Miranda, 2011, p. 476)

Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio at que Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área de medicina (Bello, 1992. p. 2).

Essas aulas não aceitavam apenas os jesuítas, mas abriu porta acadêmica para membros fora da Ordem.

Instituam-se aulas públicas ao menos de estudos humanísticos, e mesmo de estudos superiores, conforme as possibilidades que houver nas regiões onde se encontram tais colégios. [...] nas aulas siga-se um método tal que os que vêm de fora sejam bem instruídos na doutrina cristã. [...] os que estudam humanidades deverão exercitar-se na fala habitual do latim e a fazer composições literárias. (Companhia de Jesus, Constituições, 2004 [392; 395; 447; 464; 466; 468; 470] p.131-144)

A Ordem jesuítica era fortemente sustentada por regras e havia um grande senso de respeito a elas. A *Ratio*, constantemente, salientava a necessidade de observância das normas para uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quanto na atuação como transportadores do conhecimento. Daí que o *Ratio Studiorum*, de 1599, apresenta o seguinte sumário:

Regras do Provincial; Regras do Reitor; Regras do Prefeito (de Estudos Superiores); Regras Comuns a todos os Professores de Faculdades Superiores; Regras Particulares dos Professores de Faculdades Superiores (Professor de Escrita, Professor de Hebreu, Professor de Teologia, Professor de Casos de Consciência ou Teologia Moral); Regras dos Professores de Filosofia (Professor de Filosofia, Professor de Filosofia Moral, Professor de Matemática); Regras do Prefeito de Estudos Inferiores; Regras dos Exames Escritos e Prêmios; Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores; Regras Particulares de Professores das Classes Inferiores (Professor de Retórica, Professor de Humanidades, Professor de Gramática Superior, Professor de Gramática Média, Professor de Gramática Inferior); Regras dos Estudantes da Companhia; Regras dos que Repetem a Teologia; Regras do Bedel; Regras dos Estudantes Externos; Regras das Academias; Regras do Prefeito (Academia de Teologia e Filosofia); Regras do Prefeito desta Academia (Academia de Retórica e Humanidades, Academia dos Gramáticos, Ordenação para os Estudos Superiores) (*RATIO STUDIORUM*, 1559/1870)

A prática pedagógica está centrada na figura do professor. Este, asseado às regras, conduz o ensino da língua e procura transmitir ao aluno, através de argumentos, o saber do qual ele é portador. “Mesmo sem ser necessariamente uma folha em branco à espera de que lhe seja impresso o conhecimento, o discípulo é uma matéria informe que aguarda o momento de ter as suas potencialidades “estimuladas” pelo cinzel do escultor. Este dará à matéria a forma cujo modelo está no seu pensamento” (MESQUIDA, 2006, p. 4).

A formação dos professores ganhou um capítulo exclusivo no *Ratio Studiorum*, há normas específicas que determinam a formação que o professor de cada disciplina deve ter, como podemos observar pelo sumário do *Ratio*. A Regra n. ° 13, do professor de teologia, diz que não “basta fazer referência às opiniões dos doutos e calar a respeito da sua própria; defendei a opinião de São Tomás ou então não vos refirais a ela” (*RATIO STUDIORUM*, 1559/1870, p. 37). Essa regra mostra a importância do pensamento do professor, tanto quanto, do conhecimento teórico necessário para ser ensinado.

O padre/professor tinha seus papéis, por vezes, confundidos e interligados, uma vez que recebia uma preparação tanto para exercer a sua função de salvador de alma, quanto para praticar sua função de educador.

Como salienta BRZEZINSKI (1996),

(...)a preocupação primeira da Companhia de Jesus, na formação dos eclesiásticos, era a Moral, à qual eram reservados dois anos de estudos. O futuro preparador de almas deveria dedicar-se, primeiramente, ao cuidado da sua própria alma, dominando suas paixões, seus caprichos e suas tendências impulsivas, exercitando as virtudes cristãs da piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo. Ao concluir o primeiro biênio de estudos passava para um novo biênio dedicado ao estudo das Letras Clássicas: latim, grego e hebreu, iniciando sua formação intelectual.

Para completar essa formação, cursava mais 3 anos de Filosofia, nos quais se incluíam estudos de matemática, astronomia e física. Para exercer o magistério em nível superior, o jesuíta tinha que acrescentar aos sete anos iniciais mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que ia ensinar e mais uma formação pedagógica. O Jesuíta só estaria preparado para ser professor de ensino superior depois de longos 14 anos de estudo. Vale ressaltar que este cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das “escolas de ler e escrever”.

O *Ratio* ainda demonstrava que os professores de todas as disciplinas deviam se manter fiéis aos autores recomendados pela Igreja e transmitir somente pensamentos aprovados pela Ordem. “Os professores que tenham tendência para novas doutrinas, ou sejam liberais demais, devem ser excluídos do ensino” (RATIO STUDIORUM, 1559/1870, p. 4). A Regra n.º 6, do professor de matemática reafirma esse pensamento: “Esforçai-vos para que os novos professores mantenham os métodos de ensino dos seus antecessores” (RATIO STUDIORUM, 1559/1870, p. 46).

Os professores que iriam formar novos educadores jesuítas deveriam fazer uso preferencial da repetição, durante sua prática docente. Nela, a capacidade de memorização do estudante deveria ser acentuada, de acordo com a Regra n.º 5, do professor de gramática do *Ratio Studiorum* (1559/1870, p. 86): “The method of the prelection shall be as follow”, fazendo da repetição uma forma de memorização do aprendizado. Em seguida, iniciava-se a reprodução do modelo apresentado pelo professor. Uma regra fundamental: “Imitatio est anima prelectionis” [“A imitação é o que anima a preleção”], em uma tradução livre. Finalmente, a décima quarta regra do Provincial prescrevia que “no final do ano será feita a repetição de todas as aulas” (RATIO STUDIORUM, 1559/1870, p. 86).

O educador jesuíta precisava manter uma grande formação em humanidades e gramática, assim como na arte da argumentação: “Não dispense o Provincial os nossos escolásticos do ensino de gramática e de humanidades” – Regra n.º 26 do Provincial, *Ratio Studiorum* (1559/1870, p. 10): “By that same token, the provincial is not to excuse our scholastics from teaching grammar ou humanities”. Da mesma forma, lia-se em relação ao aprendizado do latim: “Zelee com diligência para que se conserve entre os futuros professores o uso do latim, e desta regra não haja dispensa [...] igualmente, que os nossos escolásticos quando escrevam cartas aos da casa, o façam em latim” – Regra n.º 8, do Provincial, *Ratio Studiorum*

(1559/1870, p. 16): “He shall take care that at home our scholastics keep up the practice of speaking latin [...] when our scholastics who are still in their studies write to other scholastics they shall do so in latin”. A importância da escrita em latim era uma das características do ensino dos futuros professores da Companhia. As artes, em particular das artes cênicas, deveriam ser ensinadas em latim: “No que diz respeito às tragédias e comédias, que deve ser raro, e somente em latim”, conforme a Regra n.º 20 do Provincial (RATIO STUDIORUM, 1559/1870, p. 10). Nessa mesma regra, percebe-se uma proibição explícita de utilização de personagens do sexo feminino, dizendo literalmente: “personagens e hábitos femininos são proibidos” (RATIO STUDIORUM, 1559/1870, p. 92). Afinal, o futuro professor jesuíta precisava ficar afastado das mulheres para que não caísse na tentação da prevaricação.

Os reitores das instituições que formavam os novos professores eram estimulados a encorajar à “sagrada vocação do magistério” os futuros educadores, uma vez que deles dependiam a missão de catequizar e ensinar a população da colônia. A Regra n.º 20, do Reitor, dizia o seguinte: “Procure, diligentemente, com sua caridade religiosa, manter o entusiasmo dos professores e vele para que não sejam sobrecarregados com os trabalhos caseiros” (RATIO STUDIORUM, 1559/1870, p. 92). Tudo isso, porque um professor satisfeito e alegre desempenharia, na visão do *Ratio*, com prazer, a sua vocação.

Na formação dos professores jesuítas, observava-se a obediência às regras e à disciplina. Isso ocorria, visto que o professor era um propagador das ideias da Ordem, pois observava as regras da Companhia, de acordo com o *Ratio*: “Não há nada que mantenha a disciplina como a observação das Regras”, dizia o *Ratio* nas Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores (RATIO STUDIORUM, 1559/1870, p. 94). Assim, a observância das regras era algo necessário para que houvesse disciplina, evitando os castigos. Mas, estes, quando necessários, eram aplicados. Por isso, o professor era instruído para “não ser precipitado no castigar nem demasiado no inquirir, isso fará com que ele não aplique nenhum castigo físico, mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras e atos. Ao Prefeito, deixe os castigos mais severos, sobretudo por faltas cometidas fora de aula” – Regras números 39 e 40 do *Ratio Studiorum* (1559/1870, p. 70).

A *Ratio Studiorum* elencou um conjunto de regras, que regulamentava todas as atividades e níveis hierárquicos de suas instituições de educação. No entanto, para entender como se davam essa pedagogia e administração é importante lembrar que a religião Cristã era a base fundamental de toda a atividade jesuítica.

A chamada educação jesuítica, não pode jamais ser descolada de uma concepção religiosa, ou seja, os fins, o intuito, o objetivo final dos colégios e do Ratio Studiorum é fornecer uma formação verdadeiramente religiosa. Para isso, se utiliza de uma lógica educativa, que é distribuída pelos níveis, pelos cursos, pela didática, pelos valores, enfim, pelo rigor, como meio, como instrumento para se formarem homens competentes e padres responsáveis e corajosos para assumirem os mais diferentes serviços, especialmente os concernentes às missões. (Costa, 2004, p.224)

As regras do Ratio, portanto, não correspondem, exatamente, ao sentido que hoje damos às normas provenientes de um regulamento. Estas possuem conteúdo espiritual e de visão de mundo. Este princípio está exposto no início do documento, conforme lê-se:

Sendo um dos mistérios primários da nossa Companhia ensinar aos outros todas as matérias que estão de acordo com o nosso instituto, para que sejam movidos ao conhecimento e ao amor do nosso Criador e Redentor: pense bem no Propósito Provincial em atender a trabalho tão múltiplo das nossas escolas, exigido pela graça da nossa vocação, para que o fruto responda com abundância. [Ratio Studiorum, Regra 1 Do Provincial]. (Companhia de Jesus, 1599)<sup>4</sup>

Ao avaliar como se construiu o sistema de formação pela Ratio Studiorum, é possível perceber que ele se organizou no que se pode chamar de lógica linear propedêutica, um ciclo maior de sequência e preparação dos ciclos laterais. Esta organização podia ser vista na Universidade de Paris, local formativo de onde se originaram os primeiros jesuítas. Esse processo de formação tinha início com as Classes Inferiores ou também chamadas de Letras Humanas, essas últimas eram constituídas de aulas de Gramática, Humanidades e Retórica. Findo esse ciclo, o aluno estava preparado para o que conhecemos hoje como cursos de ensino superior, porém, naquele tempo, eles se limitavam à Filosofia e à Teologia, isso dentro da construção educacional jesuítica, pois, fora dessa estrutura jesuítica, já existiam outros cursos superiores como medicina e direito.

As Classes Inferiores duravam entre seis a oito anos e o objetivo desta fase de estudos era formar os jovens dentro do espírito cristão. Nesta fase, formava-se o humanista, o homem erudito, preparado para ascender aos cursos de Filosofia e Teologia.

Sobre as aulas de gramática, Stock (2016) explica que:

Estes se preparavam pelo estudo dos clássicos da cultura grego-romana, aprendendo a erudição, a eloquência e o conhecimento de línguas. Nesta etapa a formação humanística consistia no que hoje denominamos formação integral e num estilo de vida na linha do que hoje denominamos excelência humana. Esta se iniciava com a Gramática com três níveis: Ínfima, Média e Superior. Na Gramática Ínfima, o estudante aprendia as regras gerais de sintaxe e os princípios da língua grega; nas

---

<sup>4</sup> Tradução do autor

preleções, elucidavam-se as cartas mais simples de Cícero, as composições escolhidas de Ovídio e outros autores gregos que fossem facilmente compreendidos.

Romano (2006) explica, ainda, que o objetivo do estudo da gramática, dividido em classes, era aprofundar o conhecimento na matéria em sua classe média, uma vez que na classe superior seria exigido o conhecimento completo do conteúdo, utilizando das obras de Cícero, Esopo e S. João Crissóstomo.

O objetivo desta classe é o conhecimento perfeito dos elementos da gramática, e inicial da sintaxe. Começa com as declinações e vai até a construção comum dos verbos. [...] Nas preleções adotem-se, dentre as cartas de Cícero, só as mais fáceis, escolhidas para este fim, e, se possível, impressas separadamente. [*Ratio*, regra 1 do professor da classe inferior de gramática]. (Companhia de Jesus, 1599)

Ao fim dos três ou quatro anos de aprofundamento em gramática o estudante iniciava-se nos estudos das Humanidades, quando seria instruído em erudição e retórica. Os jesuítas entendiam que os estudos em humanidades seriam um caminho para auxiliar a formação do próprio espírito, formando em conjunto o homem intelectual, conhecedor das ciências e ativo. A intenção era a criação de um homem além de religioso e temeroso da fé cristã, um homem erudito, que utilizasse de expressões elegantes e que fosse detentor da prática discursiva.

Segundo Stock (2016), em humanidades, os alunos “Estudavam-se historiadores como Cícero, César, Salústio, Tito Lívio, poetas como, Virgílio e Horácio. Aprofundavam-se os estudos em Sócrates, São João Crisóstomo, São Basílio e nas cartas, como as de Platão e Sinésio.”

Niebla (2011) explica que o aprofundamento ao programa de estudo dos jesuítas tinha como eixo central o ensino de línguas e literaturas clássicas em seus colégios e nas universidades mantidas pela Companhia. Elas eram, inclusive, colocadas logo após o eixo fundamental, a cultura cristã, que fundamentava a existência da Ordem. Embora as línguas vernáculas não tivessem uma atenção especial no *Ratio* de 1599, a existência da necessidade de tradução do grego e do latim exigia que os estudantes se aprofundassem em sua própria língua.

Miranda (2001) ensina que logo após o ensino das Humanidades se iniciava o estudo da retórica. O principal objetivo desse estudo era aprimorar a capacidade de discurso, essa capacidade consistia em ter facilidade para se falar em solenidades e público, formular e redigir textos cultos e transmitir suas próprias ideias com poder de convencimento e elegância, além de aumentar a capacidade de raciocínio e de apresentar uma forma harmoniosa de expressão. Em relação à erudição, seu conteúdo era pautado na história dos costumes das nações, dos autores que eram aceitos naquela época e de toda multidisciplinariedade da ciência.

Stock (2016) elenca que, em retórica, “Estudavam-se as obras retóricas de Cícero, a retórica de Aristóteles e, eventualmente, a sua Política. Quanto à erudição tirava-se da História, dos costumes das nações, dos autores mais autorizados e de toda a ciência”.

A respeito deste tema, o Ratio assim se expressava:

O grau desta classe não pode ser facilmente definido com certos termos: porque dispõe de uma eloquência perfeita, que inclui duas faculdades principais, a oratória e a poesia (e destas duas, a oratória é sempre considerada a primeira parte) e não só. utilidade, mas ajuda a ornamentação.[...] consiste em três partes principais: os preceitos da fala, do estilo e da erudição [...] Os preceitos podem ser procurados em todos os lugares e guardados; mas não devem ser explicados senão na pré-lição diária, senão nos livros de retórica de Cícero e de Aristóteles, tanto a retórica se assim o parecer como a poética.[...] Finalmente, a erudição da história e da os costumes do povo, a autoridade dos escritores e qualquer ensinamento (*Ratio Studiorum*, regra 1 do professor de retórica). (Companhia de Jesus, 1599)<sup>5</sup>

O que era conhecido como o atual ensino superior, comportava a formação em Filosofia e Teologia, com uma duração de três e quatro anos respectivamente. O curso de filosofia tinha a figura de Aristóteles como autor obrigatório, em teologia se estudavam os pensamentos e pregações de Santo Tomás de Aquino e da Sagrada Escritura, além dos estudos da língua hebraica.

Em relação a Aristóteles e Santo Tomás, o Ratio se pronunciava da seguinte forma:

Em assuntos de alguma importância não se desvie de Aristóteles, a menos que contradiga a doutrina que as academias aprovam em toda parte [...] (*Ratio Studiorum*, regra 2 do professor de filosofia). Não permitam aos ouvintes de teologia e filosofia quaisquer livros [...]; Ou seja, além da Suma de São Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos, alguns comentários escolhidos, que podem consultar no seu estudo particular (*Ratio studiorum*, regra 30 do prefeito de estudos). (Companhia de Jesus, 1599)<sup>6</sup>

O curso de teologia era tido como o ápice da formação escolar, todos os anos de estudos anteriores preparavam os alunos para essa formação. Afinal, de uma ordem religiosa que mantinha um sistema educacional, quase que em totalidade, não era de se esperar que sua formação se pautasse em uma carreira que não a religiosa. Conforme elenca Stock (2016), quanto à formação, “Esta seguia o pensamento escolástico e todos deveriam estudar a Summa Theológica de Santo Tomás de Aquino. ”

---

<sup>5</sup> Traduzido pelo autor.

<sup>6</sup> Traduzido pelo autor.



Contudo, o Ratio apresentava uma certa abertura ao pensamento de outros autores, como podemos ver nas regras seguintes:

Mas não pense que você deve estar tão ligado a São Tomás que não possa se afastar dele em nada; já que os mesmos que se confessam principalmente tomistas às vezes se desviam dele, e não é certo que os nossos estejam mais ligados a São Tomás do que os próprios tomistas (Ratio Studiorum, regra 2 do professor de teologia escolástica). Se alguma vez a opinião de São Tomás for ambígua ou sobre aquelas questões que talvez São Tomás não tenha abordado e os médicos católicos não estejam de acordo entre si: será permitido seguir qualquer partido. (Ratio Studiorum, regra 4 do professor de teologia escolástica) (Companhia De Jesus, 1599)<sup>7</sup>

Podemos entender a importância da formação em Teologia quando consideramos que os jesuítas utilizavam dessa ferramenta como forma pedagógica de transmissão do conhecimento. Portanto, formar captores de alma para Cristo exigia a formação de pessoas letradas em Teologia. Conseqüentemente, ter professores instruídos com essa mentalidade era a única forma de dar prosseguimento a esse método de ensino, portanto a criação de universidades com esses cursos era necessária, visto que, além de teólogos, na prática, essa formação acarretava professores e eruditos que detinham um patamar privilegiado na sociedade.

Romano (2006) aponta que:

As Letras Humanas, a Filosofia e as Ciências tinham uma função propedêutica em vista de Ciência Teológica. No entanto, esse primado da Teologia não era exclusivo dos jesuítas. É importante lembrar o papel preponderante da Sagrada Escritura no ensino dos protestantes e como Erasmo considerava a leitura dos autores antigos como uma preparação para a leitura da Escritura.

Percebe-se que a Ratio Studiorum foi um documento que agrupou uma série de normativas e tinha como função orientar e dinamizar toda uma conjuntura escolar de alcance internacional. O método de estudos e ensino criado pelos jesuítas foi mais do que um compêndio regulatório, foi um projeto de educação que demorou cinco décadas para ser escrito. Utilizando esse plano de educação criados pelos próprios jesuítas, estes desenvolveram suas atividades missionárias, pedagógicas e intelectuais durante dois séculos, até 1773, ano da supressão da Companhia, por meio de ideias iluministas. Durante o período em que se criou e enraizou o sistema educativo jesuítico, havia outros planos de estudos, contudo, o Ratio se fortaleceu pelo fato não se destinar apenas à formação de futuros clérigos, mas também de abraçar membros externos e garantir a eles a oportunidade de se educarem formalmente.

