

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GÊNESE DA ESCOLA COLONIAL BRASILEIRA

JOSÉ MAURO LEHMKUHL

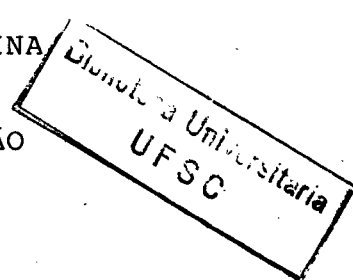


0.212.973-0

UFSC-BU

Florianópolis, Santa Catarina

Julho de 1991



GÊNESE DA ESCOLA COLONIAL BRASILEIRA

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM: 08 / 30 / 91.

Neide Almeida Fiori
Profa. Dra. Neide Almeida Fiori - Orientadora

Lauro Carlos Wittmann
Prof. Dr. Lauro Carlos Wittmann - Examinador

Norberto J. Etges
Prof. Dr. Norberto Jacob Etges - Examinador

Jose Mauro Lehmkuhl
JOSE MAURO LEHMKUHL

Florianópolis - Santa Catarina

Outubro de 1991

A

NEIDE,

que me ensinou a pesquisar.

A

INELVES,

CRISTIANE

e FELIPE,

meu gostoso mundo particular.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
I - UMA LEITURA DA ÉPOCA	
Considerações Metodológicas	11
A Modernidade que se Anuncia	19
II - PORTUGAL, UM PAÍS COMPROMETIDO	
Espasmos de Modernidade	30
Um Povo que se sente Eleito	32
Um Povo que se impõe Eleito	35
1. O Espírito Inquisitório	35
2. O Espírito de Cruzada	37
Um Rei que não é só Rei	38
Uma Sociedade que se pensa Sacral	41
Um Renascer que não se Impõe	43
1. O Não-Renascer da Universidade de Coimbra	45
2. O Não ao Humanismo em Portugal	47
A Não-Secularização Portuguesa	48
1. Do Dogma para a Razão?	49
2. Da Transcendência para a Imanência?	51
3. O Não à Razão e à Imanência em Portugal	51
O Espírito de Contra-Reforma	53
Uma Nova Força que se põe a Serviço	55
O Imperativo da Catolicização do Brasil	57
Notas	62

III - A ESCOLA QUE SURGE NO BRASIL

Primeiras Escolas Coloniais	66
Na Estrutura Social: O Pré-Capitalismo	67
Instruir para Catequizar	69
Um Humanismo Comprometido	71
Um Ensino voltado para as Elites	73
Antes de Professor, um Missionário	74
A Verdade que Discrimina	79
Ensino Gratuito, mas não propriamente Público	82
Notas	85

IV - UM CÓDIGO PARA O ENSINO

Considerações Preliminares	90
A Pedagogia dos Irmãos da Vida Comum	91
O "Modus Parisiensis"	93
O Nascimento da Ratio Studiorum	95
Ratio Studiorum	98
1. Funções Administrativas	98
2. Currículo Humanista	102
3. Organização e Distribuição do Espaço	104
4. Organização e Distribuição do Tempo	106
5. O Professor perante o Aluno	108
6. Controle das Idéias	109
7. Sistema de Sanções	110
8. Preocupação com a Eficiência Pedagógica	112
9. Rituais do Ensino	113
Notas	119

V - A MATERIALIDADE DA ESCOLA COLONIAL

Relações Sociais Materiais	123
Dividindo por Classe Escolar	124
A Clientela selecionada	127
Tempo Racionalizado	129
Hierarquias Permanentes	130

A Fuga do Ócio	133
Espaços Delimitados	134
Pensando na Perpetuidade	135
O Cotidiano das Aulas	137
Controle pela Língua Latina	138
Controle pelos Livros	140
Controle pela Disciplina	144
Estímulo à Competitividade	147
Teatro como Função Educativa	149
Aproveitamento de Elementos Culturais	151
Ofício para Alguns	153
Uma Escola Comprometida	154
Notas	157
REFLEXÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163

APRESENTAÇÃO

Dois sentimentos mais fortes levaram-se a trabalhar a gênese da escola brasileira. Em primeiro lugar, a suspeita de que grande número dos educadores atuais, no ímpeto de achar soluções rápidas aos graves problemas internos da educação brasileira, descuidam-se de fazer uma abordagem histórica da escola, caindo talvez em erros já acontecidos no passado ou pecando por desconsiderar vertentes talvez fundamentais. Em segundo lugar, a feliz certeza de que, ao se trabalhar as formas que assumiram no nascimento a escola colonial brasileira, estar-se-ia contribuindo de alguma forma com a corrente que privilegia na escola (por vê-la mais determinante) o estudo sobre suas relações sociais materiais.

Entendo que este tipo de pesquisa foi estimulado pelas circunstâncias relacionadas com a trajetória de meus estudos e experiência profissional. Além de ter tido formação seminarística e, portanto, fortemente direcionado ao universo do orbe cristão, tive a oportunidade de graduar-me em Filosofia e em História pela Universidade de Passo Fundo. Não bastando isso, venho há mais de 10 anos, lecionando Filosofia da Educação no magistério superior, e no Curso de Mestrado pelo Centro de Educação da UFSC tive a felicidade de encontrar professores, entre os quais Dr. Lauro Wittmann e Dr. Norberto Etges, que provocaram-me ao estudo das relações formais da escola brasileira. Além de todos estes ingredientes altamente estimulantes a esta modalidade de pesquisa, fui agraciado com a Orientação de Dr. Neide Almeida Fiori que, além de todo o carisma pessoal que irradia e competência internacional reconhecida, provocou-me à leituras e

reflexões que possibilitaram este trabalho.

Para fins de exposição, esta pesquisa encontra-se dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro o que trata também sobre a questão metodológica. Trabalha-se principalmente o conceito de mentalidade, o conceito de materialidade e a questão da relação política e de poder da escola colonial. Na sua segunda parte, busca-se em uma síntese mostrar a modernidade que se anunciava na Europa nos finais da Idade Média e inícios dos tempos modernos. Modernidade esta que se fazia presente também em Portugal e com perspectivas dentro da própria Igreja Católica.

O capítulo II visa, a nível de mentalidades, contextualizar o mundo português cristão que gerou a escola colonial brasileira. Mundo este dominado por uma sociedade com valores, visão de homem e visão de mundo bem claros e definitivos, e de posse inclusive de instrumentos legais que lhe possibilitava controle da situação. A leitura deste capítulo deverá colaborar na compreensão de um mundo que definirá no geral as relações sociais materiais da escola colonial brasileira.

O capítulo III faz uma abordagem histórica sobre os primeiros tempos da escola colonial, buscando principalmente enfoques sobre compromissos e definições de seus implantadores, a Companhia de Jesus. Neste contexto procura-se mostrar, desde as primeiras tomadas de posição em relação a escola que se implanta no Brasil, a vinculação estreita desta com o mundo referencial português e cristão da época.

O capítulo IV trata sobre a "Ratio Studiorum", o código de ensino que uniformizou e organizou todos os colégios jesuítcos do mundo inteiro, tratando desde mínimos pormenores até aos objetivos maiores. Este estudo torna-se fundamental para a compreensão da escola colonial brasileira porque, além do fato desta ter sido quase absolutamente jesuítica, é um código que se impunha às escolas e colégios, sem permitir alterações e adaptações significativas, permanecendo em vigor durante todo o período colonial jesuítico. Espera-se que o leitor, ao se deparar

com as disposições e minúcias da "Ratio Studiorum", tenha uma visão clara e ampla sobre as relações materiais sociais que permearam durante 210 anos, dia após dia, mês após mês, ano após ano, a escola que se implantou em solo brasileiro no ano de 1549.

O capítulo V procura analisar as relações sociais e práticas materiais da escola colonial no que concerne à socialização para o mundo português cristão da época. Ou melhor, procura trazer uma contribuição para este tema pouco desvelado, e que necessita também de outras contribuições acadêmicas. Falando-se em socialização, não se quer dizer que a escola cumpriu com perfeição a função de reproduzir as relações sociais a que fora chamada, pois não se pode deixar de fora a dinâmica contraditória da escola, mesmo da escola colonial jesuítica. Porém, para fins desta pesquisa, não se adentrou propriamente aos movimentos e fatos que fizeram o contraditório surgir devido principalmente a exiguidade de tempo e de fontes e documentos históricos não disponíveis ao alcance da disponibilidade desta dissertação de mestrado. Este enfoque será desenvolvido na continuação e aprofundamento desta pesquisa em um futuro próximo.

Os capítulos IV e V visam mostrar, através das formas da escola jesuítica, os condicionamentos da escola colonial ao mundo português e cristão de então. Estes capítulos, ao lidarem com os rituais que darão a forma à escola através basicamente do processo de uniformização e repetição, podem igualmente (assim como os três primeiros capítulos) ser enquadrados na "história das mentalidades" pois, segundo LE GOFF(1990:165-166), "tudo o que concerne às repetições banais da existência torna-se traço essencial de mentalidade".

Finalmente, uma palavra sobre as fontes. Esta pesquisa está alicerçada em referências bibliográficas. Inclusive, os próprios documentos trabalhados - como, por exemplo, as cartas de Nóbrega - são os que constam em publicações. Não foi possível a ida às fontes originárias por questão de opção e de espaço. Questão de opção porque este trabalho pretende ser a base para um segundo trabalho onde se pretende pesquisar "in loco" as fon-

tes. Questão de espaço porque as fontes originárias estão fundamentalmente disponíveis apenas em Portugal e em Roma. Mas, nem por isso, esta pesquisa deixa de ter sua importância. Ela pretende trazer uma contribuição séria a um setor ainda obscuro, pouco desvelado, da história da escola brasileira.

UMA LEITURA DA ÉPOCA

Considerações Metodológicas

Ao me propor a pesquisar a gênese da escola brasileira, gênese esta portuguesa e cristã, procurei me "afundar" na mentalidade da época. Procurei vestir-me, na medida do possível, com as roupas da época, buscando ao máximo a fidelidade ao objeto proposto. Portanto, é uma pesquisa que busca ser fiel à mentalidade da época trabalhada, no caso à mentalidade do mundo português e cristão de meados do século XVI, e que foi o determinante à escola que surgiu no Brasil.

Trabalha-se, contudo, um tipo específico de mentalidade. A mentalidade da Igreja¹ e Estado Português ou Igreja/Estado. Não se trabalha, portanto, toda a mentalidade da época. Trabalha-se uma mentalidade específica. Mas é um particular, sem dúvida, muito representativo e o determinante da escola colonial brasileira nos seus primeiros 210 anos(1549-1759).

O conceito de "mentalidade" enquadra-se dentro do conceito "história das mentalidades". Esta é uma vertente da historiografia contemporânea que privilegia o que perdura, o que persiste, o que circula, ao invés de se dedicar ao conhecimento histórico do que passa, do que muda, da articulação da sucessão cronológica evolutiva. A "história das mentalidades" nasceu logo após a Primeira Guerra Mundial principalmente, segundo ARIÈS (apud LE GOFF, 1990:155), de um "grupo de historiadores como os franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, o belga Henri Pirenne, geógrafos como A. Demangeon, sociólogos como L. Lévy-Bruhl, M. Halb-

wachs, etc., grupo este que inspirou, a partir de 1929, os famosos Annales d'histoire économique et sociale. Costuma-se dizer a "escola dos Annales".

Este tipo de pesquisa não afirma a autonomia do mental e não pretende diminuir a relevância de outros enfoques; mas tenha-se ainda claro que a "história das mentalidades", enquanto caminho de investigação, não conduz propriamente a uma posição conclusiva. Assim, é preciso entender este tipo de caminho de fazer ciência. Aliás, parafraseando WEBBER, pelo fato de se começar pela história das mentalidades em nada se prejudica as conclusões a que porventura se chegue, desde que estas sejam encaradas como estímulo para novos estudos, e não como ponto final da cadeia de raciocínio (WEBBER apud BIANCHI, 1988:39).

Para se entender melhor o conceito "mentalidade" nada melhor do que trabalhá-lo nas suas principais características :

1. A mentalidade só pode ser captada em um tempo de longa duração. Ou seja, ela se reveste, na expressão de F. BRAUDEL, da especificidade da "prisão de longa duração"; ou, na expressão de Robert MANDROU, de "um tempo mais longo"; ou ainda, como prefere P. VILAR, de um "tempo medianamente longo" que, segundo este, expressa "aquela duração onde o historiador se sente certamente melhor" (apud VOVELLE, 1987:254-298).

2. O conceito de "tempo longo" que significa "de um século ou mais" e que contempla a preocupação com a continuidade no espaço e no tempo é apropriada para a história das mentalidades porque, para atender a seus objetivos, tem que se habituar às fases longas da história plurissecular. Nela, como foi visto, as coisas só são percebidas se focalizadas largamente, na perspectiva de séculos.

A metodologia de longa duração, em oposição à expressão "tempo curto" que, para VOVELLE (1987:260), "é a mais caprichosa e mais enganadora das durações", mergulha assim num passado mais que secular de onde são transmitidos traços de um comportamento que até certo ponto perdura, mesmo quando as próprias condições iniciais já desapareceram.

A história das mentalidades se distingue assim de outros registros da História. Nela, as coisas só são percebidas se focalizadas largamente, na perspectiva dos séculos, identificando-se como uma história plurissecular. Sendo assim, a história das mentalidades é "muito mais a história das mentalidades de outrora, das mentalidades não atuais" (ARIÈS apud LE GOFF, 1990 : 172).

3. O conceito de mentalidade integra também, por assim dizer, "o que não está formulado, o que permanece aparentemente como "não significante", o que se conserva muito encoberto ao nível das motivações inconscientes" (VOVELLE, 1987:19). É, na expressão de ARIÈS (apud LE GOFF, 1990:174), a história do "inconsciente coletivo".² Segundo VOVILLE (1987:121), esta é "uma noção suficientemente plástica 'no limite entre o biológico e o cultural' e intencionalmente vaga, para poder cobrir todo o campo intermediário das atitudes e comportamentos coletivos". O termo "coletivo" é empregado aqui no sentido de um denominador comum: mentalidades coletivas, representações coletivas, atitudes coletivas, imaginário coletivo, inconsciente coletivo.

Nesta característica a história das mentalidades pode ser definida como uma abordagem que representa, de certo modo, uma história das culturas do pensamento manifesto, ao domínio mais secreto das atitudes coletivas, que se exprimem por atos, gestos ou simplesmente sonhos, reflexos inconscientes de representações enraizadas.

4. O conceito de mentalidades remete-nos também à lembrança, à memória, às formas de resistências, àquilo que se tornou corrente definir como, segundo VOVILLE (1987:20), "a força da inércia das estruturas mentais". Neste contexto a "história das mentalidades" poderia ser definida, na expressão de Ernest LABROUSSE (apud VOVILLE, 1987:258), como a "história das Resistências". Resistências que trazem o significado de "o tesouro de uma identidade preservada, estrutura intangíveis e enraizadas, a expressão mais autêntica dos temperamentos coletivos" (VOVELLE, 1987:20).

Trazendo esta pesquisa, que se ocupa com a gênese da escola brasileira, para o campo da história das mentalidades, que no sentido mais vago possível significa uma história das "visões de mundo" (VOVELLE, 1987:15), estar-se-á priorizando a história das atitudes e representações coletivas. Neste sentido, não se faz especificadamente uma análise das estruturas sociais. Esta seria uma ponta da cadeia. Trabalha-se em outra ponta, a da história das atitudes mais elaboradas, das opções e comportamentos coletivos.

Esta pesquisa, como o próprio título já fala, tem a preocupação de reconstituir o passado. Isto torna-se pertinente inclusive porque hoje, por vezes, tende-se a retirar da memória o processo de evolução do pensamento, ficando-se só com o objeto atual, como se ele fosse "uma espécie de geração espontânea de filho emancipado" (BIANCHI, 1988:26-27). Frequentemente, "numa visão linear, o nascimento enquanto fato é posto em segundo plano. Chega-se assim à concepção de um presente eterno, sacramentado, pertencente à categoria daquilo que já nasce feito e como tal permanecerá para sempre" (BIANCHI, 1988:27).