---

<sup>7</sup> Traduzido pelo autor.

Franca (1952, p.119) afirma que a educação jesuítica foi estruturada no método mnemônico de ensino e aprendizagem e na forma como a Igreja via o mundo, ou seja, a educação visava à formação de alunos capazes de dominar o conhecimento humano de autores clássicos, desde a dogmática cristã até a literatura latina helenística.

Franca (1952, p.119) afirma, ainda, que:

Para o domínio desses conhecimentos, os jesuítas tinham no *Ratio studiorum* o instrumento pedagógico indispensável que, além disso, garantia rigor e excelência ao ensino ministrado nos seus colégios. Se considerarmos, ademais, que a Companhia de Jesus, diferentemente dos reformadores, não defendia ensino elementar para todos os meninos e meninas, além de não postular a vinculação entre formação intelectual e profissional, constataremos o caráter elitista dos seus colégios no contexto histórico do Brasil colonial. O método pedagógico praticado pelos jesuítas, por sua vez, estava assentado nos princípios herdados da universidade medieval e sistematizado da seguinte maneira:

1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas pelo *Ratio studiorum*, o que era exercido pelo reitor e prefeito dos estudos;
2. Preleção dogmática, feita pelos professores, dos conteúdos canônicos dos conhecimentos curriculares (humanidades latinas, retórica, filosofia, estudos da Bíblia em hebraico, grego e latim, direito eclesiástico, direito moral e teologia);
3. Repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica);
4. Disputas orais na língua latina (emulação entre grupos de alunos da mesma classe tendo como conteúdo as obras estudadas, ou seja, exercícios coletivos de fixação mnemônica dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas);
5. Composição (redação de textos em latim tendo com referência os temas de estudo);
6. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas estudadas);
7. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica);
8. Prática sistemática dos exercícios espirituais. (Franca, 1952b, p. 119 et seq.)

O modelo educacional fixado pela *Ratio Studiorum* foi pautado na disciplina, no ensino humanístico e de artes e apesar das evoluções dos métodos pedagógicos, esse modelo contribui, ainda hoje, para a forma educacional que se percebe nas salas de aula brasileiras.

#### **2.4 O Ensino Profissionalizante nos Colégios Jesuíticos Coloniais.**

A ordem dos jesuítas não tinha os mesmos objetivos estritamente religiosos como as de suas congêneres medievais. Fora criada em uma época marcada pela produção de manufaturas e de comércio expansionista, um tempo em que evolução, ciência e trabalho manual se uniam de forma orgânica. Diferente dos sacerdotes que viviam em clausura como forma de purificação de sua alma, os jesuítas eram formados com base em rígida disciplina, fruto da escrita de Loyola, e da obediência a uma hierarquia eclesiástica. A Companhia teve de ser inovadora, o processo de catequização dos indígenas e de reconvenção dos cristãos era diferente de apenas seguir um calendário litúrgico, pois necessitava de uma base material prática.

A fim de sobreviverem em sociedade cujo momento condicionado por relações de mercado e de produção, a Companhia, baseada em suas próprias Constituições, fundamentou sua atuação na estratégia de adquirir e manter propriedades produtivas, com a finalidade de se assegurar e financiar os seus colégios e escolas. Os indícios de quais eram as classificações das profissões ensinadas pelos jesuítas pode ser visto em Serafim Leite (1953, p.57):

Os ofícios mecânicos entraram no Brasil com os portugueses, primeiro nas vilas dos donatários, e logo, mais abundantes, ao fundar-se o Estado do Brasil em 1549. Na armada que levou Tomé de Sousa e Nóbrega chegaram todos os elementos necessários à administração e defesa do novo Estado e a construção de sua capital que se ia erguer ali, onde antes não havia senão matas e algumas cabanas de palha. Com os jesuítas e os homens da administração civil e militar, assinala-se a presença dum médico (físico-cirurgião), dum arquiteto e dum mestre de obras, e contam-se numerosos pedreiros, carpinteiros, serradores, tanoeiros, ferreiros, serralheiros, caldeireiros, cavouqueiros, carvoeiros, caeiros (fabricantes de cal), oleiros, carreiros (fabricantes de carros), pescadores, construtores de bergantins, canoeiros, e até um barbeiro e um encadernador.

Ao listar as primeiras profissões executados no Brasil colonial, Serafim Leite relata como a própria existência e expansão da Companhia condicionava uma crescente demanda de novos profissionais.

Como se sabe, os padres da Companhia de Jesus, da Assistência de Portugal, tiveram colégios, residências e fazendas desde o Amazonas ao Rio da Prata e da costa atlântica ao Mato Grosso. Muitas das casas e igrejas não existem hoje. Mas ainda as há de pé, nos estados do Pará, Maranhão, Ceará Pernambuco, Sergipe, Baía, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, e Paraná. As que chegaram à atualidade quase todas as vimos pessoalmente e são hoje monumentos nacionais classificados. Outras igrejas foram reconstruídas quer ainda no tempo dos jesuítas quer depois. Mas das que não existem, ter-se-á perdido tudo? Deve-se ter presente que ao construir-se uma igreja, nunca se destrói o recheio da anterior, naquilo que tem de útil, sobretudo o que é prata e ouro e arte móvel, nos sectores de pintura, estatuária, mercearia fina: quadros, imagens, credencias, sacras, tocheiros, retábulos, e às vezes altares interiores, como é patente na igreja de Embu (Mboi), São Paulo. (idem, p. 32)

Manacorda (1989, p. 161) relata que, de todas as propriedades jesuítas, as que mais necessitavam de profissionais habilitados em determinada área eram as das fazendas. A produção agropecuária desses espaços era baseada em carne, couro e produção de açúcar, e sua comercialização era a principal fonte de renda que financiava as atividades educacionais. Cabe aqui ressaltar que havia uma proibitiva de que os jesuítas, enquanto pessoas físicas, mantivessem renda, mas essa proibitiva não se estendia à própria Companhia. As fazendas necessitavam de manter oficinas que pudessem fabricar suas ferramentas de trabalho e o refinamento de sua produção (curtição do couro, matadouro para o gado criado). A atividade pecuária era mantida por meio da mão de obra escravizada, que fora usada em grande escala

pelos jesuítas e criticada por muitos membros da Companhia, essa mão de obra, inicialmente, era indígena e depois africana. As manufaturas eram produzidas por meios artesanais e se tratava de um processo produtivo que exigia certa habilidade profissional. Assim, a formação de novos profissionais era mais estruturada, contudo, se distinguia daquela escolarizada, pois era ensinada fora de um local apropriado, ou seja, no cotidiano, durante a própria prática do trabalho, na convivência com quem já havia adquirido as habilidades.

As primeiras referências dessas “escolas de trabalho” estão associadas às próprias demandas adquiridas na criação e na construção das escolas e colégios. Em uma carta enviada por Nóbrega ao Pe. Simão Rodrigues, provincial da Companhia de Jesus em Portugal, em 1549, Nóbrega se referia à escassez de carpinteiros. Situação que fez tornar-se necessária a criação de oficinas de ensino desde os primeiros momentos de atuação da Companhia no Brasil. O Pe. Antonio Pires, em agosto de 1551, relatava aos membros da Companhia em Portugal a dificuldade de se encontrar trabalhadores que pudessem produzir as manufaturas consumidas nas propriedades jesuíticas.

Nesta terra, por falta de funcionários, a necessidade nos faz aprender todos os ofícios, porque te digo que, pelos ofícios que aprendi nesta terra, agora pude viver. Cristo, nosso Senhor, faz com que aprendamos e pratiquemos a profissão de perfeição, para que nossas obras e serviços sejam aceitos por Ele. (Pires, 1956, p. 264)<sup>8</sup>

Em decorrência da escassez profissional no Brasil colonial, os jesuítas tiveram que empenhar na aprendizagem dos ofícios, desde o início do processo catequético, e das artes necessárias para a construção dos seus edifícios (igreja, senzala, engenhos, estábulos). Também tiveram que aprender sobre a manutenção de suas fazendas, que na mesma proporção que cresciam em números, multiplicavam-se na necessidade de operários. A alternativa encontrada foi a criação de oficinas profissionais especializadas anexas aos colégios.

Afirma Serafim Leite (1938, p.591):

Com o desenvolvimento e correspondentes necessidades dos colégios, começaram a aparecer, nas oficinas anexas, os encarregados dos engenhos, os praticantes de cirurgia, os artífices especializados em ourivesaria e até em estatuária, ainda que geralmente as esculturas finas vinham de afamados estatuários de Lisboa. Mencionamos ainda o ofício de enfermeiro, que às vezes era na realidade farmacêutica e tomou vulto no decorrer do tempo.

Essas ditas oficinas eram verdadeiras escolas profissionalizantes, pautadas no ensino informal entre um mestre e seus aprendizes. O processo de ensino e aprendizagem envolvia os

---

<sup>8</sup> Traduzido pelo autor.

padres jesuítas e os escolásticos durante o trabalho produtivo. A aprendizagem decorria principalmente da observação e da imitação, sendo o próprio ato de produzir também o de aprender. Portanto, foi por necessidade que os missionários foram obrigados a criar essas oficinas vinculadas às fazendas.

Com o correr do tempo, os padres organizaram as suas plantações, dando-lhes notável desenvolvimento, chegando, mesmo, a serem elas as maiores e mais produtivas do Brasil. Aquelas instâncias tornaram-se verdadeiras escolas de indústria, onde os colonos, que eram índios, aprenderam os melhores métodos de cultivar a terra, de construir casas, estradas e obras de arte, assim como a beneficiar o couro, ou fabricar o açúcar, que era abundante. E como havia poucos artífices, os missionários foram também mestres de ofícios, formando numerosos discípulos nas artes de tecelagem, de carpintaria, de ferraria ou da sapataria. Chegaram, mesmo, a montar oficinas de certo vulto, destinadas a fornecer os elementos de que necessitavam os engenhos e a lavoura, ministrando nelas, que se achavam a muitas léguas, sertão a dentro, os rudimentos das profissões manuais, que os silvícolas aprendiam facilmente. (Celso Suckow da Fonseca, 1961, p. 15-16)

Essa união entre as necessidades das fazendas e as oficinas anexas aos colégios estava exposta nas cartas jesuíticas desde a segunda metade do século XVI, como na carta enviada ao Pe. Luís Gonçalves Câmara, onde Nobrega expunha quais medidas havia tomado para suprir a carência de operários habilidosos. Nóbrega (1956, p.503) afirma que haviam mandado “ensinar alguns jovens da terra a servir como ferreiros e tecelões, e depois houve a troca de duas crianças órfãs já formadas para cargos em outro aldeamento, porque achamos que esta é uma grande parte nesta terra para a conversão destes infieis”

Outra carta enviada, em 1557, pelo Pe. Luiz da Grã ao Pe. Loyola explica que:

Com esses jovens comecei a aprender quatro ou cinco ofícios, e isso deve ser feito como os outros, mas aqui não há ofícios que os capacitem, e eles estão em tal condição que, se o professor os der, poderão sair imediatamente: em casa temos muito trabalho sobre a punição dele, porque sem punição nada será feito.<sup>9</sup>

Serafim Leite (1953, p. 39) elaborou o seguinte rol de profissões que eram praticadas e, muitas delas, ensinadas no interior dos colégios da Companhia durante o período colonial:

CONSTRUÇÃO	
ARQUITETOS	FERREIROS
MESTRE DE OBRAS	ESCAVADORES
PEDREIROS	FUNDIDORES
MARMOREIROS	ENTALHADORES
SERRADORES	MARCENEIROS

<sup>9</sup> Traduzido pelo autor.

CONSTRUTORES NAVAIS	TANOEIROS
BELAS-ARTES	
PINTORES	ESCULTORES
MAESTROS	CANTORES
MÚSICOS	AZULEIJISTAS
MANUFATURAS	
ALFAIATES	BORDADEIROS
TECELÕES	SAPATEIROS
ADMINISTRAÇÃO	
ADMINISTRADOR DE FAZENDA	ADMINISTRADOR DE ENGENHO
CONTADORES	CAPATAZES
SAÚDE	
ENFERMEIROS	FARMACÊUTICOS
DEMAIS OFÍCIOS	
BARBEIROS	PORTEIRO
COZINHEIROS	SEGURANÇA
PADEIROS	CALIGRÁFO
OURIVES	DIRETORES DE CONGREGAÇÃO
CARTOGRÁFO	PROFESSORES

Elaborado pelo autor

Essa diversidade de profissões ensinadas e praticadas nas oficinas e colégios é entendida pela hegemonia educacional dos jesuítas no Brasil colonial, esse rol auxilia na compreensão de que o sistema jesuítico exigia mão de obra qualificada, conforme se tornava maior. Com isso, foram surgindo profissões ainda mais complexas como bibliotecários, encadernadores e tipógrafos. Essa quantidade de profissões aumentou gradativamente com o crescimento da Companhia, pois, quando ela chegou ao Brasil, era diminuta, conforme se verifica na carta de José de Anchieta ao Pe. Diego Laynes:

Não deixarei de dizer, já que veio de propósito, que não há arte nem aquelas necessárias ao uso comum da vida que os Irmãos não saibam fazer. Fazemos vestidos, sapatos, principalmente alpercatas a partir de um fio de cânhamo, que puxamos de alguns cardos jogados na água e curtidos, alpercatas essas que são muito necessárias devido à dureza das selvas, e às grandes intensidades das águas, que são é necessário passar muitas vezes por um grande espaço até a cintura e até os seios; Fazer barba, curar feridas, sangrar, fazer casas e coisas de barro e outras coisas semelhantes não são procuradas fora, de modo que a ociosidade não tem lugar em casa. (Anchieta, 1558, p. 256)<sup>10</sup>

Desde o início, os jesuítas tinham não apenas a função de catequizar os índios, como também de celebrar missas, ouvir as confissões, ensinar artes e humanidades e praticar e ensinar os ofícios nas oficinas e colégios, pois, segunda a carta de Anchieta, não havia naquela missão lugar para o ócio. Enquanto a primeira missão dos jesuítas era o "resgate das almas perdidas" e a propagação da fé cristã no mundo, a segunda estava vinculada a uma necessidade econômica,

<sup>10</sup> Traduzido pelo autor.

gerada pela urgência em administrar seus próprios bens. Conforme diz Bittar (2012, p. 709): “a demanda crescente por ofícios estava condicionada ao fato de que a Ordem inaciana foi transformando-se, ao longo do tempo, em uma grande empresa mercantil ligada ao mercado internacional de circulação de manufaturas”.

Em 1614, devido à grande expansão das propriedades jesuíticas e conseqüentemente dos profissionais de que elas demandavam, a Companhia criou a “Confraria de Oficinas Mecânicas” como um mecanismo de controle ideológico e religioso dos operários que trabalhavam em suas propriedades. O Pe. Henrique Gomes destacou a importância religiosa e socioeconômica da organização dos oficiais mecânicos para seus pares em Roma, conforme lê-se:

Confraria dos Oficiais Mecânicos, que há pouco se instituiu em este colégio [Bahia] e no de Pernambuco, em ambos teve bons princípios e vai com igual aumento, ainda que o diabo parece começou logo a prever ou sentir já o bem de tal obra, e, por meio de gente pouco considerada, a quis encontrar, desautorizando-a com títulos de confraria de vilões ruins; porém saiu-lhe ao revés sua pretensão, que isso mesmo excitou a muitos a aceitarem e virem pedir com instância, antes não faltaram, dos mais honrados, alguns que fizessem muita por serem admitidos, e vendo se lhes fechavam as portas com dizer era confraria somente de oficiais, replicaram que também o eram, alegando por si serem senhores de engenho, título que em outras ocasiões alegam para se enobrecerem, como em feito os tais são, pela maior parte, os grandes do Brasil. A de Pernambuco, me escreveram agora, ir mui florente e passaram os confrades já de cento; aqui, são mais de 80. (Leite, 1945, p. 10-11)

As fazendas-colégios eram autossuficientes na produção de seus bens de consumo e na produção de mão de obra mais especializada, essa mão de obra em larga escala era oriunda do trabalho escravista, diferentemente do que ocorria nas corporações de ofícios da Europa ocidental na mesma época. Por ser uma educação informal e relativa em sua maioria, a formação escravista não recebeu a mesma importância que a educação propagada dentro dos colégios jesuítas.

### **Capítulo 3. OS BENEDITINOS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

O trabalho dos religiosos da Ordem beneditina é compreendido como uma ação de educar através da conversão religiosa, uma vez que era por meio da catequese dos indígenas e dos escravizados que se pretendia uma conversão ao cristianismo. Como já preconizado em outros momentos, o campo da história da educação tem poucas pesquisas, sobretudo quando o tema recai sobre Ordens religiosas que não a jesuítica, contudo, como explica Toledo e Barboza (2022, p.402):

eles não foram os únicos. Os franciscanos, oratorianos, carmelitas e beneditinos também contribuíram. As missões de evangelização e catequização desenvolvidas por essas Ordens são importantes para o entendimento da relação entre religião e educação. É no campo da instrução, da doutrinação e da formação de hábitos cristãos que podemos compreender o trabalho relevante das diferentes Ordens religiosas na educação no contexto da América Portuguesa.

Os beneditinos representam muito bem a palavra tradição, principalmente, quando relacionados às Ordens religiosas, uma vez que estão entre os mais antigos agrupamentos cristãos. Os beneditinos remontam ao século VI, enquanto os Ordem dos Franciscanos foi fundada no século XIII e a jesuítica no século XVI. Seu fundador foi Bento de Núrsia, considerado pelos católicos o patriarca dos monges do ocidente, ele foi um abade italiano e teve sua vida narrada pelo Papa Gregório Magno, conhecido, principalmente, por suas obras, mais numerosas que as de seus predecessores, inscritas no segundo livro dos Diálogos.

O sistema que rege a organização da Ordem dos Beneditinos é uma regra escrita no século VI, atribuída a seu patriarca. Esse sistema normativo possui setenta e três capítulos e um prologo, seus fundamentos buscam encontrar um determinado equilíbrio na vida dentro dos mosteiros, “esse sistema normativo é um verdadeiro manual de bom comportamento e sistema civilizatório”, como escreve Souza (2011, p.33).

Esse ordenamento ficou conhecido como “A Regra de São Bento” e estabelece detalhes da administração da própria Ordem, tais como: a distribuição dos cargos dentro da comunidade, assim como a distribuição dos recursos financeiros. Dentro desse sistema de regras, encontramos penalidades e as devidas coerções aplicadas aos transgressores, essas normativas eram comuns entre as comunidades monásticas e visavam à proteção e à continuidade dessas Ordens.

Em 1575, iniciou-se o interesse beneditino em expandir suas fundações na Índia e no Brasil e se dispuseram ao “El Rei” (Bezzerro, 1575. f. 35). O padre geral informou que era bombardeado por cartas vindas do Brasil, solicitando que enviasse missionários da Congregação Beneditina para auxiliar na conversão do povo originário e que criasse mosteiros, afinal, havia muitos devotos do Padre São Bento. O interesse na fundação de um mosteiro beneditino foi atribuído aos portugueses que se encontravam naquela época no Brasil, as justificativas eram a catequese indígena e a existência de grande número de devotos.

Segundo Souza (2011, p.51), “Os beneditinos se colocaram à disposição do rei em qualquer área do vasto território e isso aponta para sua posição de vassallos da Religião e da Coroa ao mesmo tempo”. Percebe-se, assim, um claro interesse de expansão da Ordem para



Terras além-mar, demonstrando também uma submissão às vontades e às ordens da Coroa Portuguesa.

Na historiografia sobre a época moderna este duplo vínculo é constantemente invocado para explicar as relações entre a esfera espiritual e a temporal, em uma equação muitas vezes extremamente simplista que ressalta uma colaboração entre a Coroa e a Cruz na conquista de novos horizontes. Este vínculo recebe a denominação de padroado, e pode ser amplamente definido como uma combinação de direitos, privilégios e deveres concedidos pelo papado à Coroa de Portugal como patrona das missões e instituições eclesiásticas católicas romanas em vastas regiões da África, da Ásia e do Brasil. (Souza 2011, p. 52)

Filipe II, rei de Espanha e Portugal entre 1581-1598, teve uma importante relação com as ordens religiosas e isso foi fundamental para suas expansões. Em 1581, no início de seu reinado, foram firmados acordos fiscais e de jurisdição com o estado eclesiástico, destacando-se o interesse em expansão fora da Europa.

Isto é o que pede o estado eclesiástico. Em Particular, que Vossa Majestade havendo respeito ao grande serviço de Nosso Senhor e ao bem das almas, que tem conseguido e se espera conseguir ao diante, com a pregação do Sagrado Evangelho em todas as terras novas, a estes reinos pertencentes, com o zelo Cristianíssimo, que de Vossa Majestade temos por muito certo mande prosseguir obra tão santa e tão devida a Vossa Majestade e Coroa destes reinos, encomendando muito este negócio espiritual da conservação das almas, necessário e proveitoso aos seus Governadores, Vice-reis, Capitães, Arcebispos, Bispos, pregadores, priores, reitores e guardiães e aos outros maiores das Ordens, para que a conversão dos gentios e a Ordem da boa vida dos Cristãos vá por diante e se aumente o que se começou e prosseguiu em tempo dos Reis antecessores de Vossa Majestade. (Antonio Ribeiro, 1583, f.18)

Em resposta, o Rei Filipe escreveu:

Muito folguei de ver esta vossa lembrança e de ma fazerdes, e é conforme ao que de vos esperava e a agradeço muito. Por que o meu principal intento e respeito em todas as coisas é a augmentação de nossa Santa fé católica. E espero em nosso Senhor, de na conquista destes meus reinos e senhorios prosseguir e acrescentar o que os Reis meus antecessores nela fizeram. (Idem)

Os filhos de São Bento aportaram no Brasil no fim do século XVI. Frei Antônio de Ventura Latrão, em 1581, foi o primeiro religioso a fundar um mosteiro na América portuguesa, na cidade de Salvador.

As instituições do clero que ainda não haviam chegado ao Brasil antes do período Filipino (1581-1598), quando chegaram, prestavam serviço à Coroa. Portanto, as expansões dessas ordens reafirmavam o pacto político que existia entre ambas. Esse tratado, a princípio, envolvia a captação de novos fiéis para a fé católica, e isso se dava por meio da catequese, sua principal ferramenta. A catequese, além de ensinar a doutrina cristã, tinha como obrigação

ensinar os indígenas e o povo escravizado a ler e escrever, pois essa prática era fundamental para a conversão religiosa.

A Coroa tinha como obrigação sustentar a instalação da Ordem em seus novos locais de catequização e ensino. Isso não foi cumprido com os Beneditinos. De acordo com o escritor Gabriel Soares de Souza, em 1587: “esse mosteiro de São Bento [da Bahia] é muito pobre, o qual se mantém de esmolas que pedem os frades pelas fazendas dos moradores, e não tem nenhuma renda de Sua Majestade, em quem será bem empregada, pelas necessidades que tem, cujos religiosos vivem santa e honesta vida.” Foram os locais os maiores motivos para a fixação da Ordem Beneditina na Bahia “estão benquistos e mui bem recebidos do povo, os quais haverá três anos que foram a esta cidade, com licença de Sua Majestade fundar este mosteiro, que lhes os moradores dela fizeram à sua custa, com grande fervor e alvoroço”.

Segundo Souza (2011, p.52) postula que o valor destinado à Ordem por meio Da Coroa portuguesa era tão diminuto que “Não cobria nem os gastos com manteiga usado pelo mosteiro do Rio de Janeiro”. Contudo, havia outros incentivos financeiros como isenção do pagamento de impostos, mesmo que não de forma rotineira, como descreve Souza (idem), pois “dependia dos humores dos contratadores”.

Na primeira metade do século XVII, os beneditinos estabeleceram grandes latifúndios, fruto da união de diversas doações, isso os vinculou ao restante da sociedade, pois havia arrecadações também de aluguéis em área urbana, além de uma grande produção agrícola, que era mantida por mão de obra escravizada.

Os beneditinos, por não terem apoio financeiro da própria Ordem em Portugal e tampouco da Coroa, tiveram de encontrar meios para se sustentarem nas novas terras brasileiras. Entre as estratégias de arrecadação financeira para manutenção da Ordem, encontravam-se ordens do Frei Cypriano, abade em Pernambuco que “determinava de acompanhar defuntos com seus monges e ir a outras igrejas a fazer ofícios e quer mandar os religiosos com alforjes pelas ruas pedir esmolas como mendicantes. ”

Foram nesses latifúndios que os beneditinos realizaram a educação dos indígenas e dos escravizados, por meio da catequização e da educação informal, essa educação informal era inserida juntamente com uma educação profissional, em que buscavam inserir os indígenas e escravizados na sociedade, tornando-os “úteis” dentro da estrutura colonizadora. “As crianças ... recebiam aulas de alfabetização, e instrução na prática dos trabalhos rurais como: lavoura, criação de gado e vários serviços domésticos” (Tavares, 2007, p. 86).

Em relação ao ensino beneditino, Cassimiro (2009) escreve:

A educação formal era destinada aos brancos portugueses, filhos da elite colonial, formação preparatória para assumir os cargos de poder e/ou para a vida religiosa. Os brancos portugueses, filhos das classes populares, tinham acesso à educação elementar (ler, escrever e contar). A educação dos indígenas e mestiços ocorria nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A eles era ensinado o catecismo preparatório à vida cristã, para cumprirem os seus deveres para com a Igreja e para com o Estado.

Nas aldeias indígenas, os beneditinos atuavam na tentativa de convencimento para que as crianças fossem levadas para os mosteiros e fazendas da Ordem, para receberem educação conforme a doutrina cristã (Tavares, 2007). As crianças, então, eram levadas para as atividades catequéticas, leitura, escrita e cálculo, nesse sentido, a evangelização envolvia, numa única ação, a educação cristã e o ensino das primeiras letras e números (Ferreira Júnior, 1999, p.100).

A formação dessas grandes fazendas trazia consigo a necessidade da mão de obra. A educação religiosa desenvolvida por eles envolvia o ensino inicial como ler, escrever e contar, mas também os conhecimentos teológicos cristãos e a prática do trabalho, tudo como uma forma de inserção na sociedade, mas também como forma de dominação, pois a “educação que liberta” não era ensinada a essa que era considerada uma subclasse da sociedade colonial.

Em 1570, no primeiro Capítulo Geral da Congregação Beneditina Portuguesa, demonstrou-se uma preocupação em relação à formação religiosa e acadêmica dos noviços. A formação dos noviciados ganhou centro nas discussões a partir da necessidade de ampliação dos quadros dos mosteiros, que estavam em plena ascensão. Em 1575, o Abade Geral da Congregação Beneditina determinou o ensino do latim, artes e teologia para os religiosos da Ordem. Segundo ele, o exercício das letras, oração e as práticas espirituais eram um meio eficaz de se demonstrar a verdadeira religião.

Os candidatos a noviços eram avaliados pelo próprio Abade Geral e uma das qualidades de aceitação ou não para ingressar na Ordem era o “sangue limpo”, ou seja, avaliava-se sua árvore genealógica e, principalmente, se eram mestiços, caso fossem mestiços ou de uma linhagem não nobre, os candidatos eram desqualificados e não poderiam seguir como monges da Ordem.

Segundo Toledo e Barboza (2022),

determinou-se, na Junta de Tibães, em 1596, que houvesse religiosos qualificados para avaliar o ingresso dos candidatos ao noviciado. Para tanto, nesse Capítulo Geral e Definitório, foram nomeados para examinadores do mosteiro de São Bento de Salvador fr. Tomaz, Abade do dito mosteiro, fr. Antonio Ventura e fr. Mâncio da Cruz. E, no mosteiro de Olinda, fr. Bento do Rio Douro, fr. Bento de Lx. e Fr. Mâncio dos Mártires. No caso de morte de um deles, os demais, em cada mosteiro, elegiam outro.

Ficou estabelecido, por meio das Constituições Beneditinas, que não seriam criados nos mosteiros do Brasil nenhum curso de artes; contudo, sabendo da existência de candidatos com habilidades para receber a formação beneditina, os Abades de cada mosteiro receberam orientação para que, juntamente com os Padres do Conselho de cada mosteiro e o Padre Provincial, examinassem cada candidato, selecionando aqueles com habilidades para letras. Cada mosteiro deveria enviar os nomes dos candidatos aprovados para que o Padre Geral da Ordem escolhesse quatro, os aprovados seriam encaminhados a Portugal para realizarem o curso de Artes, Filosofia e Teologia. Uma grande parte desses candidatos eram oriundos de famílias abastadas, ou seja, a maioria dos noviços pertenciam à elite social.

Os selecionados a concluírem sua formação na Europa deveriam retornar ao Brasil e aqui propagar o conhecimento adquirido, para isso eles eram escalados para o magistério, ensino das primeiras letras, entre outras atividades.

Em 1727, iniciou-se, no Mosteiro de Olinda, o curso de Filosofia, enquanto o curso de Teologia era ministrado nos Mosteiros da Bahia e do Rio de Janeiro. Os religiosos da Bahia e do Rio de Janeiro que tiveram aspiração para a filosofia foram enviados para estudar em Olinda e os alunos que terminaram o curso de Filosofia foram enviados para cursar Teologia no Rio de Janeiro ou Bahia, conforme consta na Crônica do Mosteiro de São Bento (1940).

## **Capítulo 4. A ORDEM FRANCISCANA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Este capítulo pretende descrever a Ordem Franciscana, sua concepção e vinda ao Brasil e os métodos de ensino implantados pelos frades franciscanos, na primeira fase da colonização. Abordará, ainda, a estrutura escolar, formação de professores e os conflitos travados em terras brasileiras.

### **4.1 Origem e Princípios da Ordem Franciscana**

Francisco de Assis foi o fundador da Ordem Franciscana, ainda no século XIII, esta foi uma Ordem pautada na penitência, mendicância e pobreza. Inicialmente, juntaram-se a Francisco seis companheiros, estes escreveram as regras fundadoras da nova Ordem e que foram aprovadas, oralmente, pelo Papa Inocêncio III no ano de 1209. A Regra definitiva somente foi aprovada em 1223 pelo Papa Honório III, através da bula *Solet Annuere* e que se destaca até os dias atuais como documento basilar e inspirador da Ordem Franciscana.

Pequeno de estatura, de carácter extrovertido, Francisco sempre nutriu no coração o desejo de realizar grandes empreendimentos; isto o induziu, com a idade de vinte anos, a partir, primeiro para a guerra entre Assis e Perugia e, depois, para a Cruzada. Filho de um rico mercante de tecidos, Pedro de Bernardone, e de uma mulher nobre provençal, Pica, nasceu em 1182 e cresceu entre a opulência da família e a vida mundana. Ao retorno da dura experiência bélica, doente e abalado, foi irreconhecível por todos. Alguma coisa, além da experiência no conflito, havia afetado profundamente a sua alma. (autor desconhecido, disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/santo-do-dia/10/04/s--francisco-de-assis--fundador-da-ordem-franciscana--padroeiro-.html>, em 26-04-2023)

Por escolha de São Francisco, seus seguidores passaram a ser conhecidos como “frades menores”, para que se indicasse a fraternidade, aspecto fundamental na nova Ordem e o termo “menores” para que se demonstrasse como deveriam viver, ou seja, como membros à margem da sociedade, sendo a pobreza a segunda característica dos membros da Ordem.

Estes dois aspectos do movimento franciscano, a fraternidade e a pobreza, deram mais tarde origem a disputas acerca da sua forma de concretização, resultando na divisão em três ramos dentro da chamada Primeira Ordem Franciscana: Os Frades Menores Observantes (em 1415), também conhecidos como “Espirituais” por quererem manter a observância da ordem; os Frades Menores Conventuais (em 1517), que defendiam a necessidade de terem estudos e conventos onde pudessem viver e estudar; e os Frades Menores Capuchinhos (em 1529), que se revoltaram contra a adulteração dos princípios originais da ordem, resolvendo retornar à forma da estrita observância, vivendo uma vida de carácter eremítico, tanto que, originariamente, eram conhecidos como os Irmãos da Vida Eremítica. (Cristina Cota, sem ano)

A Ordem franciscana se subdividiu várias vezes ao longo da historiografia, mas sempre manteve o mesmo braço comum, a fraternidade e a pobreza. A Ordem dos Frades Menores se subdividiu em três grupos distintos que não serão detalhados nesse trabalho devido a sua extensa obra e baixa relevância para o tema proposto. A primeira Ordem Franciscana foi a Ordem dos Frades Menores, em seguida, surgiu a Ordem das Damas Pobres, posteriormente, a Ordem Franciscana Secular, essa terceira Ordem tinha uma característica que a dissociava das demais Ordens cristãs, pois seus membros podiam ser pessoas em matrimônio e leigos em teologia, desde que praticassem os princípios da Ordem.

#### **4.2 Historiografia da Ordem Franciscana no Brasil Colonial e o Conflito Jesuítico**

Os primeiros missionários a chegarem ao Brasil foram os frades franciscanos. Frei Henrique Soares de Coimbra, que veio com Cabral em 1500, era franciscano do Convento de Alenquer, foi ele quem celebrou o primeiro ritual religioso branco Brasil, em 26 de abril de 1500, na Praia da Coroa Vermelha, no litoral sul da Bahia. Com ele vieram também Frei Gaspar,

Frei Francisco da Cruz, Frei Simão de Guimarães, Frei Luiz do Salvador, sendo todos os quatro pregadores; Frei Masseu, sacerdote organista e músico; Frei Pedro Neto, corista e Frei João da Vitória, irmão leigo (Miranda, 1969).

[...] sendo assim, entre todas as Ordens de Religiosos, os primeiros que não só descobriram, e pisaram a terra do Brasil e Novo Mundo; mas também os que a santificaram, primeiro que todos, com o tremendo Sacrifício do Altar; eles os primeiros que semearam nela, e plantaram a semente da Pregação Evangélica (JABOATAM, 1858, p. 8).

Na descoberta do “Novo Mundo”, coube à Ordem Franciscana a missão de evangelizar os povos conquistados, pois, de acordo com Iglesias:

A Ordem franciscana contribuiu tanto com autoridades do campo espiritual como secular para a missão evangelizadora cristã católica; especializou-se na tarefa missionária não só pela práxis, mas, sobretudo, pela preparação intelectual para as Missões em instituições criadas para esse fim; seus membros tiveram respeitável participação na obra de recristianização da Península Ibérica durante o processo de reconquista daquele espaço europeu perdido para os árabes; os frades do ramo da reforma Observante consolidaram sua hegemonia dentro da Ordem sobre o ramo conventual na fase final da reconquista da Espanha para a qual colaboraram decisivamente; os frades franciscanos Observantes foram os responsáveis pela direção da reforma das Ordens religiosas e do clero em geral estabelecida pelos Reis Católicos na Espanha; foram os primeiros a conduzir um projeto missionário colonizador sob o comando da Coroa Espanhola nas Ilhas Canárias; foram escolhidos pela Santa Sé e pela Coroa Espanhola para a direção das Missões americanas no período inicial de colonização desse território; foram os frades franciscanos derivados da reforma Observante espanhola que se estabeleceram na missão oficializada da Ordem no Brasil. (Iglesias, 2010, p. 2)

A presença franciscana em terras brasileiras pode ser dividida em 4 épocas. A primeira é conhecida como Presença Esporádica e vai dos anos 1500 a 1585. A segunda é conhecida como Presença Missionária e compreende os anos de 1585 a 1750. A terceira compreende os anos de 1750 a 1889. A quarta fase vai de 1889 a 1963.

Conforme detalha Brunório (2016),

Segundo a cronologia adotada pela ordem, a presença franciscana no Brasil é dividida em 4 épocas. A primeira época é conhecida como Presença Esporádica e vai de 1500 a 1585, incluindo missões e incursões franciscanas pelo território latino-americano. A segunda época é conhecida como Presença Missionária e vai de 1585 a 1750, anos em que a Província de São Antonio é criada e dividida, fomentada e limitada pela monarquia e, por fim, quase extinta. Entre 1750 e 1889 a crise se agrava e dá nome à época franciscana, que se encerra com a aceitação da Província da Saxônia em participar da restauração da Província de Santo Antônio. A Presença Restauradora vai de 1889 a 1963 e chega com os primeiros franciscanos da Saxônia em Santa Catarina e na Bahia.

Na historiografia da Ordem Franciscana no Brasil, percebe-se que, assim como aconteceu na Índia, na China e no Japão, foram muitos os conflitos estabelecidos nos primeiros séculos de atividade missionária, sendo que o foco maior correu com os jesuítas. Esses conflitos resultavam na expulsão de uma ou de outra Ordem do território onde cumpria sua missão.

Conforme explica a Professora Tania (2010, p.35),

No Brasil esses conflitos aconteceram logo nos primeiros anos de colonização, durante os trinta anos de atividades missionárias franciscanas na Paraíba (1589-1619)<sup>50</sup>, quando por decreto do Rei Felipe II, os jesuítas tiveram que abandonar as Missões do Braço do Peixe e entregá-las aos franciscanos. Em 1640, em São Paulo, em conflito com os colonos e a câmara, devido à defesa da causa indígena, os jesuítas foram intimados a se retirar da capitania para onde só voltaram em 1653, treze anos depois – fato que eles remetem à ajuda dos franciscanos que permaneceram missionando naquela região. Em 1640, no Rio de Janeiro, pelo mesmo motivo, o povo e a câmara se uniram contra os Jesuítas, e os padres foram expulsos por horas da cidade, mas puderam voltar mediante declaração de que só se envolveriam com a administração dos índios em suas aldeias. Em 1661, no Maranhão e Grão-Pará, os jesuítas, inclusive o Padre Antonio Vieira, foram expulsos pela primeira vez para o reino, tendo voltado um ano depois. Finalmente, em 1684, foram expulsos pela segunda vez do Maranhão; todavia, o Regimento das Missões de 1686 restituiu aos jesuítas não só as antigas Missões, mas também seu governo espiritual, temporal e político na região.

O plano de fundo que criava e mantinha os conflitos entre as Ordens e os colonos era a questão da escravidão do povo originário, contudo, entre as próprias Ordens era a disputa por Terras, pois os Jesuítas defendiam o monopólio catequético. As autoridades, com o intuito de solucionar tais conflitos, adotavam o critério dos predecessores, sendo mantida no local a Ordem que ali primeiro chegou. A anterioridade do trabalho catequético concedia as melhores áreas na disputa por Missões.

Sangenis (2006) explica que, por conta dos constantes conflitos entre as Ordens religiosas no Brasil Colônia, é comum um caráter majorado das narrativas dos autores religiosos da época, que exaltavam os métodos educacionais e as qualidades das Ordens das quais eram seguidores. Tais autores se calavam ou minimizavam os erros cometidos por sua Ordem, enquanto apontavam os defeitos e erros de seu adversário. Tais conflitos são percebidos na literatura jesuítica, onde são mencionados todos que foram perdidos.