O passado, também, não pode ser trabalhado como uma ilustração, embrionaria ou caricata, dos temas e problemas do presente. Caso assim fosse a problemática histórica tornar-se-ia fatiada, desfigurada, achatando-se na "mesmice", qualquer que fosse sua especificidade. ALENCASTRO (1990:H-4 Letras) denuncia nisto uma "subcultura histórica, filha bastarda do positivismo e do evolucionismo". O passado precisa ser trabalhado como um período próprio, com vida própria, sob o enfoque da auto-compreensão. Neste contexto, o historiador precisa possibilitar, na parcela selecionada para a pesquisa, que o passado se mostre de acordo com a época. Ou melhor, que a época se mostre como se via.

Esta pesquisa histórica busca igualmente fugir, em cada página e em cada parágrafo, do anacronismo, ou seja, da tentação de vestir a sociedade portuguesa cristã e a escola colonial jesuítica com as roupas talhadas nos tempos de hoje. Ao

mesmo tempo, procurando sempre mostrar como as coisas eram , sabe-se igualmente que não é possível mostrar-se imparcialmente o passado. Cabe ao historiador precisar quais "coisas" do passado merecem ou devem ser consideradas a fim de se estabelecer como elas "realmente eram". Ou, segundo Lucien FEBVRE(apud ALENCASTRO, 1990:H-5 Letras), "não há o Passado gerador do historiador. Há o historiador que faz nascer a história". O objeto de pesquisa, de trabalho e de análise é construído pelo próprio historiador, através de reflexão e de métodos científicos.

Ao buscar o passado procura-se desvelar as conexões necessárias entre os elementos que lhe eram pertinentes. Não é, portanto, um estudo de questões isoladas. E nem também de meras conexões. É um estudo que busca a conexão íntima entre as partes da totalidade do objeto pesquisado. Conexões fundamentais que possibilitam o verdadeiro desvelamento do objeto pesquisado. Busca-se a integração dos elementos ao conjunto, das partes ao todo, porque no real tudo se relaciona. Segundo BIANCHI(1988:39) , "toda e qualquer partilha da realidade social, quando se perde de vista o todo de que se partiu, será sempre um atentado à sua complexidade". E este relacionamento ocorre não somente entre os fenômenos, mas entre cada um deles e o todo do qual fazem parte. Sem esta relação a parte se perderia nela mesma. E ao mesmo tempo sem a parte não haveria como se chegar ao todo. O aprofundamento da parte propicia o aprofundamento no universal que contempla a parte na sua verdadeira realidade.

Os quadros de referências são muito importantes no processo de uma pesquisa e aqui estão sendo entendidos, segundo TRUJILLO(s.n.t.:p.3), como "organizações lógicas dos conceitos, em que cada conceito se ajusta aos demais de maneira ordenada e completa". Proporcionam uma gama mais variada de interpretação dos dados e fatos da pesquisa e possibilitam que o tema possa ser analisado à luz de diversas diretrizes de pensamento.

Na análise da realidade utiliza-se um sistema de conceitos interligados e adequados à compreensão da época, princi-

palmente os conceitos de padroado, catolicização, aporuguesamento e assujeitamento. Estes e outros conceitos, diluídos na obra, deverão possibilitar ao leitor uma visão ampla da realidade pesquisada. A eles se acrescenta ainda a *Ratio Studiorum*, enquanto um quadro de referência.

Esta pesquisa busca também uma reflexão interdisciplinar.⁴ A mentalidade se harmoniza com a preocupação da interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade no sentido de que cada pesquisador - dentro de seu campo - abre canais comunicantes com a problemática rastreada por outros especialistas. Não significa, portanto, puro ajuntamento burocrático ou voluntarista de estudiosos confiantes nas virtudes transcendentais de suas respectivas disciplinas. Na problemática da interdisciplinaridade, segundo ALENCASTRO(1990:H-5 Letras), toda a obra individual que busca equacionar a complexidade das questões nacionais - (a questão nacional aparece muitas vezes embutida em fenômenos específicos, localizados, regionais) -, incorpora uma gama de fatores aglutinantes e leva a uma reflexão interdisciplinar.

O ensino colonial recebeu decisiva influência da política e do direito. Política aqui entendida como a expressão do poder, conforme o conceito de WEBBER(1970), isto é, como o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder. Daí inclusive a alocação autoritária de valores. E direito, conforme BURDEAU(apud FARIA, 1978 : 22), entendido como um componente dotado de fortes tons estáticos e no sentido de que as regras do direito são postas pelo poder, cujas diretrizes são necessariamente políticas. Recorde-se que no tempo histórico abrangido por esta pesquisa as normas emanadas do direito eclesiástico e do direito público se interpenetravam, na península ibérica, formando um bloco de normas que exerciam forte controle social. Naqueles tempos, a política e o direito influenciavam praticamente tudo e, por isso, exerciam decisiva influência também no ensino colonial brasileiro.

A gênese da escola colonial relaciona-se assim com os interesses de conservação do poder, pois a escola implantada no Brasil serviu fundamentalmente para a implantação dos mecanismos necessários à sustentação do poder. O alunado formado na escola constituía-se em um modelo ajustado às necessidades da política, e este modelo criava-se com a ajuda do direito, mediante as normas do ensino, especialmente as da *Ratio Studiorum*, obrigatórias na Companhia de Jesus. Neste sentido, esta pesquisa busca desvendar os instrumentos ou artifícios utilizados pelos detentores do poder para conseguir impor uma homogeneidade e mantê-la durante o mais longo tempo possível. Através do consenso necessário procurava conseguir a estabilidade do sistema e de seu respectivo ordenamento jurídico.

A Ordem jesuítica era, igualmente ao Estado, uma instituição política. Convertia suas preferências e aspirações em decisões públicas e também fazia a mediação obtendo o consenso dos governados no acatamento às normas e disposições. Assim, enquanto instrumento de legitimidade e de homogeneização, a escola colonial priorizava e propunha autoritariamente valores e padrões de vida de acordo com os interesses dominantes.

O Principal documento utilizado como referencial teórico é a "*Ratio Studiorum*", o código de ensino da Companhia de Jesus. Constitui-se numa matriz de pensamento fundamental ao quadro teórico trabalhado e às análises efetuadas. Nele estão determinados as justificativas internas e os meios externos para o exercício do domínio.

A *Ratio Studiorum* impunha uma mentalidade. Mas era, igualmente, fruto de uma mentalidade. Era por excelência a expressão da mentalidade da época, enquanto idéias que perduraram por um longo período e que permaneceram e formaram uma mentalidade.

A *Ratio* não era a concepção escolar jesuítica. Mas sim a expressão desta e, por seu conteúdo, sua expressão material. Sendo assim, a materialidade dela expressava a mentalidade de

seus implantadores. Através de sua cotidianidade fazia com que germinasse em sua clientela a mentalidade que se pretendia.

Finalmente, faz-se necessário um registro sobre os movimentos contraditórios que provavelmente o leitor não encontrará na pesquisa.

A forma como é apresentada a gênese da escola brasileira pode levar o leitor a uma dedução de que a escola que nasceu no Brasil cumpriu com perfeição suas funções, sejam elas manifestas ou detectadas como latentes. Passa-se provavelmente a impressão de que definido seus comprometeros e amarrado sua cotidianidade, bastou à escola cumprir suas funções, sendo que as cumpriu religiosamente. Na verdade estas funções só se desenvolveram acompanhadas de uma série de conflitos e mediações, através de resistências, tanto dentro das próprias instituições que as executaram quanto na relação com os, direta ou indiretamente, envolvidos.

Igualmente não se mostra a luta do novo do Renascimento com o tradicional que a ideologia do "orbe cristão" impunha. Aliás, esta luta travada no dia a dia dentro das instituições e entre as instituições, teve o momento maior de explosão nos inícios da segunda metade do século XVIII, liderado principalmente pelo Marquês de Pombal, Ministro de D. José I.

A leitura da mentalidade cristã portuguesa é também, apesar de representar a leitura do bloco hegemônico, e por isto determinante, uma leitura por assim dizer parcial da realidade. Para se ler a mentalidade de uma época deve-se ler não apenas a mentalidade do grupo dominante, que a fez que fosse dominante, mas igualmente a fala dos diversos segmentos que compõem a sociedade. Nesta pesquisa isto não é propriamente contemplado. Apenas se lê a mentalidade da elite dominante (Cruz e Espada). É, portanto, uma pesquisa de reconstituição histórica que faz o recorte do objeto pesquisado.

Estes estudos das relações antagônicas e conflitantes, apesar de fundamentais, não são propriamente feitos porque, além

da exiguidade de tempo e dos propósitos desta pesquisa, havia inviabilidade. Só serão possíveis através de consultas a registros históricos que permanecem arquivados - especialmente em Portugal e em Roma -, tais como relatórios dos visitantes, disposições particulares, atas, correspondências oficiais e particulares, etc. Mas, nem por isto os objetivos e contribuições desta pesquisa são menos importantes.

Além destas observações é importante ainda um registro sobre as relações políticas entre professores e alunos. Além de ter sido uma relação pedagógica, foi fundamentalmente uma relação política. De um lado, os professores educando os alunos para o mundo e valores portugueses e cristãos e, por isto, para a submissão e a fidelidade. Era a imposição externa de um modo de ser e de agir. E de outro, o alunado que, ao ser educado para o assujeitamento, por contradição era também educado para a rebeldia e para o recuo. Era, portanto, uma relação antagônica onde, até certo ponto, o alunado também educava o jesuíta por intermédio de ações e reações que emergiam de sua inserção no processo. Este é um enfoque igualmente não trabalhado. Na verdade, na relação político-pedagógica não apenas o educador educa o educando, mas igualmente é educado por este. Até mesmo na escola autoritária e dogmática implantada pelos jesuítas no Brasil Colonial.

A Modernidade que se Anuncia

Durante mais de quatro séculos, a partir do século XIII, o mundo ocidental testemunhou uma lenta e pertinaz sucessão de mudanças que determinaram a extinção do sistema feudal e a implantação do capitalismo, mercantil num primeiro momento, industrial e liberal no segundo. Durante todo este período a sociedade tradicional foi sendo superada. Superava-se sua economia fechada,

com sua reduzida circulação de mercadorias, com seus estamentos rigidamente delimitados, com seus privilégios fixos e com suas funções específicas. Superava-se a forma orgânica de sociedade, que se perpetuava sem se renovar. Ultrapassava-se o momento da riqueza imobilizada que dava aos senhores feudais controle político, econômico e cultural. E constituíam-se nações modernas, empenhadas em estender suas fronteiras, comerciar com outros povos e em acumular excedentes. Expandia-se fortemente a exploração, em todos os níveis e graus, inclusive convertendo a capacidade de trabalho humano numa mercadoria como todo o resto, com o predomínio do trabalho assalariado no campo e na cidade.

Era o advento de novos tempos chamados Tempos Modernos.

A ascensão do capitalismo comercial trazia uma sequência de transformações econômicas. As grandes navegações ajudavam ao homem a aprender a medir a terra e definir seus contornos para melhor calcular suas oportunidades de lucro. Surgia uma grande expansão do comércio dentro da Europa, e do comércio entre a Europa e o resto do mundo. A divisão internacional do trabalho vinha se aprofundando, concentrando a Europa nas manufaturas, como os têxteis, que eram exportados para a Europa Oriental, Ásia, África e América, enquanto os alimentos e matérias-primas, como o ferro e o algodão, eram importados em troca. As cidades ascendiam e com elas, ao menos nos arredores dos grandes centros que vão se formando, acontecia a passagem de uma agricultura da cultura da subsistência para a cultura destinada ao crescente mercado urbano. As comunicações se revolucionavam com a construção de mais navios, mais canais, melhoria de estradas, serviços postais mais frequentes e maior uso do dinheiro e do crédito.

Aos poucos quebrava-se também a visão estamental da sociedade, cujas distintas ordens (nobreza, clero, servos) eram até então vistas como componentes de um todo orgânico, dentro do qual desempenhavam funções específicas e desfrutavam (ou não) de privilégios imutáveis. Fatores de nascimento iam cedendo lugar ao talento e ao esforço individual, como critérios de estratificação

social e definidores do status social do indivíduo. Na prática, enriqueciam e ascendiam política e socialmente os indivíduos que podiam usufruir as chances disponíveis e transformar-se em verdadeiras pessoas, dotadas de características únicas, especiais, que as distinguiam da massa amorfa. É o fenômeno da valorização do indivíduo, condizente aliás com "uma sociedade que oferece oportunidades para empreendedores habilidosos, estrategicamente situados do ponto de vista de desfrutarem das vantagens da economia em expansão" (BIANCHI, 1988:35).

O interesse, o amor ao dinheiro, o desejo de granjear vantagens econômicas passavam a figurar como paixões razoáveis, suscetíveis ao controle da razão. Ao invés de se impedir que estas paixões desabrochassem, o homem reconhecia sua existência efetiva e buscava mobilizá-las criativamente. O mundo explicitamente começava a ser movido pelo interesse e este se transformava num autêntico paradigma.

Uma ética de fins tomava o lugar de uma ética de valores. Bem e mal começam a ser convertidos em cálculos puramente técnicos, realizados em função de fins pré-determinados pela sociedade ou pelo indivíduo em particular.

O ideal heróico da Idade Média foi sendo destruído e sendo substituído por um novo código moral que, segundo BIANCHI(1988:32), "correspondia, não por mero acaso, aos interesses da burguesia ascendente". Desprezando-se as proibições eclesíásticas, dissestavam-se os cadáveres para obter um conhecimento mais adequado do organismo animal, com a substituição da exegese pela observação. Inventavam-se relógios e difundia-se seu uso para fracionar o tempo, de forma a acelerar o ritmo da atividade humana e imprimir-lhe maior dinamismo. Rejeitando-se o sistema cosmológico tradicional (aristotélico-ptolomaico), gradualmente modificado pela concepção heliocêntrica de Copérnico(1473-1543), eliminavam-se as hierarquias na ordem do universo, pois a terra, tão nobre quanto os demais astros, também se movia. Novas técnicas são descobertas e empregadas na mineração, na metalurgia, na química, aumentando deste modo o domínio humano sobre a natureza.

Começava-se a reconhecer a existência, até então ignorada, de uma linha divisória entre a filosofia propriamente dita e aquilo que veio a ser conhecido como "filosofia natural", posteriormente ciência. E em lugar da metafísica, instaurava-se o entusiasmo pela filosofia natural. O próprio latim, que no século XVI ainda figurava como língua oficial, é no século seguinte destronado pelo italiano, pelo inglês, pelo francês e por outras línguas nacionais.

Com a descoberta de novos mundos, desvendava-se a presença de povos e culturas de que a Igreja até então jamais suspeitara, e para cujos costumes não havia preparado o espírito de seus adeptos.

Aos poucos irá se consumando o processo de ruptura da unidade doutrinária que, por um longo tempo, manteve o ocidente sob a tutela da Igreja Católica. A Igreja começava a deixar de ser a detentora do saber. Contra a tirania dos textos sagrados, contra os labirintos das bibliotecas onde os mosteiros enclausuravam a sabedoria, monopolizando sua disseminação, insurgiam os humanistas do Renascimento. Reivindicavam a autonomia da razão e a possibilidade de considerar as questões que lhe eram afetas à parte das questões de fé. Contra a intolerância religiosa, reformadores e dissidentes defendiam a livre interpretação das Escrituras. A religião tornava-se mais pessoal, mais intimista, menos sujeita à ingerência das autoridades.

O homem da Renascença passava a ser um homem alçado ao centro do universo, saindo de cena a criatura descarnada, talhada à imagem e semelhança de Deus, que se contentava em buscar no além-túmulo sua realização pessoal. Morria o repúdio monástico ao apelo dos sentidos. Reduzia-se o espaço do indivíduo que via a si próprio como membro de uma comunidade de fiéis e que, julgando-se à mercê de uma providência divina, a ela caberia a responsabilidade de toda sorte de intempéries. E surgia um homem incorporado à natureza e cuja própria natureza será objeto de um culto que se prolongará até aos dias de hoje.