Tania (2010, p. 37), sobre esse assunto acrescenta:

A falta de análises mais detalhadas sobre as fontes documentais levou os historiadores a deixarem de lado alguns aspectos que lhes pareceram insignificantes ou sem valor. Um desses aspectos diz respeito à boa organização dos jesuítas e à preocupação em relação à sistematização da sua história em contraposição, notadamente, aos franciscanos, que não se preocuparam em documentar e nem mesmo preservar suas

fontes documentais. Por não atentarem para tais questões, os historiadores passaram a reproduzir sem maior criticidade e até mesmo preconceito os fatos e dados propiciados pelas abundantes fontes jesuítas, contribuindo, dessa forma, para a manutenção da hegemonia dos jesuítas, que, foi construída pelo relevante embate travado no campo ideológico entre as Ordens religiosas que atuaram no Brasil no Período Colonial e que permaneceram perpetuadas na historiografia brasileira.

Sangenis (2006, p. 66 e 70), sobre esse assunto acrescenta que:

Enquanto as imprecisões talvez se justifiquem pela falta de informação sobre a matéria tão complexa, os preconceitos e as omissões são devido às paixões que tolheram o espírito crítico de autores de crônicas, relatos, cartas e demais documentos de época, assim como dos pesquisadores contemporâneos. Não foram poucas em que se rotulou a atuação franciscana no Brasil como ineficaz, escravagista, cerceadora da liberdade dos índios, antijesuítica, pró-colonial.

[...] Apenas refletem a má vontade dos autores de aprofundar seus estudos em direção ao que ultrapasse a Companhia de Jesus, seja para falar bem quanto mal. É como se bastasse a referência aos jesuítas, tratados como representantes máximos da ação missionária e protótipos dos missionários, para dar conta do capítulo que sempre deve tematizar a catequese dos índios e dos colonos. Em geral, nos textos didáticos, o exemplo jesuítico é considerado suficiente, não havendo motivo para tratar das demais ordens religiosas, sem incorrer em “redundâncias” de um texto que deve cobrir ainda tantas outras coisas.

É notório que ambas as Ordens, jesuítica e franciscana, em muito contribuíram para a formação histórica do Brasil que hoje vivenciamos, seja por influência tanto na própria educação, quanto nas bases religiosas. Observando por um lado mais obscuro, verifica-se, ainda, a própria segregação e difusão do preconceito, quando se leva em consideração o uso de mão de obra escravizada e a castração da cultura do povo originário. Fato é que os jesuítas sempre se preocuparam com a manutenção de documentos, tanto que há hoje uma supremacia de obras jesuítas em contrapartida a uma minimização da influência historiográfica das demais Ordens.

Em tempos atuais, não há de se falar em uma exclusividade na historiografia da educação brasileira frente aos jesuítas, nem há como se basear em fontes estritamente jesuíticas para endossar o conhecimento histórico. Fato que pode ser demonstrado por meio de testemunhos jesuíticos, que missionaram no Brasil, a partir de 1549, ou seja, uma referência a obras alheias. Os Franciscanos foram os primeiros religiosos a desembarcarem no Brasil, visto que eram 08 os representantes que acompanhavam a esquadra de Cabral, liderados pelo Frei Henrique Soares. Foram estes religiosos que permaneceram e atuaram exclusivamente em terras brasileiras durante os 49 anos desde a chegada dos primeiros portugueses. Nesse período, nove grupos de missionários franciscanos atuaram, de forma isolada, na missão religiosa e educativa no Brasil, sem pretender ou reclamar uma instalação exclusiva por meio da Coroa.



Gilberto Freyre (1959, p. 15), a esse respeito, dá o endosso:

Não há novidade nenhuma em dizer-se da gente brasileira que uma das influências decisivas em sua formação vem sendo a da Igreja, nem que, dessa influência, a que aqui madrugou, para nunca mais deixar de fazer-se sentir sobre essa mesma gente, ora de modo mais intenso, ora com menor vibração, foi e é a franciscana.

As ordens jesuítica e beneditina atuavam na educação, uma parte de seus membros se dedicaram à pesquisa e à erudição e escreveram nas diversas áreas das ciências. Aprender a língua indígena era fundamental para o sucesso de qualquer missão de conversão indígena, por esse motivo, em ambas as ordens se encontravam grandes linguistas. A relação com o povo originário sempre foi ambígua, pois ao mesmo tempo que assumiram a defesa de seus direitos e interesses, também colaboraram com as autoridades e apoiaram a conquista e a colonização.

Não há dúvidas de que todas as ordens religiosas que foram presentes no Brasil Colonial tiveram sua contribuição educacional na época e muitas até os dias atuais, a de se notar que não é por mero acaso estão presentes colégios marianos, franciscanos, salesianos, beneditinos e jesuíticos em funcionamento atualmente.

### **4.3. A Contribuição Educacional dos Franciscanos**

A educação promovida pela Ordem Franciscana e praticada na América desenvolveu-se em paralelo à ocupação territorial. A conversão ao cristianismo fez parte, como pilar fundamental, dessa educação e ocorreu concomitantemente à colonização, foi utilizada como estratégia para o domínio e acomodação do território anexado, a princípio pela Coroa espanhola e, em seguida, pela Coroa portuguesa. Logo, para que se entenda o processo educacional, faz-se necessário lançar olhos ao processo de colonização e ao desenvolvimento e integração da Igreja com a Coroa.

Os métodos de ensino implantados pelos frades franciscanos, na primeira fase da colonização, foram intervenções que, necessariamente, foram adaptadas devido a características do campo apostólico. Foi um trabalho pensado e com bases em sólidos fundamentos. O método de ensino utilizado era conhecido como mediações teórico-práticas das atividades pedagógicas, fundamentado em princípios catequéticos e aplicados em função dessa finalidade. Os frades franciscanos buscavam os métodos que entendiam mais adequados para a mediação do trabalho educacional em cada situação concreta e em cada grupo em particular e criavam técnicas e recursos pedagógicos para a viabilização da práxis educativa.

Dessa forma, a educação colonial não pode ser entendida como um objeto fim, ela foi um instrumento de colonização das novas terras, auxiliando na acomodação das sociedades. Por conta disso, a metodologia Franciscana, essa empregada em toda a América, foi elaborada em função da educação geral e institucionalizada, pois o método de ensino teve duas funções: a de educação socializadora geral e a de mediação de ensino específico.

Para entender melhor essa questão, é preciso entender a atividade pedagógica como trabalho intelectual. Saviani (2007) postula que:

[...] o tema “trabalho didático na história da educação” corresponde ao modo como, ao longo da história, foi realizada a atividade educativa. Mas por que “trabalho didático” e não “trabalho pedagógico” ou, de forma mais abrangente, “trabalho educativo”? Essa preferência põe em foco a identificação entre educação e ensino, o que se manifestou desde que a atividade educativa se destacou do processo de trabalho, propriamente dito, deixando de ser apenas uma atividade espontânea para se converter num processo sistemático de formação das novas gerações, entendida como a transmissão dos conhecimentos considerados necessários para a vida em sociedade. Emerge, daí, a questão didática que ao longo de milênios se exerceu praticamente, sendo alçada ao plano claramente consciente apenas no século XVII de nossa era. Mas essa elevação ao plano consciente requer o concurso da pedagogia, cuja origem Jaeger localiza nos sofistas, quando o fazer da educação se eleva ao plano da idéia consciente [...]. Sendo a educação sistemática um processo de formação das novas gerações pela via da transmissão dos conhecimentos considerados necessários à sua inserção na vida da sociedade, compreende-se que o trabalho didático seja determinado pela forma de organização da própria sociedade. (2007)

Tania (2010, p. 221) ressalta que:

Embora outras Ordens religiosas estivessem presentes e estando sujeitas às mesmas peculiaridades espaço-temporais e enfrentando idênticas características do campo evangélico, deve-se ter sempre presente que a flexibilidade dos franciscanos ultramontanos, devido não só à experiência missionária que afrontaram na Península Ibérica, como também aos ideais humanistas e reformistas fundamentados no evangelismo, também considerado por alguns como milenarismo, facilitou aos frades estabelecer um regime educacional na América.

Desde a ereção do Convento de Nossa Senhora das Neves, em Olinda, no ano de 1585, marco esse como estabelecimento definitivo dos Franciscanos no Brasil, notava-se o interesse da ordem em implantar-se dentro dos conventos, escolas e cursos. Sendo assim, mantinham-se, dentro dos conventos, cursos para os candidatos ao sacerdócio e fora dos conventos, eram mantidas escolas de primeiras letras.

Segundo Jaboatão (1858), assim que chegaram em Olinda, os frades cuidaram de iniciar a catequese do povo originário. Em 1586, os frades fundaram um internato para as crianças indígenas, onde era ensinada a doutrina crista e onde aprendiam leitura, escrita, numerais e

música. Essas crianças acompanhavam os missionários em viagens até outras aldeias e eram fundamentais para a missão catequética, de modo a traduzir os termos e fazer comparações próprias para explicarem aos adultos a nova religião. A escola dos meninos era “o principal cuidado dos religiosos”. Jabotão ainda elenca que entre as matérias ensinadas, a música era a mais apreciada pelas crianças indígenas, em razão da sua percepção e criação cultural.

É um consenso entre os historiadores Franciscanos que catequização, conversão religiosa e educação são processos equivalentes. Segundo Tania (2010, p. 337), “Em cada Convento ou Fundação franciscana na América se construía ou se dedicava um espaço para a escola – escola aqui entendida como espaço dedicado a promover o ensino-aprendizagem.”

Venâncio Willeke (1961, p.87) afirma que onde quer que os franciscanos se estabelecessem e construíssem uma capela, surgia, infalivelmente, uma escola e que os missionários franciscanos “gozavam de tanta fama de educadores que o povo nortista até hoje os chama de Padre Mestre”.

Indo para lá, os pregadores evangélicos paulatinamente os conduziam a verdadeira fé, batizando logo as crianças e catequizando os pais [...]. Fazem sempre companhia aos índios num recinto semelhante a um Convento que os mesmos construíram, com uma grande Igreja de madeira e com paredes de barro. Além do catecismo que ministram aos indígenas, ensinam também aos filhos deles leitura e escrita (WILLEKE, 1975, p.90)

Os franciscanos fundavam as suas escolas de primeiras letras, essas que eram destinadas à catequese indígena, entre a igreja e o mosteiro, nas localidades em que atuavam. Segundo se verifica nas estatísticas de frei Apolinário da Conceição, já no ano de 1740, apenas os conventos eram 29 (Conceição, 1740).

As escolas de primeiras letras foram fundadas em regime de internato e se destinavam apenas às crianças indígenas, eram exclusivamente masculinas e excludentes, já que se dirigiam, principalmente, aos filhos dos chefes indígenas, como bem salienta Tania (2010, p. 346). Os professores eram os próprios missionários que também tinham a função de conversão religiosa e do ensino das artes e ofícios.

Frei Jabotão (1858) escreveu que, na Província do Norte, a de Santo Antônio, a partir de 1718, funcionavam aulas gratuitas nos conventos de Serinhaém, Cairu, São Cristóvão, Penedo, Alagoas e Igarassu. Essas escolas recebiam da Coroa aporte financeiro, a título de retribuição.

Em 1739, o frei Manuel da Ressureição solicitou à Coroa portuguesa o aumento do número máximo de franciscanos, que naquele momento era de 236 religiosos, e justificou o seu

pedido. Eles eram necessários para atuarem como mestres de gramática, atividades regulares e integrais nos conventos existentes. A Coroa portuguesa, em 1740, autorizou o aumento do número de religiosos para 400, o que ainda não foi o suficiente nos anos seguintes. Em 1779, utilizando dos mesmos argumentos anteriores, foi feita uma nova solicitação de aumento do número máximo de religiosos, destacando-se novamente as atividades educacionais por essas produzidas em seus conventos e escolas demonstrando, assim, a nítida atividade educacional dos franciscanos no Brasil Colonial.

O Frei Apolinário da Conceição (1733) escreveu que, no ano de 1733, existiam aulas gratuitas de gramática em quatro conventos do sul, sendo eles nas cidades que hoje são Macacu e Cabo-Frio, no atual estado do Rio de Janeiro; e Taubaté e Itu, hoje no interior do estado de São Paulo, onde se ensinava também a ler, escrever e contar; e, por volta de 1740, o mesmo frei Apolinário da Conceição afirmou ter esse número aumentado para cinco, mas sem nomear o quinto, quando supõe-se frei Basílio Röwer (1947) tratava do Convento de Vitória.

Segundo Frei Venâncio Willeke (1961, p. 87),

Enquanto as escolas dos jesuítas de preferência visavam às cidades, as escolas dos franciscanos beneficiavam o interior, onde os padres seculares na qualidade de capelães dos engenhos de açúcar instruíam tão somente os filhos da chamada 'Casa Grande' ficando, porém, os povoados dependentes da caridade dos filhos de São Francisco.

O ensino também era diferenciado a depender do gênero do aluno, ainda com os franciscanos, por mais que suas ideias de inserção religiosa fosse diferente das ideias jesuíticas, já que aqui as mulheres eram parte integrante da ordem, a sua educação continuou periférica e pautada na constituição da família.

Tania (2010, p. 265) explica que:

O ensino oferecido nos centros femininos não tratou de conhecimentos culturais, mas sim da instrução da fé e dos bons costumes. Sua finalidade era proteger a honra da mulher indígena, bem como formá-la de acordo com o Cristianismo para que depois influenciasse socialmente a família com os valores cristãos adquiridos. Ainda que se encontrem alguns relatos nos quais se possa supor que algumas meninas aprenderam a ler não se tratava de formar mulheres instruídas, por rudimentar que fosse a instrução, mas de proteger as jovens do comércio e prepará-las para os deveres como esposas e mães.

Tania (2010, p. 338) explica que nas escolas mantidas pelos frades franciscanos, havia momentos diferentes para o ensino da catequese e da instrução. Percebe-se aqui um primeiro momento quando catequese e instrução são tratadas como ações distintas, porém dentro de uma mesma doutrina e espaço físico.

Rower (1942) escreve sobre a existência de diversos níveis de ensino praticados no período Colonial dentro das escolas franciscanas. Os níveis de ensino foram caracterizados pelas escolas primeiras, sendo elas de letras, artes e ofícios; o ensino secundário e superior para seculares e a formação e estudos dos frades menores. Todos os conventos erguidos no Brasil mantiveram graus de ensino que ultrapassavam o ensino elementar. A maioria das escolas franciscanas, por serem fundadas em missões, tratava apenas do ensino das primeiras letras.

Rower ainda lembra que:

Convém ter presente que a pobreza da Ordem não permitia aos Religiosos cursarem a Universidade de Coimbra, como os sacerdotes seculares o faziam frequentemente. Somente um ou outro Padre da Província do norte estudou na Europa. Tinham, pois, os nossos sacerdotes de se preparar para o ministério ou especializar-se em algum ramo de ciência aqui mesmo no Brasil, e fizeram-no proficientemente. É sabido quanto se admirava D. João VI ao ouvir orar os Franciscanos, por encontrar tanta eloquência em homens que nunca tinham saído do Brasil. O saber dos grandes mestres, que no correr dos tempos ornaram as Províncias franciscanas do Brasil, aproveitou primeiro aos próprios confrades, mas aproveitou também, em larga escala, aos seculares, principalmente depois da expulsão dos Jesuítas. (ROWER 1942, p. 104)

O ensino superior oferecido pelos franciscanos só se constituiu após a expulsão dos jesuítas. Por designação, os franciscanos assumiram escolas que pertenciam aos jesuítas e criaram diversas outras. Aqui está, como demonstrado por Tania (2010, p. 330), uma das grandes confusões por meio da historiografia da educação brasileira. Tania afirma que “não havia escolas franciscanas específicas para esse nível de educação. O que não significa que não houvesse o ensino do mesmo”. Pois o ensino desse nível, a própria pesquisadora defende, já se fazia há muito e em muitos estabelecimentos franciscanos.

Miranda (1969, p.206, 207) explica que:

Quanto ao ensino secundário, propriamente dito, só no século XVIII, quando da expulsão dos jesuítas, é que os franciscanos foram chamados, em 1759, por Dom Francisco Xavier Aranha, de Pernambuco “a abrir aulas nos Conventos do Recife e Olinda, evitando assim que os rapazes estudantes perdessem o tempo”. Os estudos secundários para leigos estabelecem-se progressivamente em Conventos franciscanos, e mesmo em aldeias de índios como vimos.

E sobretudo nos cursos de Filosofia, e cursos superiores que os vemos prestando cooperação e serviço inestimável. Em 1776, os estudos superiores no Convento do Rio de Janeiro, abrangiam como estudantes não só clérigos franciscanos, também seminaristas do clero secular, e leigos que acorriam ao curso franciscano deixando vazias as aulas régias. Constituíam tais estudos franciscanos um Curso Público Superior de matérias literárias, filosóficas e teológicas, o primeiro no gênero, e com estatutos aprovados por Alvará régio de 11 de junho de 1776. Era uma espécie de universidade, onde se ensinavam a História Eclesiástica, o Grego, o Hebraico, a Retórica, a Filosofia, a Teologia dogmática, a Teologia moral, Exegética, e onde é introduzido o ensino oficial das línguas francesa e inglesa.

As escolas da Ordem que se destinavam à formação superior, ensinavam Filosofia ou Artes e Teologia e funcionavam nos Conventos onde existiam Seminários. A escola superior se destinou à formação dos próprios franciscanos e, também, dos chamados leigos (pessoas que não faziam parte da Ordem). A organização interna das instituições de ensino dos franciscanos foi bastante severa. Rower (1942) apresenta uma lei que instituía o horário a ser seguido no seminário e demonstrava a severidade aqui citada.

4 horas da manhã: levantar, estudar. (No inverno às 5h.). 5h: horas menores do Ofício divino. (No inverno às 6h.). Missa no altar da Conceição, “para os Colegiais se afeiçoarem a esta devoção e a tomarem por Patrona de seus estudos”. 7h: classes. (No inverno às 8h.), estudo por uma hora. 11h: jantar 2h: da tarde até 4h. classes, uma hora de recreio. 5h: vésperas e completas, ladainha de Nossa Senhora (cantada nos Sab.), estudo. 7h: ceia. Em seguida reparações três dias da semana, nos outros, conferência moral pelo Prelado. 9h: Matinas, Laudes, oração mental, dormir. O leitor vê que o horário era muito “puxado”. Levantar às 4 e deitar às 10 ½ só permitia cinco horas ou cinco horas e meia de repouso. (ROWER, 1942, p.450)

A formação para o cargo de professor dentro da Ordem Franciscana foi realizada em terras brasileiras. Os estudos e exigências eram bastante rigorosos. Todos os candidatos deviam passar por exames que, a depender do grau de docência que preiteava, era convocado e presidido pelo Ministro provençal nas casas capitulares, momento em que eram avaliados sobre a capacidade de ministrar aulas, defender teses. Contudo, exigiam-se mais conhecimentos do que simplesmente das matérias que iriam ministrar, cobravam-se conhecimentos de teologia, direito canônico e filosofia, além de serem apresentados a eles textos em latim.

Das determinações estatutárias anotamos que os Mestres que tivessem lido Gramática 6 anos, com aproveitamento dos seus discípulos, gozavam dos privilégios dos Lentes de Filosofia, e obtinham precedência acima da que tinham anteriormente. Os Lentes que tivessem lido Filosofia por 3 anos, precediam a todos os pregadores que não tivessem 12 anos de púlpito e 25 de hábito, e durante o tempo de sua Leitura sentavam-se abaixo do Presidente do Convento. Os Lentes que tivessem lido Filosofia por 3 anos e Teologia, também, por 3 anos, tinham precedência entre os pregadores de 12 anos de púlpito e 25 de hábito. Os que tivessem lido Filosofia por 6 anos e por igual tempo a Teologia precediam os Definidores que ainda iriam terminar os 12 anos de Leitura. (Miranda, 1969, p. 225)

Os rigores exigidos para a formação dos franciscanos visavam alcançar a formação para o exercício da missão. Esses rigores eram estabelecidos não só para os professores, mas também para os sacerdotes, essa era uma característica na formação dos frades reformados em geral.

## **Capítulo 5. MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Sebastião José de Carvalho e Melo, também conhecido como Marquês de Pombal, juntamente ao Conde de Oeiras, foi um nobre, diplomata e estadista português. Viveu num período da história marcado pelo iluminismo, mesmo alguns autores defendendo que suas ações não eram pautadas no processo iluminista. Foi o autor de várias reformas administrativas, econômicas e sociais.

As atividades reformadoras de Pombal estenderam-se ainda ao âmbito da política religiosa. Também neste campo, o Primeiro-Ministro empenhou-se no fortalecimento do absolutismo régio e no combate a sectores e instituições que poderiam enfraquecê-lo, notadamente a Igreja Católica.

Até a chegada de Pombal ao Legislativo e Administrativo de Portugal, a educação em Portugal e nos seus territórios vinha sendo dominada quase que exclusivamente pela Companhia de Jesus e outras congregações. Em 1759, com a reforma Pombalina, os jesuítas foram expulsos de todo o território português.

Os jesuítas forneciam educação gratuita a, aproximadamente, 20 mil alunos, tendo praticamente o monopólio da educação não superior. Portugal só voltaria a ter este número de alunos no início do século XX, quando a população era o dobro da daquela época.

### **5.1. O Marquês da Reconstrução e Estruturação**

Nascido em 13 de maio de 1699, Sebastião José de Carvalho e Melo foi diplomata e primeiro-ministro português. Iniciou o curso de Direito na Faculdade de Direito na Universidade de Coimbra, se mantendo ali apenas por um ano, ingressou, em seguida, na carreira militar, onde também não logrou êxito. Passou a se dedicar aos estudos de política, história e legislação.

Vicente (2000, p. 21/22) trata Pombal como:

Figura controversa, duzentos anos após a sua morte, continua a merecer um estudo cuidado que ajude a clarificar o todo da sua acção, como estadista e como homem. Tendo nascido em 1699 e falecido em 1782, a sua existência atravessa, praticamente, todo o Século XVIII. Por essa razão a Historiografia portuguesa que se debruça sobre essa época salienta com acutilância o período ante e post Pombal.

Diversos aspectos esclarecedores da sua biografia estão estudados. Referimos os anos que se sucedem a 1740. Até aí pouca documentação existe para clarificar aspectos da sua mocidade, estudos e formação. Sabe-se do seu primeiro casamento com uma senhora da nobreza, viúva, mais velha do que ele, com meios de fortuna, de quem enviuvou quando no desempenho da sua primeira função oficial em Londres. Ele próprio pertencia à pequena nobreza, sem grandes meios de fortuna, mas com suficientes ligações na sociedade e nos meios governamentais para vir a ser nomeado para um cargo diplomático.

Possuidor de uma personalidade característica de quem não recua perante as maiores barreiras, optou, desde cedo, pela reforma do seu próprio país. A formação e consolidação das grandes potências, no decorrer do Século XVIII devem ter feito sentir ao futuro Marquês de Pombal a necessidade de fazer comparecer Portugal com os inícios mais elevados da civilização europeia. Fortificar o poder real tendo em vista a introdução de alterações profundas no regime de Estado parece ter sido a razão que irá cimentar a sua forma de actuação e a obstinação que conferiu ao seu governo nos quase três decénios que se seguirão.

Foi embaixador na Inglaterra e na Áustria. Foi intitulado ministro da fazenda pelo rei D. José I, quando chegou a sua ascensão ao demonstrar capacidade em planejar e reconstruir a capital, após o terremoto de 1755. Após a reconstrução da cidade de Lisboa, tornou-se primeiro-ministro e, em seguida, recebeu o título de Conde de Oeiras, finalmente, em 1769, recebeu o título de Marquês de Pombal.

Conforme aponta, Vicente (200, p. 22)

Nos primeiros anos do seu governo, quando do Terramoto de Lisboa em 1755, a forma como agiu serviu para demonstrar a capacidade do governante ao obviar às consequências brutais do sinistro. As providências que tomou, sintetizadas na frase que lhe é atribuída "enterrar os mortos e cuidar dos vivos" denotam um espírito prático e actuante na resolução de dificuldades e ajudam a compreender a sua ascensão no tablado político. Efectivamente a posição enérgica e eficaz que aí tomou conferiu confiança à população e contribuiu para o fazer respeitar como governante.

A reforma Pombalina é um dos importantes marcos da historiografia da educação no Brasil, não sendo possível compreendê-la senão por meio do entendimento da própria história do Brasil enquanto colônia de Portugal. As reformas pombalinas não se restringiam apenas a Portugal ou ao campo da educação, ele foi um verdadeiro ator na transformação da sociedade portuguesa e de suas colônias.

A política colonial portuguesa tinha como objetivo a extração de riquezas de suas colônias para aumentar o capital necessário a sua evolução da etapa até então mercantil para uma sociedade industrializada. A nação que se destacava nessa época era a Inglaterra, bastante beneficiada pela exploração portuguesa.

Conforme explica Ribeiro (2000, p.29),



Com o Tratado de Methwen (1703), firmado com a Inglaterra, país já inserido no capitalismo industrial, o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canaliza-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. Desta maneira, enquanto uma metrópole entrava em decadência (Portugal) outra estava em ascensão (Inglaterra).

No entendimento de Leôncio Bausbaum (1957) sobre a situação econômica e política que envolvia os países colonizadores, Portugal se apresentava atrasado perante as demais potências da época, concluindo que a Inglaterra, entre os séculos XVI e XVII, era uma nação burguesa e com uma produção industrial à frente das demais.

Bausbaum (1957, p.48-49) escreve que:

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação.

Quando nomeado ministro, o futuro Marquês de Pombal caminhou no sentido de reestabelecer uma economia competitiva através da concentração do poder entorno da Coroa e de modernizar a cultura portuguesa. Iniciaram-se, assim, as modificações na estrutura social, política e econômica, conhecidas como reformas pombalinas.

Essas reformas tinham a intenção de transformar Portugal em uma metrópole capitalista, qual era o exemplo da Inglaterra, para isso precisava adaptar sua maior colônia a fim de acomodá-la à nova ordem portuguesa. Subir o nível de competição econômica de Portugal era a mais forte das razões para as reformas do marquês.

Pombal traçou metas com o objetivo de industrializar Portugal, para isso decretou altos impostos sobre os produtos que eram importados. A grande maioria dos produtos vinha da Inglaterra, que, em contrapartida, comprava os vinhos portugueses, isso mostra como a Inglaterra se beneficiava com esse acordo, visto que a quantidade dos produtos e dos valores era discrepante entre si. O marquês monopolizou a fabricação de vinhos juntamente com a fundação da Companhia dos Vinhos do Douro, ação que prejudicou parte da nobreza que produzia vinhos em suas quintas. Houve, durante essas reformas, o incentivo à produção agrícola e à construção naval. Ocorreram, ainda, a reforma do ensino público e a fundação de diversas escolas, além da reorganização do exército português.

Segundo, Vicente (2000, p. 23)

A instalação das indústrias durante o seu governo e a sua distribuição territorial, relacionar-se-ia, geralmente, com a necessidade de criação de fontes de riqueza perante a escassez que, já desde D. João V, havia começado a manifestar-se. Deve, pois, ser analisada como uma tentativa de diminuir as importações estrangeiras e da mesma maneira deve ser observada a sua criação de companhias de feição monopolista.

Na colônia, Pombal organizou melhor a exploração das riquezas, claramente com o único intuito de abarrotar os cofres portugueses das riquezas abundantes no Brasil, riqueza essa que era fundamental para o sucesso dos objetivos pombalinos referentes à economia portuguesa. Ainda na colônia, criaram-se duas grandes companhias de comércio, a fim de financiar a produção de café, açúcar e algodão e depois comercializar esses produtos. O algodão era utilizado nas indústrias por ele criadas em Portugal.

Com relação à mineração nas terras brasileiras, pombal aboliu o imposto do quinto, substituindo-o pela cobrança fixa de 100 arrobas. Criou ainda a Real extração e suprimiu o regime de exploração dos diamantes. Com o intuito de controlar a exploração do ouro e dos diamantes brasileiros, ordenou a mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro, em 1763, onde ficava o porto para a partida dos navios que levavam a riqueza até Portugal. Foi por estratégia de Pombal que se extinguíram as capitâncias hereditárias compradas pela Coroa.

Pombal foi o responsável pela extinção do trabalho escravo do povo originário, primeiro apenas no Maranhão, em 1753, dois anos depois, em todo o território brasileiro. Atitude que gerou conflitos entre os proprietários de escravos e os jesuítas, que detinham grande relevância no território brasileiro e uma grande necessidade da mão-de-obra escravizada para sustento da Ordem através dos latifúndios. Além disso, detinham a direção das comunidades indígenas nos aldeamentos criados por eles.

Pombal expulsou a Ordem Jesuítica de Portugal e, em seguida, do Brasil em 1760, momento esse em que muitos dos colégios passaram a ser administrados pela Ordem Franciscana, que, a partir de então, começou a cuidar da educação desde as primeiras letras até o ensino superior. Esse segundo, agora de forma oficial, já que essa modalidade de ensino era ofertada informalmente.

Afirma, Vicente (2000, p.24)

Numa última fase do seu governo Pombal - a exemplo dos déspotas esclarecidos ou dos iluministas franceses - conduziu uma política de remodelação no ensino. Assim, depois da "Aula do Comércio" e do "Real Colégio dos Nobres", este para educação dos meninos fidalgos, confere à "Real Mesa Censória" jurisdição sobre colégios e outros estabelecimentos de ensino, criados ou a criar, para os primeiros estudos. Esclarece-se que muita desta legislação visava substituir a direcção dos estudos que tinha sido entregue aos jesuítas.

A um primeiro olhar, Pombal tinha uma certa ligação que parecia favorecer o povo originário, pois proibiu a discriminação indígena, elaborou uma lei que favorecia o casamento entre portugueses e indígenas e criou o Diretório dos Índios, um órgão que substituiu os jesuítas na administração das missões e aldeamentos.

Segundo Maxwell (1996), no entanto, Pombal não agiu assim com os índios e jesuítas por questão moral, mas sim por pura estratégia, devido ao Estado mercantilista do século XVIII. A expulsão dos jesuítas havia se dado como um meio de suprimir o domínio dos religiosos. Seu objetivo, com a libertação dos indígenas da escravidão e da tutela religiosa, era ampliar o crescimento populacional, já que não acreditava na emigração europeia. Para ele, era mais fácil que a população local cumprisse o papel de aumentar a quantidade de pessoas e com isso mais mão de obra, a fim de explorar ainda mais as riquezas locais. Para Pombal, o afastamento dos jesuítas significava tão somente assegurar o povoamento estratégico.

Segundo Seco e Amaral (2016, p.22),

O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo este fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as idéias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica”.

Pombal não podia ser considerado um adepto do iluminismo, mesmo este já estando presente na Europa. Como o estadista que era, Pombal considerava as ideias iluministas dos demais países europeus um perigo iminente para a Coroa. A reforma educacional de Pombal foi mais uma de suas estratégias necessárias, pois precisava suprir a lacuna deixada pela expulsão dos jesuítas e preparar homens capazes de assumir funções no Estado absolutista.

## **5.2. Pombal e a Reforma Educacional**

A partir do século XVI, a direção do ensino público português deslocou-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público que era oferecido em Portugal e, posteriormente, no Brasil. De fato, o domínio do método jesuíta de ensino durou dois séculos, terminando com as reformas pombalinas do século XVIII, quando o ensino passou a ser da responsabilidade da coroa portuguesa. Cabe aqui ressaltar que havia uma hegemonia do domínio jesuítico na educação, mas não uma exclusividade, pois, no Brasil, o sistema educacional sofreu influência dos beneditinos, franciscanos, carmelitas entre outros.

Pombal demonstrou uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus os males da educação na metrópole e na colônia, contudo alguns pesquisadores como Tania Conceição Iglesias, Leôncio Bausbaum, Kenneth Maxwell, Iglesias do Amaral e Ana Paula Seco demonstram que as reformas de Pombal tinham como escopo a centralização do poder na Coroa e ascensão econômica de Portugal, para tanto era necessário que se afastasse a Igreja do meio de comando português. Uma das formas de justificar essa separação entre Igreja e Estado era responsabilizar os jesuítas pela decadência cultural e educacional na sociedade portuguesa.

Carvalho, explica que:

[...] ainda hoje, os alvarás e provisões pombalinos são examinados como se não houvesse um outro caminho entre a alternativa que então se propôs: jesuitismo e antijesuitismo. Nesta alternativa, os jesuítas representam para os historiadores tudo o que há de antimoderno e Pombal, com seus homens, a autêntica antecipação das aspirações modernas. Ora, forçoso é reconhecer que os termos desta alternativa constituem um dos mais graves impedimentos para a justa compreensão de um dos momentos mais lúcidos da história lusitana. (Carvalho, 1978, p. 29)

Enquanto em Portugal buscava-se construir um sistema público de ensino laico, mais moderno e popular, no Brasil, apesar de inúmeras tentativas, através de sucessivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas no campo da educação, só lograram êxito em destruir a sólida estrutura educacional existente e construída hegemonicamente pelos jesuítas, tomando-lhes todos os bens e fechando todos os seus colégios.

[...] fecharam-se os colégios que dirigiam, os únicos que, então, existiam no Brasil para a juventude secular, em São Paulo, Rio, Bahia, Belém da Bahia, Olinda, Recife, Paraíba e Pará, e as numerosas residências espalhadas por toda a parte, onde também, ao menos em algumas se ministrava instrução [...] (BARATTA, 1972, P. 40).

Carvalho (1978) explica que o processo, denominado de antijesuitismo, não era uma exclusividade de Portugal e se mostrava uma atitude presente em muitos países europeus. Nesse sentido, os jesuítas, juntamente com suas ideias e bases de sustentação da sua Ordem, representavam um obstáculo às tentativas de implantação da nova prática iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa.

Carvalho afirma também que a expulsão dos jesuítas tinha um cunho pessoal de Pombal e não era apenas uma base do novo pensamento iluminista, como afirmado anteriormente. Pombal entendia que era econômica e politicamente importante o afastamento entre Igreja e Estado, a fim de se alavancar Portugal como uma potência europeia.

[...] o tão celebrado ódio do Marquês de Pombal à Companhia de Jesus não decorreu dos prejuízos opiniáticos de uma posição sistemática previamente traçada. Fatores vários e complexos, de ordem social, política e ideológica, influíram decisivamente na evolução de uma questão que ainda hoje apaixona e obnubila a visão dos espíritos mais esclarecidos. Na brevidade desta forma de ideal político nacional – a conservação da união cristã e da sociedade civil – se condensa toda uma filosofia com objetivos claramente definidos, responsável, aliás, de certa forma, tanto pelas virtudes quanto pelos vícios do despotismo imperante. (Carvalho, 1978, p. 32)

Segundo Maciel e Neto (2006), entre as principais medidas adotadas por Pombal em relação à educação portuguesa e à brasileira encontram-se:

total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Pombal iniciou uma extensa e profunda reforma no sistema educacional. A metodologia utilizada pelos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e, dessa vez, com um viés laico, algo que já se iniciava no campo da política, fruto dos pensamentos iluministas que ganhavam força na Europa.

Segundo Azevedo (1976, p. 56-57), é esse surgimento de um pensamento modernista que:

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução. (Azevedo, 1976, p. 56-57)

Para o Brasil enquanto colônia portuguesa, a expulsão dos jesuítas significou a destruição de grande parte do sistema de ensino existente no país, mesmo existindo outras escolas, como já citado. Isso ocorreu porque essas escolas fundadas e mantidas por outras Ordens não eram tão numerosas e estruturadas quanto as jesuíticas. Para Azevedo (1976), foi “a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”.

Como bem colocou Niskier,

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (Niskier, 2001, p. 34)

Foi através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que o Marquês de Pombal suprimia todas as escolas jesuíticas de Portugal e de suas colônias ao expulsar os jesuítas. Para substituir a pedagogia jesuítica, criaram-se as aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Estas, por sua vez, deveriam substituir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Houve, ainda, a criação da figura do “Diretor Geral dos Estudos” para nomear e fiscalizar a ação dos novos professores e puni-los.

Quanto ao Diretor de Estudos, Saviani (2013, p. 84) destaca:

[...] ninguém pode ensinar “nem público nem particularmente sem aprovação e licença do diretor de estudos”, sendo que a concessão dependerá de aprovação em exame feito por dois professores régios, devendo o pretendente preencher os requisitos de “bom e aprovado os costumes” e “de ciência e prudência”; concede-se a todos os professores régios o privilégio de nobres (SAVIANI, 2013, p.84).

Saviani ainda ressalta “que o fracasso da reforma dos estudos menores foi ocasionado pelos seguintes fatores: falta de professores régios, baixos salários, atraso na remuneração, falta de livros didáticos e escassez de recursos financeiros para aplicar nesta iniciativa.” A falta de pessoas capacitadas para o ensino elementar e primário, tanto na metrópole quanto no Brasil colonial, trazia uma dificuldade quando se observava filosoficamente a ideia iluminista que se fazia frente à reforma, isso quando desconsideradas as ideias pessoais de Pombal.

A filosofia iluminista sempre se baseou em uma sociedade que exige uma pessoa formada por meio da educação e da garantia de seus direitos sociais. Na questão educacional, demonstrava-se que os jesuítas não conseguiam cumprir esse papel, mas mesmo após a sua expulsão e o surgimento da ideia de um ensino laico e sustentado pelo Estado, isso não fazia jus às frentes iluministas, visto que não houve ganho no campo educacional. No primeiro momento, o que houve foi um encolhimento e uma precarização do processo de ensino.

Almeida (2000) elenca que uma questão tocante ao ensino colonial brasileiro é a tentativa da metrópole, juntamente com auxílio do governo colonial local, em minimizar a necessidade de instrução da população brasileira. Atitude essa justificada pela expansão do espírito nacionalista que estava se espalhando pela população. Verifica-se a presença de uma característica, infelizmente marcante da educação brasileira, ‘a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas’.

Segundo Holanda (1989),

[...] a instrução pública em Portugal e nas colônias, foi duramente atingida. Desapareceram os colégios mantidos pela Companhia de Jesus que constituíam então os principais centros de ensino. Urgia, portanto, a adoção de providências capazes de, pelo menos, atenuar os inconvenientes da situação criada com as drásticas medidas administrativas de Sebastião de Carvalho e Melo. O terreno para a implantação de novas idéias pedagógicas, entretanto, já havia sido preparado, com vária sorte, pelos esforços isolados de alguns homens de ciência e de pensamento, entre os quais figuravam o singular Luís Antônio Verney e os padres da Congregação do Oratório de São Felipe Néri. (1989, p. 80-81)

Pombal pretendia a substituição da pedagogia jesuítica por uma nova ordem educacional, que, ao seu ver, era condizente com a realidade social da época. Nesse sentido, tinha-se razão, a sociedade havia mudado e necessitava de ajustes evolutivos em vários campos. Pretendia-se, portanto, que as escolas tivessem condições de acompanhar as transformações sociais, obviamente que esses pensamentos não se aplicavam às escolas da colônia portuguesa, visto que o medo do aprendizado aflorar as ideias nacionalistas era grande, pois isso seria um risco para a Coroa e iria totalmente contra as ideias centralizadoras de poder de Pombal. Ele acreditava que o novo método de ensino a ser utilizado correspondia melhor aos ideais iluministas, aqui novamente salientando que havia uma diferença dessa aplicabilidade na metrópole e na colônia, devido a dificuldades diferentes enfrentadas em cada uma delas.