A Renascença trazia aos Tempos Modernos o homem pensante, sujeito a paixões, dotado de vontade própria e capaz de se impor à natureza e domar a história por intermédio da razão. O homem tornava-se um ser apto a observar metodicamente a realidade e a conferir utilidade prática a tal exercício.

Estes elementos caracterizavam um novo tempo que surgia. Era a Renascença que anunciava a modernidade. Era o homem que nas suas relações pré-capitalistas aos poucos superaria a fase feudal e introduziria a humanidade no "modus vivendi" contemporâneo.

Visto sucintamente assim alguns elementos que caracterizaram o mundo da Renascença europeia, período no qual dá-se o início da escola brasileira (mas sem com isto se pretender enquadrá-la como uma representante deste período) faz-se necessário ainda uma abordagem sobre alguns filósofos cristãos que podem ser considerados precursores destes tempos, até para se entender a linha não linear da Igreja tendo em vista os rumos que ela assumiu na Renascença, Igreja esta detentora da escola brasileira durante os 200 primeiros anos.

No final da Idade Média e início dos Tempos Modernos surgiram alguns filósofos cristãos que, em alguns aspectos, podem ser enquadrados como críticos ao escolaticismo, afirmando postulados próprios dos novos tempos. Eram pessoas pertencentes aos próprios quadros da Igreja, e que anunciavam algo do novo que poderia ter vindo a desabrochar dentro desta. Roger Bacon, Duns Scot, Guilherme de Ockham, Nicolau de Cusa e Erasmo de Rotterdam eram forças de rompimento pertencentes à Igreja e que poderiam ter desencadeado nesta o movimento de rompimento de seu conservadorismo.

Roger BACON(1214-1294), franciscano, em Oxford - principal centro universitário inglês, transformou a sua cela do monastério em um verdadeiro laboratório e, além de propor a expressão "scientia experimentalis", preconizou a aplicação do método matemático às pesquisas científicas.⁵ Defendia o primado da experiência. Repelia a abstração e a silogística escolástica, considerando-as insuficientes para que o homem fosse capaz de compreender as

coisas. Apostava na correspondência entre a razão e a fé, não considerando as coisas da experiência incompatíveis com a fé. Pelo contrário, a ciência experimental apenas complementar, na esfera dos segredos das coisas materiais, os segredos das coisas espirituais, reveladas pela iluminação divina. É considerado um precursor da ciência moderna.

John DUNS SCOT(1266-1308), escocês, franciscano, afirma a separação radical da teologia e filosofia. Enquanto a teologia não pode ter qualquer fundamentação racional, antes devendo apoiar-se exclusivamente na revelação, a filosofia deve ter vida própria, deixando de ser a serva da teologia, como o fora em toda a Idade Média. Afirma também, até certo ponto, a valorização da experiência, defendendo a preocupação da filosofia com o individual e o imediato, e a não-exclusividade da filosofia com as essências universais e transcendentais.

William (ou Guilherme) de OCKHAM(1290?-1349?), inglês, franciscano, criticou vários conceitos tidos como sagrados pela escolástica. Não há o indivíduo universalizado da filosofia cristã pois os indivíduos, no singular, tem existência de fato. Afirma assim que os universais não têm realidade objetiva, existindo apenas no intelecto humano e como algo produzido por ele. Os universais são, portanto, apenas palavras.⁶ OCKHAM nega também a coincidência entre o objeto da ciência e o objeto da fé, admitindo, inclusive, a possibilidade de ser uma determinada proposição verdadeira do ponto de vista teológico, mas falso filosoficamente. Ciência e religião eram duas vias paralelas, duas verdades independentes. Combateu ainda a participação da Igreja nos negócios mundanos, a separação dos poderes temporal e espiritual, e defendeu o fortalecimento das Igrejas nacionais, em detrimento do comando centralizado do papa. OCKHAM foi, assim, a expressão do espírito moderno, simbolizando o fim da Idade Média e a abertura para uma nova época.

Nicolau de CUSA(1401-1464), alemão, cardeal e vigário-geral de Roma, apesar de participar com sua teologia do mundo me-

dieval é, em alguns aspectos, propriamente renascentista. Revela a preocupação da Renascença com a tolerância religiosa ao tentar a conciliação de várias seitas em que se dividia o cristianismo. Afirmando a coincidência dos opostos diz que as diversas religiões, que a razão lógica separa em seitas conflitantes, são expressões aproximativas de uma mesma verdade divina. Afirmava também que o universo, imagem de Deus, não pode ser o divino infinito, mas deve ser uma espécie de infinito, no sentido de que não apresenta começo nem fim. Então, não haveria motivo de se buscar um ponto central: a terra não está no centro do universo (supralunar/sublunar) e a própria terra, estrela nobre, também se move.⁷ Afirmava ainda que só a "douta ignorância" (sabe que não sabe) pode aproximar o homem de Deus. Porque o procedimento racional, lógico, não é apropriado para abordar questões teológicas. A compreensão total a respeito de Deus é impossível.

Erasmus de ROTTERDAM (1465?-1536), holandês, filho natural de um padre, frade agostiniano, humanista, dedicou sua obra principal "Elogio da Loucura" ao seu amigo Thomas MORE⁸. Exaltava a piedade, a vida virtuosa e a religião interior, condenando os costumes dos membros da hierarquia eclesiástica, desde o papa até ao último padre. Deplorou inúmeras vezes o apego dos papas aos bens materiais e à pompa que o poder lhes conferia, as pompas e as exhibições que os príncipes cultivavam às expensas do povo e desprezava os aparatos exteriores da religião, como as imagens, a música, as festas eclesiásticas, as indulgências. Afirmava que o homem é dotado de uma natural bondade, defendendo também uma concepção otimista de Deus, do homem e da relação entre ambos. Deixaria como principal herança a idéia de que a razão deve combater todos os fanatismos e que, acima de todos os valores deve estar o homem, sobretudo enquanto ser de inteligência livre.

Destaca-se também em Erasmo, entre diversas obras de cunho pedagógico - ele foi o instigador de toda uma bibliogra-

fia voltada a educação de meninos -, um curto tratado de sete capítulos: De Civilitate morum Puerilium (Da Civilidade em Crianças)⁹. Nesta obra ele trabalha as boas maneiras, sendo que foi um dos primeiros a se interessar por este assunto. Trata, após uma análise da cultura do corpo, da civilidade que devia existir entre os homens em seus momentos de encontro como na mesa, em reuniões, em divertimentos, no quarto de dormir, nos lugares sagrados. Buscava no conceito latino "civilitas" a expressão de algo que atendia a uma necessidade social da época. Através do estudo do comportamento externo, das boas maneiras, da postura, dos gestos, do vestuário, das expressões faciais, procurava a manifestação do homem interior e inveiro.

Estes filósofos,¹⁰ homens da Igreja Católica, mostravam-se assim abertos ao novo que o Renascimento começava a anunciar, configurando-se em uma possível abertura também da Igreja ao novo que começava a surgir.

Após estas abordagens indicando a abertura européia ao movimento renascentista, faz-se necessário o registro de que tanto Portugal quanto a Igreja Católica mostrar-se-ão, após um tempo, contrários a estes movimentos. Aliás, o segundo capítulo desta pesquisa buscará mostrar este tipo de comprometimento. Após sinais de possível abertura e após um rápido renascimento português (segunda metade do século XV e primeiras décadas do século XVI), Portugal e a Igreja Católica voltar-se-ão na perspectiva de um "não" ao conteúdo do movimento renascentista, cujos conflitos com este terá em Portugal e nas Colônias seu ponto culminante após mais de 200 anos. Por ocasião do nascimento da escola colonial brasileira (1549), esta já encontrou um Portugal comprometido com a Igreja Católica, e vice-versa, na manutenção do "status quo" tradicional e cristão, e a cujos serviços também será colocada.

Sendo assim esta pesquisa, que se propõe a desvendar o nascimento da escola colonial brasileira, terá que contextualizá-

la na provável visão de mundo dominante da sociedade portuguesa cristã do início dos tempos modernos, visão esta que assumirá contornos cada vez mais firmes de distanciamentos do movimento renascentista que sacudia o resto da Europa Ocidental, isto é, com exceção da península ibérica.

NOTAS

1.-Para fins desta pesquisa, Igreja significa Igreja Católica Apostólica Romana.

2 -Inconsciente coletivo ou não-consciente coletivo. Philippe ARIÈS(1990:174-175), assim explica este conceito: " Coletivo: comum a toda uma sociedade em determinado momento. Não-consciente: mal percebido, ou totalmente despercebido pelos contemporâneos, porque, é óbvio, faz parte dos dados imutáveis da natureza, idéias recebidas ou idéias no ar, lugares-comuns, códigos de conveniência e de moral, conformismos ou proibições, expressões admitidas, impostas ou excluídas dos sentimentos e dos fantasmas"(ARIÈS, Philippe. A História das Mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p.174-175).

3--Segundo ALENCASTRO(1990:H-5 Letras), "a palavra anacronismo é geralmente entendida no Brasil de maneira unívoca: a transferência de usos e costumes do passado para o presente. O sentido inverso, a introjeção de modelos do presente no passado que está sendo estudado, não tem curso em português. O dicionário Aurélio acentua essa impropriedade conceptual, ao registrar, diante da palavra anacrônico: "que está em desacordo com a moda, o uso, constituindo atraso em relação a eles; avesso aos costumes hodiernos; retrógrado".

4 -ALENCASTRO(1990:h-4 Letras) prefere o conceito "transdisciplinaridade", para evitar as confusões decorrentes da ambiguidade do conceito "interdisciplinaridade".

5 -Experiências, para Roger BACON, "indica muito menos os fenômenos observados do que o seu significado oculto que se pode apreender a partir da observação"(História do Pensamento: Das Origens à Idade Média. São Paulo, Nova Cultural, 1987, v.1. p. 178).

6--O "nominalismo" de OCKHAM trouxe consigo consequências da maior importância para a história das idéias. Entre outras, destacam-se duas: (1) a transformação de toda a ciência em conhecimento empírico dos indivíduos porque só eles constituem a verdadeira realidade; (2) a separação absoluta entre o conhecimento científico e os conhecimentos da teologia.

7 -Esta teoria rompe com a Teoria Aristotélico-Ptolomaica que havia se tornado doutrina oficial da Igreja. A Teoria Heliocêntrica terá em Copérnico(1473-1543) o formulador oficial.

8.- Thomas MORE (ou Morus, em latim ; 1478-1535) era, na época, anfitrião de Erasmo e o título do livro "Elogio da Loucura" tem também algo a ver com o sobrenome de seu gentil e amigo anfitrião (em grego: "moria" significa "loucura"). Inglês, defensor de um certo epicurismo, foi crítico mordaz do sistema capitalista nascente e da propriedade privada. Através de sua obra-prima UTOPIA (= "lugar nenhum") concebeu um Estado de igualdade política, econômica e social entre os homens onde, inclusive, todos os bens seriam comuns. Não concordando com a estrutura vigente na Inglaterra, o autor descreve uma sociedade ideal comunista. Como obra de ficção, ele mostra a ilha de utopia como o local da tolerância religiosa, de ordem rígida e comportamento moral irrepreensível por parte de seus habitantes, de governo dos mais sábios eleitos pela comunidade, de sociedade transparente e, acima de tudo, uma ilha onde o dever cívico, o bem público está acima do interesse particular. Devido suas convicções, especialmente religiosas e políticas, apesar de ter sido chanceler inglês, por ordem do rei Henrique VIII é preso na Torre de Londres, até a condenação final à morte por decapitação em 6 de julho de 1535. Em 19 de maio de 1935, quatro séculos depois de sua morte em defesa da liberdade de pensamento, foi canonizado pela Igreja Católica.

9.- Esta obra, publicada em 1530, teve já nos seus primeiros seis anos mais de 30 reedições, chegando ao todo em 130 edições (treze das quais no século XVIII), em variadas línguas e traduções.

10.- Já dentro do espírito plenamente renascentista, grandes nomes da filosofia se destacaram e trouxeram, principalmente para a história das idéias, significativas e duradouras contribuições. Entre eles, figuram: Nicolau MAQUIAVEL (1469-1527), MONTAIGNE (1533-1592), Giordano BRUNO (1548-1600), Francis BACON (1561-1626), Thomas HOBBS (1588-1679), René DESCARTES (1596-1650), Baruch SPINOZA (1632-1677), Giambattista VICO (1668-1744).

II

PORTUGAL, UM PAÍS COMPROMETIDO

Espasmos de Modernidade

A história da escola no Brasil começa em Portugal.

O pequeno Estado Português, liderado pela Dinastia Afonsina(1140-1383), surgiu como reino independente na primeira metade do século XII após uma vitoriosa cruzada contra os mouros. O Conde D. Afonso Henriques(D. Afonso I), depois de vencer os mouros em Ourique(25 de julho de 1139), foi aclamado rei(1140).

Na primeira metade do século XIV, ainda na dinastia afonsina, Portugal enviava suas primeiras expedições marítimas, destacando-se as enviadas às Canárias em 1336. Ao iniciar-se o século XV Portugal, segundo VENÂNCIO FILHO(1982:1) já transpusera o ciclo da monarquia agrária para transformar-se num país de caráter mercantil. Neste século Portugal foi governado por uma sucessão de príncipes da Casa de Avis¹(1385-1580), muitos deles de extrema competência: D. João I(1383-1433), D. Duarte(1433-1438), D. Afonso V(1438-1481), D. João II(1481-1495), D. Manuel (1495 - 1521). Sua burguesia mercantil, incentivada e promovida pelo Estado Luso, expandiu a bandeira e o credo português, movida principalmente por interesses econômicos com destaque para o comércio de escravos, descoberta do ouro e monopólio das especiarias. Não estava muito interessada em anexar territórios. O que queria era dominar o lucrativo comércio de especiarias, da pimenta, canela, noz-moscada e cravinho, que tornavam os alimentos mais apetitosos ao paladar do século. Esta expansão comercial achava-se desde o início alicerçada em justificativas política e religiosa.

Política principalmente enquanto tratava-se de vencer os mouros, os inimigos natos da nação lusitana. Justificativa religiosa no sentido em que a expansão portuguesa significava a dilatação da civilização cristã.

Filho de D. João I, o infante D. Henrique - o navegador, instalou-se no promontório de Sagres e ali viveu até 1460, ano de sua morte, rodeando-se de homens de todas as raças. Através de cosmógrafos, cartógrafos, técnicos e sábios, e principalmente através de sua visão e perspicácia², possibilitou à nascente burguesia portuguesa o envio de numerosas expedições a reconhecerem a Costa da África Ocidental. Portugal iniciava assim um breve surto de modernidade. Destas iniciais incursões, a nação portuguesa partiria para as grandes navegações que vieram a dar aos portugueses durante algumas décadas o monopólio dum comércio excepcionalmente rico e as bases dum império colonial.

As navegações, descobertas e intercâmbio comercial entre ocidente e oriente possibilitaram também a Portugal fecundar, segundo CIDADE(1951:82) o espírito do Humanismo e do Renascimento "com um imprevisto e riquíssimo cabedal de observações e experiência", contribuindo deste modo para que estes movimentos não se exalasses "na esterilidade das formas dialéticas ou literárias sem conteúdo".

Com espírito aberto, francamente renascentista, o povo português viveu assim um período integrado ao espírito do Renascimento que varria a Europa, contribuindo principalmente naqueles setores científicos e experimentais ligados às atividades mercantis. Além disto seus missionários, os primeiros a se dedicarem ao estudo das línguas indígenas e à utilização de textos bilingues, "promoveram o conhecimento recíproco das culturas, a generalização e inteligibilidade do diálogo entre os povos chamados a conviver"(CIDADE,1951:110).