Conforme aponta Zotti (2004),

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. (Zotti, 2004, p. 32)

Importante destacar que outras ordens religiosas tentaram continuar o sistema educacional fundado pelos padres jesuítas, contudo, sem grande êxito. Muitos dos colégios jesuíticos passaram, na colônia, a serem administrados pela Ordem dos franciscanos, que já mantinha casas de ensino no Brasil em número menor e estrutura diferente. Almeida (2000) considera que o êxito do projeto educacional jesuítico empregado no Brasil deve-se, ao menos em parte, às suas habilidades didáticas ao desempenharem a função de professores, pois “mantiveram numerosas escolas dirigidas por professores verdadeiramente hábeis”.

O modelo de aulas régias instituídas por Pombal, as modificações no currículo de ensino e o movimento de laicidade constituíram o primeiro movimento escolar efetivamente organizado pelo Estado para a educação brasileira. A educação, a partir desse momento, passou

a cargo do Estado, mesmo assim, o ensino continuou com as mesmas mazelas anteriores, senão pioradas. O sistema de ensino na colônia ainda servia a poucos, em sua maioria, a filhos da elite, excluía ainda as mulheres, situação fruto do pensamento da época. O que se percebe é que mesmo com essa nova organização, não houve tantos avanços na colônia.

Pombal foi um grande reformador em vários campos, tais como: econômico, político, educacional e social. Contudo, suas atividades se traduzem na tentativa de manutenção de um poder absolutista, além disso, colocou o poder do Estado como o maior de seus objetivos, suas intervenções não eram pautadas em um ideal iluminista e suas manobras sociais serviam para o fortalecimento do estado absolutista de Portugal e não tinham como primeira base um viés de cunho evolutivo social, apesar de que, mesmo que indiretamente, essa evolução social logrou êxito.

## **Capítulo 6. A EDUCAÇÃO COM BASE NA SINGULARIDADE DOS ALUNOS**

Neste capítulo ressalta-se a educação formal em uma perspectiva única, ao qual era aplicada aos membros considerados menores socialmente e com isso não merecedores ou necessitados de uma educação adequada.

### **6.1. A Educação dos Povos Escravizados**

Fonseca (2007) afirma que a historiografia da educação brasileira construiu o que ele denomina como “invisibilidade do negro”, demonstrando que existe um silêncio das fontes da história da educação em relação ao pertencimento étnico-racial das comunidades negras. Destaca-se, ainda, o problema das fontes documentais do povo escravizado e dos cativos libertos, pois a absoluta maioria decorre de poucos registros cartoriais, registros policiais, da Igreja Católica e raros de escritas individuais e/ou memorialísticas.

Dos aproximados dos 10 milhões de africanos em situação de escravidão sequestrados de suas terras e trazidos para o Continente Americano, cerca de 40% teriam desembarcado nos portos brasileiros entre os séculos XVI e XIX. Entre 1800 e 1850, somente pelo porto do Rio de Janeiro, teriam desembarcado cerca de 1 milhão de africanos escravizados. Somente com a proibição definitiva do tráfico negreiro, que ocorreu em 1850, aumentou o movimento de vendas interna de escravos pelo Brasil. (LOPES, 2012, p.28)

A própria condição de pessoa em situação de escravidão já a colocava à margem da sociedade, situação que já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional. A



legislação brasileira ainda proibia a escolarização de crianças escravas, contudo, não de crianças negras livres, mesmo que na prática isso não fosse de grande valia. Aos negros libertos não existia um impedimento jurídico em frequentar a escola, mas eles tinham de provar serem livres. Contudo, havia ainda a negação das autoridades para a educação de cativos libertos.

Barros (2005) cita o uso de determinados mecanismos de exclusão utilizados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros nas escolas existentes. Entre os argumentos utilizados estavam a falta de “vestimentas adequadas”, a ausência de um adulto responsável no momento da matrícula, falta do material escolar e a alimentação.

O relatório do professor Antonio José Rhormens, responsável pela escola do 8º Distrito (Largo do Arouche/São Paulo), expressa claramente preconceitos em sua classe com essas crianças. Escreve:

dá-se um facto que mais reverte em prejuízo dos bons que em proveito dos maus”. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar “nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem (BARROS, 2005, p.79).

Karasch (2000) assinala que muitos africanos que chegaram ao porto do Rio de Janeiro, já haviam aprendido a falar, ler e escrever em português ainda na África. Afirma que um número significativo de escravos e de libertos alfabetizados, inclusive mulheres, assinavam seus nomes nos documentos e registros notariais. Luz (2013, p.77) demonstra um sentido muito importante que as letras tiveram para a afirmação da identidade social do escravo. Traz o exemplo de um anúncio de escravo fugido, publicado na imprensa (Diário de Pernambuco, 19 de janeiro de 1836, p. 14), em que se observa essa simbologia:

No dia vinte e dous de Dezembro ao anno passado fugiu de casa [...] um bom mulato por nome Innocencio, oficial de sapateiro com signaes seguintes: cor trigueira, estatura alto, cheio de corpo, cabeça grande, pouca barba, representando ter 24 annos de idade, e tem escrito em hum dos braços o seu nome inteiro Innocencio de Santa Anna e Mello, e uma figura de mulher tudo feito com tinta azul [...]

Karasch (2000) demonstra que uma das circunstâncias que teriam oportunizado o acesso às letras pelos escravos era uma das obrigações que estes tinham, pois se tratava de uma ação rotineira de alguns cativos a tarefa de acompanharem as crianças à escola. Ocasão em que podiam ouvir as lições e aprender o que era destinado aos filhos dos senhores. Pierrot (2015)

conceitua essa forma de aprender como “aprendizagem furtiva”, que se daria por meio da observação, atenção e contato cotidianos com o mundo letrado, um modelo de aprendizagem não escolar, ou a chamada educação informal.

Os donos de escravos também provinham o ensino para seus escravos, não como forma de inserção social, mas para obterem melhor preço na hora da venda. A leitura e a escrita também podiam ser aprendidas em escolas privadas vocacionais. Essas escolas era o lugar para onde os escravos do sexo masculino eram, por vezes, enviados a fim de aprenderem ofícios específicos. Para Karasch (2000), ainda que não haja provas de que essas escolas vocacionais também ensinassem os escravos a ler e escrever, “é possível que alguns escravos alfabetizados fossem instruídos por aqueles que os tinham treinado numa profissão”. Possibilidade também defendida por Algranti (1988), ele destacou um anúncio que foi publicado em um jornal da Corte, datado de 1819, que dizia: “aprendizagem de jardineiro, cocheiro ou cozinheiro, além de ler, escrever e contar e cozer oferecem-se aos negros ou negras de 8 a 10 anos numa organização da Rua Direita”.

Lopes (2012) traz a referência de que o Mosteiro de São Bento, na cidade do Rio de Janeiro, uma das escolas de ofício, possivelmente, ensinasse a ler e escrever, juntamente com o ofício:

O Mosteiro de São Bento/RJ não esperara para dar escolas a escravos seus, mesmo contrariando o Decreto imperial n. °133- A de 1851, que excluía os escravos mesmo da instrução primária, bem como o Aviso n.°144 de 1864. Assim encontramos escravos no Mosteiro aprendendo a ler já desde a segunda metade do século XVIII e quiçá já antes. (ROCHA, 1991, p. 86).

Maestri (2004) utiliza a expressão “pedagogia da escravidão” como uma forma utilizada para inserção do escravizado na sociedade brasileira, ele se refere a essa pedagogia como uma ação dos senhores de escravo para “enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão, [...] com maior submissão, máximo de trabalho, mínimo de gasto e esforço”, pela violência, medo e repetição (p.192). Se esperava que o escravo fosse de certa forma obediente, humilde, trabalhador e que zelasse pela riqueza de seu senhor. Esse processo pedagógico que ensinava por meio da dor e do medo – chicote, tronco, máscara de ferro, pelourinho - iniciava-se já no sequestro do escravizado na África e continuava no transporte de lá para o Brasil, não diminuindo quando da chegada nos portos brasileiros. Para ilustrar esse meio de coerção, cita o relato do alemão Von Weech (1827): “Se [os escravos] demonstrarem inquietações, o que pode provocar o receio de um motim, descarrega-se fogo contra eles [...], e o suposto cabeça é

açoitado, à vista de todos, ou enforcado na verga do grande mastro” (apud MAESTRI, 2004, p.196).

Maestri (2004) afirma que essa temática da “pedagogia servil” teve uma literatura própria produzida por padres e senhores de escravos entre os séculos XVIII e XIX, essa literatura abordava temas como castigo, tratamento ideal, formas de submissão e as consequências que um escravizado poderia trazer ao seu senhor, caso não fosse obediente e eficiente. Em 1700, um padre jesuíta de nome Jorge Benci, escreveu um livro intitulado “manual de operação da massa escrava pelos patrões, com vistas à sua utilização correta e eficaz”, esse livro ensinava a castigar os escravizados: “tendes algum servo mau, malicioso e inclinado ao vício? Castigai-o; mas seja o castigo ou de açoites ou de ferros. Estes são os castigos próprios dos servos, e de que usaram sempre os senhores prudentes e discretos de todas as nações do mundo” (apud RIBEIRO, MOREIRA NETO, 1992, p.346).

Em 1711, João Antônio Andreoni escreveu o livro “O Fabrico do Açúcar”, onde traça parâmetros da índole dos escravos e explica como,

São de nações diversas, e uns mais boçais que outros e de forças muito diferentes, se há de fazer repartição com reparo e escolha, e não às cegas. Os que vêm para o Brasil são ardas, minas congos, de São Tomé, Angola, Cabo Verde e alguns de Moçambique [...] Os ardas e os minas são mais robustos. Os de Cabo Verde e de São Tomé são mais fracos. Os de Angola, criados em Luanda, são mais capazes de aprender ofícios mecânicos que os das outras partes nomeadas [...] (apud RIBEIRO, MOREIRA NETO, 1992, p.348).

Mattoso (1982) explica que a adaptação do escravo se dava por intermédio do idioma, da oração e do trabalho. Os escravos trazidos para o Brasil eram de regiões como Banto, Nagô e Jejê e professavam outras crenças que não a cristã e como se não bastassem o sequestro e a pedagogia do medo, ainda tiveram castradas sua fé e crença, ao menos no máximo que o homem branco conseguia, o que não correspondia à totalidade. Os senhores de escravos, em conluio com a Igreja, faziam a catequese dos escravizados, especialmente as ações de oração e reza. Nesse sentido, oração tinha um sentido de conversar com o seu Deus e rezar seria a reprodução de um texto de cunho religioso, ou oração já pronta. A catequese tinha o objetivo de fazer com que o escravo adquirisse “as virtudes da paciência, humildade, resignação e submissão à ordem estabelecida”. Uma das primeiras ações era introduzir o cativo no universo linguístico, com um aprendizado sumário das línguas e falares locais. Essa “operação linguística” (DAHER, 2004, p.28) produzia a consciência de um ente que precisava estar sempre sobre uma ameaça próxima.

Mahommah Gardo Baquaqua foi um dos poucos escravos que deixou textos contando sobre a sua vida, ele escreveu que o contato com o português se iniciava dentro dos navios

negreiros, onde alguns escravizados já sabiam falar a língua portuguesa, pois viviam no litoral africano juntamente com famílias portuguesas; esses escravos serviam como intérpretes e primeiros professores da nova língua. Baquaqua demonstra, em seu texto, passagens da castração religiosa:

obrigados a se ajoelhar diante das [imagens feitas de barro], a família na frente, os escravos atrás. Fomos ensinados a entoar algumas palavras cujo significado não sabíamos. Também tínhamos que fazer o sinal da cruz diversas vezes. Enquanto orava, meu senhor segurava um chicote na mão e aqueles que mostravam sinais de desatenção ou sonolência eram trazidos à consciência pelo toque ardido do chicote. (apud LARA, s/d, p.273-275)

Gonçalves (2000) explica que quanto à formação religiosa dos escravizados, apesar de ser uma das missões dos jesuítas a “salvação de sua alma” por meio das aulas de catequese e do próprio batismo, a eles eram proibidas muitas práticas inerentes ao cristianismo. Como exemplo, pode-se citar: ser padrinhos de batismo de outros negros, frequentar as missas em diversas ocasiões. Como exemplo dessa separação, temos as irmandades dos negros católicos, criadas pelo próprio Estado português, a fim de se criar uma separação religiosa entre o homem branco e negro, mesmo a raiz religiosa sendo a mesma. As irmandades eram uma atividade social, elas tinham a função de auxílio material e assistencial aos seus membros; algumas ministravam cursos no período noturno para os adultos.

Ao contrário do escravizado que era redirecionado ao trabalho nas lavouras e no campo, onde a maioria era do sexo masculino e na idade de jovens adultos, o escravizado urbano teve um maior acesso à instrução formal, nos limites de sua própria condição. Vários escravizados conseguiram ter acesso ao ensino de um ofício como padeiro, carpinteiro, pedreiro, sapateiro, ferreiro, barbeiro entre outros. Essa formação era vista com bons olhos pela sociedade da época, principalmente pelos senhores de escravos que podiam fazer renda extra com a profissão de seus escravizados. Alguns escravizados, com o dinheiro que recebiam, puderam comprar a sua própria carta de alforria. Wissenbach (2002), após pesquisas em análises criminais, chegou à conclusão de que os escravos urbanos tinham a habilidade de escrever e ler, além de fazer contas e administrar seu próprio dinheiro.

O ensino de um ofício para as pessoas escravizadas é percebido através de anúncios de jornais, como o publicado no dia 13 de outubro de 1821: “Qualquer pessoa tendo alguma escrava crioula ou africana que quiser que lhe ensinem a cozinhar e engomar residindo durante sua instrução na casa de algumas senhoras, ir à rua do Lavradio [...]”. Outro anúncio também oferecia ensinar ler, escrever e contar para “filhas, criadas e escravas” (MAESTRI, 2004).

Verificar o processo de aprendizado das letras e dos cálculos pelos escravizados urbanos, no Brasil colonial, é uma tarefa árdua e a qual poucos pesquisadores se aventuraram. Segundo Luz (2013), é “difícil saber exatamente como aprendiam a ler e escrever, em uma sociedade em larga medida analfabeta”. Alguns anúncios de jornais traziam registros físicos e de ensino dos escravizados, como, por exemplo, em 1859: “[...] sapateiro, sabe ler sofrivelmente e escrever muito errado” (FREIRE, 1979, apud MAESTRI, 2004, p.205).

Cavalcanti (1997) analisou diversos Livros de cartórios e ofícios, entre os anos de 1755 até 1885 na cidade do Rio de Janeiro/RJ, de um total de 5.960 pessoas, 93% dos homens e 61% das mulheres assinaram com clareza os documentos, dos quais havia 85 homens e 82 mulheres pretos ou pardos, dos quais somente 59% dos homens e apenas 10% das mulheres assinaram os documentos. Observa-se aqui uma exclusão não só de raça, mas de gênero perante às oportunidades educacionais (apud SILVA, 2000, p.28).

Há mais registros sobre a educação e escolarização de escravizados no século XIX, pois foi implantado o modelo de ensino monitorial/mútuo ou também conhecido como ensino Lancaster. No início do século XIX, documentos relatavam a experiência educacional desse método com os escravizados domésticos.

Foi em 1825 que se criaram leis que visavam à implementação de escolas públicas sobre a regência do método monitorial. Ele foi implantado oficialmente em 15 de outubro de 1827, e definia, em linhas gerais, quais eram as diretrizes educacionais a serem seguidas. Como havia uma grande falta de professores e um elevado número de estudantes, criou-se a figura do monitor. Os monitores eram alunos que recebiam a instrução separadamente e depois ficavam a cargo de repassar esse aprendizado aos demais estudantes. Por se tratar de um ensino de massa e que tinha como objetivo a formação e o controle social, as aulas eram ministradas em ambientes sem nenhum tipo de divisão, onde os alunos eram enfileirados e a mesa do professor ficava sobre um ponto mais alto, contudo nenhum aluno podia se dirigir a ele, a não ser os próprios monitores, para receberem informações e repassá-las aos demais.

Em 1819, o Conde de Scey, recém-chegado ao Brasil, mandou uma carta ao Presidente da Sociedade pela Instrução Elementar de Paris, a quem informou as suas iniciativas de aplicação do modelo no Brasil:

Eu me ocupei de comunicar, no Brasil, os benefícios do ensino mútuo, fazendo principalmente a aplicação em jovens negros, de um e outro sexo, que são trazidos da costa da África, nos quais as faculdades morais são praticamente nulas. Eu já obtive resultados que prometem ser venturosos. As ideias se fixam e o amor-próprio se desenvolve pelo desejo de ser monitor, por mais difícil que seja formá-los. Até o momento presente, faço todos os quadros à mão e os componho eu mesmo. Diante

das formalidades da alfândega e a censura sobre os objetos impressos, eu não pude superar as dificuldades para a introdução dos materiais, necessários à aplicação do método, a não ser que a sociedade pudesse me fazer chegar um ou dois exemplares de todos os quadros, e de tudo que faz publicar, principalmente o que é relativo à instrução das meninas, parte que eu pouco segui e que é muito importante neste país. Seria necessário que essa remessa se realizasse por intermédio do Ministério e fosse dirigida ao Cônsul da França, ao qual faria o reembolso das despesas e dos fretes. A sorte dos negros é tão desgraçada que concorrer para amenizá-la entramos, sem dúvida, nos aspectos filantrópicos da sociedade. Pela instrução os negros conseguem reunir os fundos necessários para comprar a sua liberdade e a de seus filhos. Não tenho mais nada a acrescentar a essa observação. Assim que meus ensaios tiverem tido aprovação do governo, enviarei cópia do processo verbal à Sociedade e informá-la-ei dos resultados dos meus esforços, que terão vencido, e o espero, todos os obstáculos. (Journal d'éducation. Paris, ano IV, n.X, juillet 1819)

O Conde de Scey foi quem enraizou o método mútuo em terras brasileiras. Sua carta deixa claro as diferentes experiências da educação entre homens brancos, mulheres e escravizados. Em um relatório que foi apresentado pelo Comitê de Correspondência Estrangeira, o conde informa que:

um outro francês fundou uma escola no Brasil, em favor dos jovens negros de ambos os sexos, vindos da costa da África, solicitou instruções e conselhos à Sociedade. Este desejo foi acolhido com entusiasmo, e enviamos ao Rio de Janeiro os modelos, livros, quadros, etc. Pela instrução, os infelizes negros conseguiram comprar a sua liberdade e de seus filhos. (Journal d'éducation, ano IV, N. XI, août, Paris: 1819)

Em agosto de 1820, foi publicada outra carta do Conde de Scey, em que informa que “o Conde de Gestas seguiu o meu exemplo em sua terra, e todos os seus escravos receberam os conhecimentos elementares sobre a língua francesa e portuguesa, educação religiosa, e ganhou muito com isso”. Essa correspondência trouxe dados utilizados pelos franceses que viviam no Brasil, também mostra o currículo ministrado aos escravizados.

No século XIX, os negros libertos eram autorizados a frequentarem as escolas oficiais, contudo, os escravizados ainda eram proibidos de ter esse acesso. Contudo, a grande maioria dos negros libertos se mantinham excluídos do processo educacional.