Porém, durou pouco o surto de modernidade em Portugal. Ou, na expressão do próprio CIDADE(1951:119), "foi muito tênue e breve a repercussão do movimento entre nós". Ou, segundo MARTINS (1977-78:17), "em Portugal, o Renascimento só se manifestou por espasmos, logo sufocados".

Um Povo que se sente Eleito

A partir já das primeiras décadas do século XV, com a abertura do ciclo marítimo, o povo lusitano começaria a descobrir sua vocação messiânica, sentindo-se escolhido por Deus para a expansão da Cristandade.

A vontade e a certeza da expansão do credo cristão não apenas justificava ideologicamente a expansão marítima e territorial, mas igualmente servia de motivação concreta e principal. Por vezes o ideal messiânico falava tão alto ou até mais alto do que os motivos econômicos mercantis. Sendo assim, o povo luso sentia-se predestinado a conquistar o mundo e a dilatar a fé católica. Junto aos interesses mercantis, e justificando-os, tinha como missão político-religiosa expandir a fé e o reino de Cristo.

Reino lusitano passava a significar, para os portugueses, reino de Deus. Logo, a dilatação deste reinado espiritual estava condicionado à própria expansão política e econômica lusitana. Novos súditos para o rei significariam também novos fiéis para Cristo. A expansão política passava a ter cara de dilatação da fé.

A integração temporal e espiritual entre os reis de Portugal e o papado, que ajuda a explicar o sentimento messiânico do povo português, começou a tomar jeito sério em meados do século XV por ocasião das primeiras incursões portuguesas pelo litoral africano. Os papas legitimavam as conquistas portuguesas em nome da conversão dos fiéis como, por exemplo, a bula "Romanus Pontifex" de Nicolau V de 8 de janeiro de 1455. E, aos poucos, o povo português começava a sentir-se não apenas como o dilatador da fé defendida por Roma, mas inclusive como o escolhido entre os povos para esta missão.

Mais tarde vieram a reforçar poderosamente esta visão messiânica de si mesmo entre os portugueses, os movimentos reformistas que sacudiram a Europa Setentrional, especialmente os de

Lutero(1483-1546) e de Calvino(1509-1564). A Europa se apresentava então como divisão e indecisão. Vários reinos aderiam às propostas reformistas e outros mostravam sinais disso. Já Portugal (e Espanha), sob as lideranças de seus reis comprometidos com o papado, mostravam-se impenetráveis aos ventos revolucionários do resto da Europa, e mantinham-se cada vez mais fiéis ao papa e ao credo defendido por Roma. Enquanto a Europa partia-se e perdia-se em seitas e crenças, o povo português assumia-se a favor dos fundamentos-chaves da condição europeia-cristã. Sendo assim foi reforçando-se entre o povo luso o sentimento messiânico já desabrochado de que Portugal tinha o papel, destinado por Deus, de conservar e expandir a única verdadeira fé cristã, a católica. Tornava-se assim a nação portuguesa(junto com a espanhola), aos próprios olhos e com o tempo aos olhos e ouvidos de toda a Europa, aquela que fazia por excelência a comunicação inter civilizacional da cristandade, ou o único europeu-cristão com dimensão mundial, ou mesmo o único exemplar positivo europeu porque preocupado com aquilo que seria o essencial da Europa - a vitória do cristianismo. Neste sentido Portugal, porque representava o mundo enquanto planetarização cristã, tornava-se aos olhos dos próprios portugueses sinônimo de Europa e de mais Europa.

Um movimento que pode, até certo ponto, ilustrar bem este sentimento messiânico do povo português foi a lenda sobre D. Sebastião (o sebastianismo)³. Este sucedera D. João III. D. Sebastião teve um governo marcado pelo ideal religioso, vindo a falecer em luta contra os árabes na África, a 4 de agosto de 1578, na batalha de Alcacer-Quibir. Após 1580, quando o trono luso passou às mãos de Felipe II da Espanha, os lusitanos passaram a esperar a volta de D. Sebastião como o libertador nacional. D. Sebastião voltaria redivivo, passando o monarca a ser considerado como o "esperado"; inclusive no Brasil.

Outro movimento que tem relação com o sentimento messiânico e universalista do povo português denomina-se Teoria Mística do Quinto Império e que se encontra com a teoria política

da Monarquia Universal⁴ que motivara, segundo BRAGA(1892) as ambições de Carlos V, Francisco I, Henrique VIII e em Portugal D. Manuel I.

A Teoria do Quinto Império teve curso em Portugal no século XVI, talvez sob a influência das grandes descobertas na África e conquistas na Índia. Formar-se-ia, segundo esta concepção, um império universal cristão sob o cetro português. Theophilo BRAGA (1892:274-275), assim relata o nascimento desta teoria:

"Nos Breviários históricos usados nas escolas medievais, a História era dividida em monarquias; e até ao século XIII todo o passado humano, seguindo as profecias de Daniel sobre os quatro monstros políticos, estava dogmaticamente dividido nas Quatro Monarquias da Assíria, Pérsia, Grécia e Roma. A teoria prevaleceu na Itália até ao século XIII, e ainda no século XVIII o teólogo Jano, em Wittenberg, sustentava essa divisão histórica, combatendo como heréticas as opiniões contrárias. Depois das Quatro Grandes Monarquias devia seguir a realização da utopia cristã, esboçada por Paulo Orosio, na Ormoesta, e por Santo Agostinho, na Cidade de Deus. É por isso que entre os povos católicos apareceu a expectativa do Quinto Império do Mundo".

Na Igreja Católica, entre os jesuítas portugueses, a Teoria do Quinto Império foi propagada por padre Antonio VIEIRA no século XVII, que via em D. João IV, baseando-se nas profecias de Bandarra, a reencarnação de D. Sebastião. O poder temporal seria conferido a D. João IV que, mediante a conversão dos judeus e mais gentios, asseguraria ao papa o poder espiritual.

A realização da utopia da Monarquia Universal, um sonho e ideal da Idade Média,⁵ teria servido como um dos esforços em Portugal para o retrocesso no sentido de barreira às idéias renovadoras.

O sentimento luso de que era o povo escolhido por Deus para manter e expandir pelo universo a catolicidade dava o suporte ideológico às conquistas econômicas e territoriais, pretendidas e deflagradas pela iniciante mas forte burguesia portuguesa(=cristãos-novos) a partir de meados do século XV. Ou, nos termos de Riolando AZZI(1987:51), "o pano de fundo da expansão

política e econômica era uma visão sagrada do reino lusitano e de sua missão na terra".

Um Povo que se impõe Eleito

Para o rei de Portugal e para o povo lusitano, o catolicismo era considerado como a verdade plena e total. Sendo assim não havia efetivamente lugar para outra forma de pensamento espiritual. "Daí o seu caráter essencialmente dogmático, constitutivo de uma verdade irrefutável, pois coincidente com a própria verdade divina" (AZZI, 1987:129).

Os mais próximos de Deus eram os cristãos europeus. E entre estes os mais prediletos - os escolhidos - eram os cristãos lusitanos. Estes, portanto, como representantes de uma cultura superior, deviam dominar os que estavam num estágio humano inferior - como os mouros e os indígenas - para que no corpo e no espírito eles também fossem os mais próximos possíveis daqueles que eram os mais próximos de Deus: os cristãos-europeus e particularmente os lusos.

Dois instrumentos de ação eram utilizados pela civilização lusa para se impor enquanto sociedade sacral. A "Inquisição", através da qual não se permitia nenhuma divergência religiosa que viesse romper a unidade nacional, e a "Guerra Santa", por meio da qual se combatiam os inimigos externos da pátria e da religião.

1. O Espírito Inquisitório

O Tribunal da Santa Inquisição foi instituído em Lisboa, em 1536, durante o reinado de D. João III, sendo que a partir de 1541 eram estabelecidos "tribunais permanentes em Lisboa, Évora, Coimbra, Porto, Lamego e Tomar" (MARTINS, 1977-78:22). Tinha o controle direto da Coroa Portuguesa porque a Igreja em Portu-

gal, pelo Regime do Padroado, era quase totalmente dependente do Estado Luso. Foi um mecanismo que, simultaneamente em que não permitia nenhuma divergência que pudesse vir a romper a unidade nacional da ortodoxia religiosa, era utilizado pelo Clero e pela Nobreza para impedir a afirmação da burguesia ascendente, especialmente formada por cristãos-novos, cujo poder econômico ameaçava tomar posse da gerência do Estado Luso. Segundo Mário DOMINGUES(apud AZZI, 1987:104):

"Como em Portugal os antigos judeus, ou cristãos-novos, representavam a parte mais viva, por assim dizer, a cabeça da classe burguesa e capitalista, a guerra contra a burguesia dissimulou-se na capa de defesa da religião católica e de pureza do sangue cristão".