Os escravos negros não eram livres para buscarem instrução média e superior, e claro esta que os senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou sacerdotes. A instrução ou educação, que lhes permitiam, essa, e mais do que essa, lhes ensinava a Igreja. E a Igreja foi a única educadora do Brasil até o final do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do Clero Secular e do Clero Regular, que possuíam casas no Brasil. (Leite, 1949)

O professor do seminário das Educandas e depois da escola pública da freguesia de Santa Efigênia, na cidade de São Paulo, João Francisco, questionou as autoridades sobre a permissão ou não dos negros libertos em sua escola:

O professor João reclamava, denunciava, informava, opinava, sugeria, perguntava. Às vezes se comportava nos limites da burocracia, quando pedia que o governo lhe dissesse o que fazer, pois estava sendo procurado para ensinar cativos libertos. Aflito, queria saber o que dizia a lei: se podia aceitá-los ou não. Ele teria lembrança de que as escolas coloniais da capital eram frequentadas por escravos e filhos de mães escravas? Ou sabia de outras professoras que estavam aceitando essas matrículas? De onde vinha e qual era o sentido da pressão: dos libertos, das autoridades, dos empregadores dos ex-escravos, ou de dentro dele mesmo? (HILSDORF, 1999, apud BARROS, 2005, p.87).

Hilsdorf (1999) explica que havia, na cidade de Campinas, um colégio de nome Cesarino, que foi fundado em 1860 e nele eram matriculadas meninas negras, que podiam pagar, mas uma certa cota era destinada a meninas negras pobres. Esse colégio era dirigido por Antonio Cesarino e sua esposa, ambos negros. “o que surpreende no caso do Cesarino é o fato de que os negros Antônio Ferreira Cesarino e suas irmãs Bernardina, Amância e Balbina são alfabetizados, libertos e dirigem uma escola em pleno período escravista”. (HILSDORF, 1999, apud BARROS, 2005, p.87).

Bastos (2016, P.111) explica que:

Esses esparsos indícios de educação e de instrução primária e/ou profissional de escravos e libertos atingiram uma parcela ínfima da população afrodescendente, que conseguiu romper com as amarras do sistema. No entanto, temos de ter consciência de que os documentos conservados tornaram mais latente a “invisibilidade dos negros” na história e, especialmente, na história da educação.

A abolição da escravatura, não apagou as marcas históricas, de quase quatro séculos de permanência do sistema, as quais estão muito presentes na sociedade brasileira (diferenças de renda, posição ocupacional e social, nível educacional). Mesmo observando avanços, a realidade está longe de ser superada, social e culturalmente.

Raros são os estudos sobre a educação colonial, ainda mais raros restam os estudos sobre os povos escravizados, fato é que os poucos documentos que foram preservados demonstram o quanto esse grupo foi privado de direitos, liberdade e, conseqüentemente, de uma educação formal, e que mesmo após a abolição da escravatura se manteve uma estrutura social de desigualdade em suas mais diversas áreas.

## 6.2.A Educação das Mulheres no Brasil Colônia

Assim como todo o estudo da história da educação, a educação feminina é um fenômeno recente de pesquisa na historiografia. Como esclarece Ribeiro (2006), “A história da Educação das mulheres no Brasil é bastante singular. Rara, excepcional e inusitada. Seu percurso entrelaça-se ao caminho bizarro da própria história da colonização brasileira”.

Durante muito tempo o gênero feminino foi tratado, de modo geral, com um viés de subordinação e de dependência. Saint-Hilaire (1940) explica que a mulher era, por vezes, tratada como uma escrava que dormia nos aposentos do senhor, era equiparada socialmente aos cães e principalmente vista como um mero objeto de satisfação sexual do homem proprietário. Eram, a princípio, ensinadas em casa por suas mães ou escravas, uma educação informal que as preparava para até então suas obrigações domésticas cotidianas, como: bordar, cozinhar, costurar e fazer demais atividades às quais eram obrigações exclusivas das mulheres. Com essa redução de sua situação enquanto ser humano, claramente o acesso à educação também era minimizado.

Quando, em 1827, se discutiu, no Senado, projeto de lei sobre as escolas de primeiras letras, o Marquês de Caravelas propunha a redução do estudo das meninas a ler, escrever e contar, condenando a “frívola mania” das mulheres de se aplicarem a temas para os quais parecia que a natureza não as formara, em um desvio, assim, dos verdadeiros fins para que foram criadas, e da economia de suas casas. (PORTO, 1989. v. 1.).

Segundo Franco (2000), enquanto o acesso à educação pela mulher branca, “elitizada”, era inferior em comparação ao dos homens brancos, a mulher negra escravizada era inexistente e tida como algo desnecessária para a sociedade patriarcal do Brasil colonial.

O Brasil Colonial tinha economia com uma origem patriarcal, um espaço de superioridade o qual a mulher nunca ocupou em relação ao gênero masculino, essa inferioridade afetou a imagem da mulher e impregnou nela a imagem de cidadão de segunda classe, que devia ordens ao homem mais próximo, antes do casamento, ao pai, na falta do pai, ao irmão mais velho e quando casada, devia obediência ao marido.

Nessa Sociedade colonial, a mulher era tida como inferior ao homem e essa ideia foi enraizado por muito tempo depois, passando o Brasil colonial e tendo alguns resquícios mesmo atualmente. Percebe-se que, durante muito tempo, a própria historiografia deixou a imagem da mulher à margem da sociedade, e, quando retratada, era de uma forma inferior e condicionada à imagem do homem.

Segundo Freyre (1977):



No regime patriarcal, o homem tendia a transformar a mulher num ser diferente dele, criando jargões do tipo “sexo forte” e “sexo frágil”. No Brasil, a diferenciação parecia em todas as esferas, desde o modo de se trajarem até, nos tipos que se estabeleciam. A sociedade patriarcal agrária extremava essa diferenciação, criando um padrão duplo de moralidade, no qual o homem era livre e a mulher, um instrumento de satisfação sexual.

Esse conceito de moralidade empregado na época e imposto à mulher, dava direito social ao homem de usufruir do convívio social, permitindo que esse tivesse uma maior participação na vida política, social e que gozasse do lazer que era restrito às mulheres. Cabendo à mulher o cuidado da casa, dos filhos e das ordens referentes aos afazeres domésticos.

Conforme Saffioti (1969):

As mulheres brancas submetiam-se sem contestação ao poder do patriarca. Eram ignorantes imaturas e casavam-se antes dos quinze anos. Ao contrair matrimônio, passavam do domínio paterno para o domínio do marido. Raramente saíam à rua e, quando o faziam, iam à igreja acompanhadas.

No Brasil Colônia, existiam grandes defensores da negativa educacional para as mulheres e favoráveis a uma superioridade masculina, conforme afirma Ribeiro (1997), essa superioridade era fruto de uma sociedade machista, de viés patriarcal “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada.” [...] a mulher honrada deve ser sempre calada” (1997:2). O discurso religioso, muito respeitado na época, pregava que a mulher deveria possuir os predicados da Virgem Maria, sendo doce, pura e casta, além de se guardar para o casamento até encontrar a redenção na divina maternidade.

A religião exercia e ainda exerce uma profunda marca na formação social dos sujeitos, evidenciado comportamentos, criando normas, pregando condutas e, na época, segregações, pois tudo era ligado ao poder político, econômico e o cultural, com grande vínculo estatal.

Imitai-a, minhas filhas, a vida de Maria seja para vós a imagem da virgindade, da qual irradie como de espelho o encanto da castidade e o ideal da virtude. Seja ela o exemplo da vossa vida, pois os seus admiráveis ensinamentos mostram o que deveis corrigir, copiar e conservar. Ela é o modelo da virgindade. É tal a natureza de Maria que, para lição de todos, basta a sua vida. Por conseguinte, Maria deve ser a regra de nossa vida. Tão grande era a sua graça, que não só conservava em si a virgindade, mas comunicava o dom da integridade àqueles que visitava. Santo Ambrósio tinha razão de afirmar: “Oh, riquezas da virgindade de Maria”! Por causa dessas riquezas, [...] contemplem a virgindade de Maria para observarem com mais fidelidade e perfeição a castidade do próprio estado. (VATICANO, Sacra Virginitas, 1954)

Até mesmo o discurso médico reforçava um conceito de submissão e inferioridade feminina perante o homem.

O sistema nervoso (da mulher) muito mais delicado, é envolvido por um tecido celular mais humido e frouxo ... é assim que vemos, a doçura a indulgência e a submissão, serem as virtudes essenciais deste bello e primoroso filho de Deus: sempre e sempre a intenção do Creador se revelando na organização, nos instintos, pensamentos e sentimento da mulher. (Diário de Campinas, 30/11/1875 apud RIBEIRO, 2006, p. 58).

Percebe-se que a ideia de uma inferioridade feminina possuía fundamentação religiosa, histórica e clínica. Sendo assim, naturalizou-se o processo de sujeição feminina e sua ausência nas tomadas de decisões em espaços públicos ou privados, pois no pensamento patriarcal da época, não havia a necessidade de ter a mulher presente e, muito menos, como um ser pensante e sim como um ser que apenas obedecia ao homem.

Devido a essa castração social da mulher, a educação formal era tida e vista como um direito desnecessário, com isso, a educação feminina era direcionada apenas a uma educação informal e aos afazeres domésticos, como bordar, costurar, cozinhar e cuidar dos filhos do marido e das vontades dele. Conhecer as letras e os cálculos básicos era tido como desnecessário, pois sua participação na vida política não seria necessária, tendo em vista que esse mundo era de poder exclusivo dos homens e poderia depreciar os preceitos morais femininos.

Conforme explica Áries (1981), “a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens”. Essa negativa à educação do gênero feminino no sistema educacional formal contribuiu para a conhecida diferenciação entre os gêneros, tanto no mercado de trabalho, quanto na política e na sociedade de forma mais ampla, como pode ser percebida até o momento atual.

Os primeiros trezentos anos de construção da vida em sociedade, em terras brasileiras, foi marcado pela submissão das mulheres, como também de outros segmentos sociais, ao homem branco, que desejava a manutenção do sistema em vigor, pois esse o beneficiava. Um sistema que foi marcado pela submissão, opressão e desigualdade social, tanto quanto aos gêneros, como pela posição social e cor de cada um.

O processo da educação formal no Brasil colonial era voltado para uma minoria, os que possuíam Terras e eram donos de engenho, excluía-se a figura da mulher. Era destinado apenas a homens, ao menos que fossem os filhos primogênitos, pois estes eram enviados a Europa para

os estudos. Esse processo de exclusão foi verificado pelos nativos, que, achando injusto, solicitaram ao Pe. Manoel da Nóbrega permissão para que suas filhas pudessem ter acesso à escola de ler e escrever. Nóbrega e outros padres acharam a ideia inspiradora e fizeram tentativas de autorização régia para que se pudessem fundar recolhimentos para jovens mulheres indígenas, a fim de que elas aprendessem o catecismo, leitura e escrita.

Nóbrega enviou uma solicitação à Rainha Catarina, contudo a resposta foi negativa, qualificando de “ousado” tal projeto, devido ao perigo que isso pudesse representar. Ribeiro (1995) afirma que “O perigo era a possibilidade da instrução viabilizar um grau de consciência às mulheres, em relação à sua submissão perante o outro sexo”. Aliás, como já frisado, em Portugal, as mulheres eram impossibilitadas de obterem instrução.

Naquele tempo, meados do século XVI, pouco se pensava na instrução das meninas. Em todo o caso da-se o fato extraordinário de irem ter os índios com o Pe. Manoel de Nóbrega a pedirem-lhe que assim como havia padres para ensinar seus filhos, também desejavam mulheres virtuosas para as filhas” (MOACYR, 1936, p. 10)

Ribeiro (2000) ainda explica que:

Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas ao livro de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres ‘selvagens’, em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português?

Rodrigues (1962, p.18) escreve que “Na própria metrópole não havia escolas para meninas, apenas recolhimentos que visavam o ensino de afazeres domésticos, e a mentalidade era considerar a instrução feminina como algo supérfluo e mesmo perigoso”.

Mattos (1958, p.88), sobre a educação feminina, escreve que “A idéia parece ter partido inicialmente dos próprios indígenas da Bahia, que por volta de 1552 procuraram Nóbrega para pedir-lhe que fundasse também recolhimento para suas filhas, confiando-as a mulheres cultas e virtuosas”. Os colonos portugueses não se interessavam pela educação feminina, uma vez que eram interessados nos produtos que a nova colônia tinha a oferecer, fruto do modelo de colonização brasileiro, o de exploração, por essa razão, percebe-se que a primeira solicitação registrada para a educação feminina partiu dos próprios indígenas.

A diferença entre o homem e a mulher, pregada pelos portugueses, não era adotada pelos indígenas, estes viam, na figura feminina, uma companheira e não enxergavam razões plausíveis para as diferenças de oportunidades escolares. Já a educação que os colonos pregavam era a que tinha como fundamento o interesse econômico. Até mesmo a catequese

servia como forma de angariação de mão-de-obra e viam a mulher apenas como objeto sexual e procriadora, ou seja, sua função era somente dar continuidade à classe dominante.

Não viam o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres aprenderem a ler e a escrever, como os brancos os preveniam. Condenar ao analfabetismo e à ignorância o sexo feminino lhes parecia uma idéia absurda. Isso porque o trabalho tanto do homem, como da mulher indígena era considerado equitativo e socialmente útil. Não havia disputa entre um sexo e outro. (Ribeiro, 1995)

Como afirmou Engels (1884), na origem dos povos primitivos, não existia hierarquia entre os gêneros, todos os membros tinham os mesmos direitos e obrigações. “Todos os cronistas do Brasil quinhentista se admiravam da harmonia conjugal existente entre os indígenas brasileiros”. Anchieta escreve: “Sempre andam juntos” (HOORNAERT, 1982, p. 376).

Foi após a expulsão dos jesuítas, pelo Marques de Pombal, que a educação ficou a cargo do Estado e foi disponibilizado a meninas, contudo, ainda em ambientes distintos. As aulas de latim, grego e retórica foram disponibilizadas às mulheres a fim de suprir o vazio das escolas jesuítas, mesmo assim, essas aulas não eram disponíveis a todas as classes sociais da época. Foi através de Pombal que as mulheres conseguiram a oportunidade de uma educação formal e de entrada no magistério.

Segundo Silva e Silva (2021), “Com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, a educação passa a ser direcionada para a formação no exército e para administração. Foram criados alguns cursos superiores direcionados aos homens e mais escolas de ler e escrever, para homens e mulheres, porém o acesso também era restrito a apenas algumas camadas da população, principalmente para as mulheres”.

Observa-se que as mulheres praticamente não tiveram acesso à escolarização no período colonial, a não ser a educação informal que consistia apenas no “cuidar de uma família”. Às mulheres que não contraíam matrimônio restavam-lhe a vida religiosa. A educação feminina era tida como uma “heresia social” tanto em Portugal quanto no Brasil, a ausência de uma educação formal acarretou a formação de uma massa de mulheres analfabetas na colônia. A educação formal não era prioridade do sistema colonial, nesse sentido, compreendeu-se que o pedido postulado pelos indígenas, em prol da educação feminina, seria recusado pela metrópole.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a origem da educação brasileira, significa conhecer, além dos aspectos econômicos, políticos, administrativos, sociais, culturais e principalmente religiosos, o pensamento pedagógico e a ação educativa daquele período, levando em conta a singularidade dos diversos grupos presentes na colônia. Mais do que isso, significa ir buscar, em um Portugal medieval e renascentista, as suas origens e destacar as especificidades do espaço colonizado, desde os primórdios, com formas de cultura nativa e africana, forçadamente trazidas ao trabalho escravo.

Tanto na historiografia geral como mais especificamente na História da Educação, por décadas se usou uma concepção da utilização de fontes oficiais e escritas (legislação, discursos parlamentares, relatórios e atas escritas por autoridades, entre outras), como fonte exclusiva de dados. Como afirma Langlois (1946), “até por volta de 1850, à história continuou a ser, para os historiadores e para o público, um gênero literário”. Quando essa comparação, entre a questão de fontes e o pensar positivista, foi sendo questionada por meio do entendimento da história como um gênero textual, no caso uma narrativa, essa predominância do positivismo na produção do conhecimento histórico acabou por se extinguir. Assim, os trabalhos não mais se limitaram apenas a análises de documentos oficiais.

Quando se faz uma análise da história, é primordial que se observe quem escreveu essa história, quem é o detentor do meio de produção dessas narrativas, isso foi percebido durante as pesquisas para essa escrita. Há uma clara interferência de ideologias e de narrativas pessoais na experiência histórica de cada grupo, o que por sua maioria não se revela uma verdade real, quando examinado o contexto geral. Quando observadas as escritas das diferentes Ordens religiosas presentes na historiografia da educação brasileira, é possível perceber ocultação de informações referentes à outra Ordem, assim como uma minimização de seus atos, ficando clara a interferência pessoal na escrita da história que conhecemos, o que leva o pesquisador a uma necessidade de se debruçar em uma pesquisa com uma visão multidisciplinar de seu objeto.

O projeto educacional implantado no Brasil colonial pela Ordem dos jesuítas era parte integrante da estratégia colonizadora propugnada pela Coroa portuguesa, que para suprir a necessidade de mão-de-obra, além de uma prática de controle social, viu na catequização e no ensino das primeiras letras, uma forma de organizar a colônia. Uma das características da história da Ordem jesuítica é o despertar de sentimentos e opiniões contraditórios que marcaram a trajetória da Companhia nos distintos momentos e territórios em que está se mostrou atuante.

Analisando o ocorrido no Brasil, é possível apontar que os trabalhos de catequese desenvolvidos junto aos índios, o uso de mão de obra escravizada, assim como a polêmica gerada em torno da administração e acúmulo de propriedades realizados pela Companhia de Jesus, transformaram-se nos alvos das principais questões relacionadas à presença da Ordem na Colônia.

A educação colonial não se limitou à atuação dos jesuítas, o Brasil que era naquela época, tão plural quanto é hoje, sofria de influências externas e internas no modo de pensar a sociedade e suas necessidades. Quando se deu a chegada dos europeus, sejam eles portugueses ou espanhóis, o fato é que o Brasil já era ricamente habitado, e mesmo dentro dessa cultura interna brasileira na época do descobrimento, as diferenças culturais, mesmo tendo um mesmo eixo estruturador eram tão diversificadas quanto o tamanho do território brasileiro. Cada tribo indígena aqui fixada tinha uma estrutura social, moral, religiosa e “legislativa” diferente, esse fato fica demonstrado com a chegada dos portugueses, que acabaram por dizimar tribos que não se deixaram dominar, e percebe-se que muitas outras acompanharam as atividades coloniais.

A Ordem jesuítica logrou êxito em sua missão de catequizar os indígenas, ensinar os brancos da elite e mesmo os escravos. Isso, quando analisamos a situação de uma forma mais fria, um pouco mais ingênua do ponto de vista moral, uma vez que a educação empregada tinha por fim um controle social, quando relacionada ao índio; uma educação elitizada quando direcionada ao homem branco português; e uma educação profissional relacionada ao negro escravizado, visando, com isso, o aumento de seu valor monetário e da qualidade como escravo profissionalizado. Claro que nenhuma dessas informações pode ser observada como estrita, pois, em uma pesquisa aprofundada, sempre se encontram casos que fugiram do *modus operandi*.

A economia colonial brasileira nasceu de uma sociedade patriarcal, onde o ser social que gozava de privilégios é o que, atualmente, Louro (1997) classifica como homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, um arquétipo básico da elite brasileira e que tem origens no colonialismo brasileiro. O gênero feminino ocupava, assim como ainda hoje, uma posição de inferioridade em relação ao gênero masculino, sendo que essa particularidade afetou e perpetuou a imagem da mulher como um ser secundário na sociedade, difundindo essa imagem durante séculos.

Durante muito tempo, a historiografia tradicional deixou a mulher à margem da sociedade, isto no aspecto econômico, social e principalmente político. Quando retratada, era de forma condicionada, atrelada ao homem, inferiorizando-a, colocando-a como um ser doméstico, sem relevância na sociedade. Esse conceito de mulher envolve a educação de vários

modos, como o entendimento de não necessidade de uma educação para o gênero, e, por consequência, a não inserção em massa desse gênero na sociedade da época.

Ainda mais discriminado que as mulheres, era o povo escravizado. Tratar da educação dos escravos no Brasil, no período colonial e imperial, é abordar uma história marcada por exclusão, desigualdades sociais, discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século XXI. Há historiografia da educação dos escravizados é uma lacuna, segundo Fonseca (2007), a historiografia da educação brasileira construiu uma “invisibilidade do negro”, há um silêncio das fontes da história da educação em relação ao pertencimento étnico-racial das comunidades negras. Fato esse percebido durante a escrita desse trabalho, devido à pequena disponibilidade de estudos sobre essa classe. Os poucos estudos disponíveis falam sobre os escravos ao entorno da educação e não como atores no ambiente educacional. Ser escravo já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional.

A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos. A educação dos negros promovida pelos Senhores de escravos tinha o único intuito de aumentar o seu preço de venda e não de lhes garantir um espaço intelectual, raros foram os casos de, durante o período colonial brasileiro, um negro ter conseguido uma ascensão social por meio da educação.

Como já mencionado durante o trabalho, existem poucos textos que analisam a historiografia da educação no período colonial, sobretudo quando o tema envolve o trabalho desenvolvido pelas Ordens religiosas que não a jesuítica. Há um considerável acervo documental sobre as práticas educativas produzidas pela Companhia de Jesus, contudo, quando discutimos a respeito do tema, descobre-se que eles não foram os únicos. Os franciscanos, oratorianos, carmelitas e beneditinos também trouxeram contribuições para a educação brasileira. O trabalho de evangelização e catequização desenvolvido por essas Ordens religiosas são importantes para o entendimento da relação existente entre religião e educação.

Devido ao número elevado de missões, apoio da Coroa Portuguesa, possibilidade de ingresso dos estudantes e estrutura de ensino, os inicianos construíram destaque na educação colonial, mas sobretudo pelo seu desempenho em seguir diretrizes. Seu notável acervo de normas escritas trouxe possibilidades de pesquisas por meio de historiadores, que, por muitos anos, se firmavam apenas em documentos oficiais para escrever a história. Essa particularidade do uso da escrita transformou os inicianos em um grupo com rico acervo de obras,

possibilitando o acesso a suas informações, mesmo não sendo a primeira Ordem religiosa a chegar ao Brasil.

Nas Atas Capitulares de 22 e 26 de agosto de 1596, determinou-se que os religiosos beneditinos na América Portuguesa desenvolvessem trabalho de educação religiosa. Os beneditinos são uma Ordem dedicada ao recolhimento, seu trabalho educativo, assim como das demais Ordens, advinha da evangelização, essa ocorria dentro de suas propriedades e na pregação nas aldeias. Além da pregação, diversas foram as práticas pedagógicas utilizadas pelos religiosos beneditinos para que pudessem ampliar as experiências catequéticas, tais como: peças teatrais, procissões, músicas e danças. Diferente dos jesuítas e dos franciscanos que norteavam suas missões junto a aldeias indígenas e aos colonos, os beneditinos, em sua maioria, eram ligados aos grupos dirigentes.

Os beneditinos seguiam uma ordem financeira diferente dos jesuítas e dos franciscanos. Os jesuítas gastavam quase todo o dinheiro que era disposto para a Ordem com a implantação de suas próprias missões. Os franciscanos tinham a fé do desapego, não possuíam muito dinheiro ou bens, os beneditinos revertiam seus ganhos, sobretudo para o próprio engrandecimento de suas casas, utilizando de grandes construções arquitetônicas, mesa farta, empregados pagos, cativos, engenhos e compra de imóveis e terras. Seu padrão de riqueza, incluindo seu comportamento de consumo, era maior do que o da elite colonial.

A Ordem franciscana foi fundada por Francisco de Assis e teve a aprovação do papa Inocêncio III, entre 1209 e 1210. Os frades franciscanos se dedicaram prioritariamente à ação missionária, especialmente em ambientes cuja demanda de conversão se fez necessária, com isso cuidaram da catequese além-mar. Os franciscanos tiveram forte presença no ensino, tomaram parte nas empresas de expansão marítima, com isso conseguiram espalhar seus membros para as novas terras descobertas. Ficaram conhecidos não apenas pelo expressivo número de membros que se fixaram mundo afora, mas pelo tipo de presença influenciadora, especialmente sobre a presença popular.

Mesmo tendo a estrutura educacional provavelmente funcionado de forma precária, devemos compreender que o esforço pedagógico dos franciscanos foi pensado e planejado. Para os frades, o conhecimento era necessário para aproximar os fiéis do Criador, o que possibilitava não apenas o entendimento da ação divina, por meio da leitura, mas também a compreensão da teologia, das ciências humanas e da terra.

A educação franciscana, no Brasil Colonial, não se limitou apenas à catequese. O ensino de conteúdos formativos era a fonte de trabalho dos frades desde a sua chegada. No projeto de colonização português, a evangelização e o ensino tiveram a finalidade de controle social dos



povos nativos. Unida a esse propósito, estava à prática educativa da Ordem franciscana, que manteve sua estrutura educacional já realizada em outros momentos dos descobrimentos. A expansão da cultura europeia entre os povos nativos e a educação serviram de base e sustentação para edificação dos valores defendidos, para que, cristianizados e educados moral e intelectualmente, os indígenas fossem capazes de sustentar os ideais cristãos, que eram em muito diferentes daqueles praticados dentro das aldeias antes da chegada dos portugueses. A contribuição dada pelos franciscanos à educação colonial brasileira, com seus métodos de evangelização e ensino, originou os sistemas de ensino que se modificaram e, mesmo assim, se mantiveram como modelo para a atividade educativa aqui estabelecida.

As reformas empregadas pelo Marquês de Pombal foram um dos mais controversos embates políticos ocorridos no Império Português no século XVIII, orquestrando uma série de mudanças de âmbito social e estrutural na coroa lusitana. Nessa pesquisa, apontamos as interferências ocorridas no campo educacional do Brasil, contudo, não há como falar do campo educacional sem fazer alusão ao campo político e econômico de Portugal. Pombal tinha o intuito de promover o fortalecimento da Coroa, com isso, a diminuição do poder da Igreja era um dos pontos necessários, atrelada a isso estava a necessidade de Portugal se mostrar economicamente competitivo frente a outras potências portuguesas.

As reformas pombalinas ocorreram em um período em que a Europa efervescia aos reflexos do iluminismo, alguns autores inclusive alegam que Marquês de Pombal não era discípulo das ideias iluministas, mas que apenas utilizou delas para dar voz a suas reformas. Fato é que os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, trazendo, à luz, a ideia de um ensino público e laico. Apesar dessa ideia pautada nos propósitos iluministas, as consequências para o campo educacional do Brasil foram catastróficas, sua hegemonia não contestada e sua repentina expulsão deixaram o Brasil sem a mão de obra docente necessária para continuar o já escasso projeto educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação.** 2.ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.
- ANCHIETA, J. **Informação da província do Brasil para nosso padre (1585).** In: . Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.
- ANÔNIMO. **Algumas coisas que da província do Brasil se propõe ao P. Geral neste ano de 1579 e respostas a elas.** 1579. ASRI, Bras.2, -----Fundação dos Colegios e Residencias do Brasil 1598.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação.** 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIES, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- Ribeiro, A. I. M. **MULHERES E EDUCAÇÃO NO BRASIL-COLÔNIA: HISTÓRIAS ENTRECRUZADAS,** [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda\\_ines\\_miranda\\_ribeiro2\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf)
- AUTOR DESCONHECIDO, retirado de <https://www.vaticannews.va/pt/santo-do-dia/10/04/s-francisco-de-assis--fundador-da-ordem-franciscana--padroeiro-.html>, em 26-04-2023
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura: A transmissão da cultura parte 3.** São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BARATTA, J. C. **Escola de Heróis.** Recife: Editora Universitária/UFPE, 1972.
- BARROS, S. A. P. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX.** In: ROMÃO, Jeruse. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: ME, 2005. P. [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume6\\_historia\\_da\\_educacao\\_do\\_negro\\_e\\_outras\\_historias.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro_e_outras_historias.pdf). Acessado em 2 de julho de 2015.
- BAUSBAUM, L. **História sincera da República: das origens até 1889.** Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.
- BELLO, L. P. **História da Educação no Brasil.** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- BEZERRO, I - **Atas dos capítulos gerais da congregação beneditina de Portugal (1570-1611).** Cópias fotográficas do original conservado no Mosteiro de São Bento de Singeverga.
- BEZERRO, I. **Mosteiro de Tibães,** 13 de fevereiro de 1575.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 1996
- CALHÁU, S. **Existe mesmo uma educação para o povo?** In: \_\_\_\_\_; COSTA, Renato Pontes. "... e uma educação pra o povo, tem?". Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

CARDIM, F. **Tratados da terra e gente do Brasil. Belo Horizonte:** Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

**Carta ao Padre Manoel da Nobrega.** S. Vicente, 29 de junho de de 1552 – Monumenta I, p. 335-342

**Carta do Ir. José de Anchieta ao P. Diego Laynes** (São Vicente, 1 de junho de 1560). In: Leite, Serafim (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1558- 1563)*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1958..

**Carta do P. Manuel da Nóbrega ao P. Luís Gonçalves da Câmara,** Lisboa (São Vicente, 15 de junho de 1553). In: Leite, Serafim (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956..

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública. As reformas pombalinas da instrução pública São Paulo:** Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CASIMIRO, A. P. B. S. (2009). **Evangelização, catequese e educação no Brasil:** Uma perspectiva histórica. *Quaestio*, 11(1), 111-124. <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/86>

CATÁLOGO DOS PRIMEIROS JESUÍTAS RECEBIDOS NO BRASIL – **Catálogo cronológico dos primeiros jesuítas recebidos no Brasil – 1549-1566 –** Leite:HCJB I, p. 573-577

COSTA, C. J; MENEZES, S. L. **Fundamentos históricos da educação no Brasil /** Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, organizadoras. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

COSTA, O. SALVIANO, L. A pesquisa em história da educação: uma revisão de literatura. do Tempo Presente, São Cristóvão - SE, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018

CIORDIA, J. V. **El humanismo pedagógico en los colegios jesuíticos del siglo XVI. Studia Philologica Valentina,** Valência, Uned, v. 10, n. 7, 2007.

COMPANHIA DE JESUS. **Constituições e normas complementares.** São Paulo: Loyola, 2004.

COMPANHIA DE JESUS. **Hanníbal du Coudret. De Ratione studiorum Collegii Mesanensis. In: Monumenta paedagogica Societatis Iesu. Edidit:** Ladislaus Lukács S.I Romae: Institutum Historicum Societatis Iesus, 1965, v. 92, (1540-1556).

COSTA, C. J. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599).** Piracicaba: Unimep, 2004. 304f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.

COSTA, L. **A arquitetura dos jesuítas no Brasil**. Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde (MES), n. 5, 1945.

**Crônica do Mosteiro de São Bento de Olinda (1592-1763)** (1940). Imprensa Oficial.

D. Sebastião I, rei de Portugal. **Padrão de redizima de todos os dízimos e direitos que pertencerem a el-rei em todo o Brasil de que sua alteza faz esmola para sempre para sustentação do Collegio da Baya (1564)**. In: Leite, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

DAHER, A. **Cultura escrita, oralidade e memória: a língua geral na América portuguesa**. In: PESAVENTO, Sandra (Org.) Escrita, linguagens, objetos: leituras de história cultural. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

SILVA, D. V. R; SILVA, I. C. **A EDUCAÇÃO DO GÊNERO FEMININO NO BRASIL COLÔNIA** <https://www.itaporanga.net/genero/3/07/04.pdf>

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FERREIRA JUNIOR, A., Bittar, M. (1999). **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 80(196), 472-482. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.986>

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil Rio de Janeiro**: Tipografia da Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, M. V. **A arte de construir o invisível. O Negro na história da educação brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, v.7, n.1 (13) 2007,

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREYRE, G. **A propósito de frades**. Salvador, BA: Progresso. 1959.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 5. ed. Rio de Janeiro:Olympio, 1977.

Garcia, M. **Carta ao P. Geral Claudio Aquaviva. Bahia**, 26 de janeiro de 1583 – ARSI, Lus68, fls. 335-336v.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de zumbi dos palmares**, volume I, 1.ed – Rio de Janeiro : Globo Livros, 2019

GONÇALVES, L. A. O. **Negros e a educação no Brasil**. In: LOPES. Eliane M. T. et alii (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 325-344. <https://musica-ofm-portugal.weebly.com/origem-da-ordem-franciscana.html>

IGLESIAS, T. C. **A experiência educativa da Ordem Franciscana: aplicação na América e sua influência no Brasil Colonial.** 2010. 408 f. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

JABOATAM, F. A. de S. M. **Novo Orbe Seráfico Brasílico ou Chronica dos frades menores da Província do Brasil.** Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1858.

KLEIN, L. F. **Educação jesuíta e pedagogia inaciana** / Luiz Fernando Klein. -- São Paulo : Edições Loyola, 2015.

KLEIN, L. F. **Atualidade da pedagogia jesuítica.** São Paulo: Loyola, 1997.

KOLVENBACH, P. **Discurso de pe. Peter-Hans Kolvenbach aos membros do grupo de trabalho sobre a pedagogia inaciana: uma proposta prática.** Villa Cavalletti: Roma, 1993.

LACOUTURE, J. **Os jesuítas.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.

LANGLOIS, Ch. V. SEIGNOBOS, Ch. **Introdução aos Estudos Históricos.** São Paulo: Renascença, 1946

LARA, S. H. **Biografia de Mahommah G. Baquaqua.** Revista Brasileira de História/ANPUH. Campinas: Unicamp, s/d. p.269-284. [www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3686](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686). Acessado em 9 de julho de 2015.

LEITE, S. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil; 1549-1760.** Lisboa e Rio de Janeiro, edições Brotérica e Livros de Portugal, 1953.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil;** César Augusto dos Santos (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil Lisboa:** Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938a, t. I. 610 p. \_\_\_\_\_. **História da Companhia de Jesus no Brasil** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Livraria Portugália; 1945.

LIZETE, S. B. M. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHfg36c6Z9B/?format=pdf&lang=pt>

LOPES, K. G. C. **A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: o caso da Escola Imperial Quinta da Boa Vista.** Rio de Janeiro: Centro de Educação/UERJ, 2012. [http://www.ppfh.com.br/wpcontent/uploads/2014/01/D\\_katiageni.pdf](http://www.ppfh.com.br/wpcontent/uploads/2014/01/D_katiageni.pdf) Acessado em 2 de julho de 2015

LUZ, I. M. **Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades.** Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, Campinas-SP, v.13, n.1 (31), p.69-93, 2013.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da Pedagogia.** 16. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

MAESTRI, M. **A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira.** In; STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C (Orgs.). *Histórias e Memória da Educação no Brasil.* Vol. I - séculos XVI a XVIII. Petrópolis: Cortez, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARIA, H. C. B. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016 ISSN: 1982-7806 (On Line)

MARISA, B. **Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51, 2012.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da Educação no Brasil.** O período heróico (1549 a 1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MESQUIDA, P. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil.** Juiz de Fora/São Paulo: Edufjf/Editeo, 1994.

MIRANDA, M. C. T. **Os franciscanos e a formação do Brasil.** Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco. 1996.

MIRANDA, M. **Humanismo jesuítico e identidade da Europa: uma comunidade pedagógica europeia**“. *Hvmanitas*, Coimbra, v. 53, 2001.

NIEBLA, G. G. **Clássicos del pensamiento pedagógico mexicano.** México: Secretaria de Educación Pública/INEHRM, 2011.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

Nóbrega, M. **Carta ao P. Diego Laynes, Roma** (São Vicente, 12 de junho de 1561). In: . *Cartas do Brasil e mais escritos.* Introdução e Notas Históricas e Críticas de Serafim Leite. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955.

OCAMPO, F. E. **Claves de la Ratio Studiorum para la letctura de la propuesta educativa de la Comañía de Jesús hoy.** SEMINARIO TALLER INTERNACIONAL SOBRE LA RATIO STUDIORUM, Cali, 1999. *Anais...* Cali: Universidad Javeriana, Colegio San Juan Berchmans, 1999.

OLANDA, S. B. de. **História geral da civilização brasileira: a História geral da civilização brasileira época colonial.** v. 1, 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

OLIVEIRA, I. C. **A EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA.** Revista *Temporis*(ação), volume 22, número 01, 2022.

PIERROT, A. **Aprendizagem e Representação.** Os antropólogos e as aprendizagens. Revista *Horizontes Antropológicos*, PPGA/UFRGS, n. 44, out. 2015.

PIRES, A. **Carta do P. António Pires aos padres e irmãos de Coimbra** (Pernambuco, 2 de agosto de 1551). In: Leite, Serafim (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956.

RATIO ATQUE INSTITUTIO **Studiorum Societatis Iesu Index Regularum**, 1599. Washington: Conference of Major Superiors Jesuits, 1559/1870.

RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá

RIBEIRO, A.I. N. **A educação das mulheres na colônia**. In *A Educação da Mulher no Brasil-Colônia* São Paulo:Arte & Ciência, 1997.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo:Cia das Letras, 1995.

RODRIGUES, F. **História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal**. Porto: Apostolado da Imprensa, 1931.

BRUNÓRIO, B. Revista **Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 9, n. 1, 2016.

ROSÁRIO, M. H. A, Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 61, mar 2015.

ROWER, B. (1947). **A Ordem Franciscana no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes-INL, 1969.

SAINT-HILAIRE, A. **Viagem à província de São Paulo e resumo das viagens ao Brasil**, província cisplatina e missões do Paraguai. Tradução de Rubens Borba de Moraes. São Paulo: Martins, 1940.

SANGENIS, L. F. C. **Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

SAVIANI, D. **História da educação**. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECO, A. P; AMARAL, Tani, C. I. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SILVA, A. M. P. **Aprenda com a perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília: Editora Plano, 2000.

STORCK, J. B. **Do Modus Parisienses ao Ratio Studiorum: Os Jesuítas e a Educação Humanística no início da Idade Moderna.** Porto Alegre: Hist. Educ. 20 (48) • Jan-Apr 2016.

TAVARES, C. (2007). **Ascetismo e colonização: O labor missionário dos beneditinos na América portuguesa (1580-1656)** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/29865>

TEIXEIRA SOARES, Á. **O Marquês de Pombal.** Brasília: Editora da UnB, 1961.

TOLEDO, C. A. **Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a Ratio Studiorum.** Universidade Estadual de Maringá, Acta Scientiarum, v. 22, n. 1, 2000, p.181- 187

TOLEDO, C. A. A. **Os Beneditinos e a Educação na América Portuguesa** Revista Portuguesa de Educação, vol. 35, no. 2, pp. 402-418, 2022 Universidade do Minho.

VATICANO. **Carta Encíclica Sacra Virginitas.** Roma, 25 de março de 1954.

VICENTE, P. A. **Marquês de Pombal um Governante Controverso.** Estudos Arqueológicos de Oeiras, Volume 8 . 1999/2000

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto.** Tematicas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

WISSENBACH, M. C.C. **Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira.** Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, v.2, n.2 (4), jul-dez. 2002.

YEDA, P.C. **falares africanos na bahia: Um vocabulário afro-brasileiro, rio de janeiro, ABL, 2001.**