Portanto, a obrigatoriedade e o controle do culto católico em Portugal e nas colônias foi também um instrumento nas mãos do governo metropolitano para defender o sistema político e econômico vigente.

A Coroa portuguesa dividia a população lusa em dois grupos opostos: de um lado - do lado privilegiado - a classe dos cristãos-velhos, ou de nascença ou estirpe constituída pelos legítimos portugueses e de outro - do lado da infâmia e heresia, os cristãos-novos ou judeus convertidos. Mas a repressão aos cristãos-novos sempre teve basicamente uma conotação econômica: defender os interesses comerciais da Coroa.

Em Portugal, manter a unidade religiosa significava também fortalecer a coesão política nos domínios lusitanos. Logo, o Tribunal da Inquisição era também um poderoso instrumento para a manutenção da ordem social estabelecida na colônia brasileira. Isto impediu, inclusive, que na colônia se elaborasse um pensamento alternativo ou mesmo contestatório do projeto colonial vigente, garantindo desse modo também os interesses comerciais inerentes ao sistema colonial implantado. Os próprios representantes do Santo Ofício - aparelho repressivo de Estado⁶ - cuja 1ª visita ao Brasil foi realizada de 1591 a 1595 na Bahia e Pernambuco, agiam em perfeita consonância com as orientações políticas e econômicas da metrópole.

2. O Espírito de Cruzada

O "espírito de cruzada" tinha como função básica defender a cristandade contra os inimigos que estavam além de suas fronteiras, ou que invadiam acintosamente algum território cristão, concretizando-se em "guerras santas" onde se combatiam os inimigos da pátria e da religião. Em Portugal esses inimigos eram os mouros e em seguida os herejes. No Brasil eram os selvagens indígenas e igualmente os herejes invasores franceses e holandeses, apóstatas da verdadeira religião.

Dos mouros aos indígenas, passando pelos judeus e demais herejes, o combate era o mesmo: reduzir, submeter e convertê-los à verdadeira fé católica. Eles representavam a encarnação do erro e do pecado, e enquanto tal, deveriam ser aniquilados. A vitória da verdade correspondia o aniquilamento do erro.

Em nome da implantação do reino de Deus o sangue podia e devia correr. Identificados com a força do mal, tornava-se então normal para os portugueses o derramamento de sangue. Até o próprio José de ANCHIETA (apud AZZI, 1987:97) descreve a violência praticada contra os indígenas no Brasil em nome da Fé com ufanismo e exaltação: "o sangue correu em riachos que espumavam: muitos tombaram passados a fio de espada, muitos, de mãos e pescoços presos, carregaram cadeias. Domado ficou assim seu furor indomável".

Através da ideologia da guerra santa, os portugueses justificavam suas ações bélicas. Isto é, a necessidade de submissão de terras infiéis lhes dava o direito de fazer guerra. Aliás, a Bula de Nicolau V de 1458 autorizava Portugal a conquistar, vencer ou subjugar não apenas sarracenos ou pagãos, mas todos os infiéis e outros inimigos de Cristo "onde quer que se encontrassem" (AZZI, 1987:99). Deste modo as guerras de conquista e de expansão lusitana acobertavam perfeitamente os interesses políticos e econômicos que constituíam a mola real do imperialismo lusitano do século XVI. Ou, na expressão de AZZI (1987:172): "O aspecto religioso

de luta contra os inimigos da cristandade continuou a ser usado como ideologia justificadora das conquistas e da colonização lusitana".

Um Rei que não é só Rei

A expansão econômica de Portugal foi também a expansão da fé católica. Para tanto contribuiu enormemente a figura do Rei, misto de poder temporal e de poder espiritual.

Desde as primeiras incursões portuguesas pelo litoral africano, estes recebiam o apoio e anuência da Santa Sé. Através de documentos pontifícios, os papas confirmavam os direitos dos portugueses sobre as novas terras, tendo em vista a conversão dos fiéis. A Bula Romanus Pontifex de Nicolau V (8 de janeiro de 1455) "reconhecia as conquistas de Portugal contra os infiéis e conferia à Coroa lusa direitos exclusivos para reivindicar para si as regiões meridionais, realçando simultaneamente a natureza missionária desse empreendimento exploratório" (AZZI, 1987:18). A Bula Aeterni Regis de Sisto IV (21 de junho de 1481) reafirmava o que os papas precedentes tinham concedido com relação à jurisdição temporal da Coroa portuguesa e à jurisdição espiritual da Ordem de Cristo. E a partir de 1522, quando o papa Adriano conferiu a D. João III a dignidade de Grão-Mestre da Ordem de Cristo, os reis de Portugal passaram a ter também o título de Mestre Geral da Ordem de Cristo, uma instituição religiosa medieval. Este título conferia aos reis de Portugal também o regime espiritual devendo, portanto, zelar pela vida cristã no país e nas colônias. Assim, os monarcas passavam a exercer ao mesmo tempo um poder de ordem civil e eclesiástica, especialmente nas colônias e domínios portugueses. Instituiu-se o Padroado.

Não se tratava, portanto, da usurpação de atribuições religiosas próprias da Igreja por parte da Coroa Lusitana, mas de forma típica de compromisso entre a Santa Sé e o governo portu-

guês. A instituição do Padroado (ou Patronato, em espanhol) consistia, segundo BOXER(1981:99), na "combinação de direitos, privilégios e deveres, concedidos pelo papado à Coroa Portuguesa, como patrono das missões católicas e instituições eclesiásticas na África, Ásia e Brasil". Estes direitos e deveres provinham de uma série de bulas e breves papais, desde o Breve Dum Diversas de Nicolau V, em 1452, até o Breve Praeclarae Devotionis de Leão X, em 1514, com destaque especial para, além das bulas Romanus Pontifex e Aeterni Regis já citadas, às bulas Inter Coetera de Calixto II (13 de março de 1456) e Praeclarae Devotionis de Leão X (3 de novembro de 1514),⁷ sendo que a subordinação da Igreja ao Estado Absolutista Português completar-se-ia nos reinados de D. Manuel I (1495-1521) e de D. João III (1521-1557). Segundo ALBUQUERQUE(1984:152), nestes dois reinados "foram confirmados e ampliados os privilégios do real padroado, do padroado da ordem de Cristo, do grão-mestrado das ordens religioso-militares e os da placitação". Pelo direito do Padroado os soberanos indicavam os bispos e pela Placitação autorizavam a execução dos decretos e bulas papais nos domínios portugueses.

A importância das bulas e documentos decorriam do fato de que eles oficializavam o poder dos monarcas lusos sobre a Igreja Católica implantada em Portugal e nas colônias portuguesas. E "através dessas bulas, de fato, o pontífice romano transferia para a Coroa lusitana o encargo do estabelecimento da Igreja nos domínios de ultramar"(AZZI,1987:23). Não prevaleceu então no Brasil colonial um regime teocrático, em que a hierarquia católica governaria sobre o Estado e a Sociedade. Muito pelo contrário. "O Estado leigo prevalecia e a Igreja tinha que se contentar com um papel relativamente menor de aceitação mais ou menos pacífica da autoridade civil e dos costumes do povo, em troca de uma certa parcela de autoridade e de poder"(SCHWARTZMAN,1986:112).⁸

Mesmo após a Bula Praeclarae Devotionis de 1514, segundo BOXER(1981:100), "os sucessivos vigários de Cristo não viam qualquer inconveniente em deixar os monarcas ibéricos com a responsabilidade da manutenção da Igreja de além-mar em troca do privi-

légio de a controlarem". E acrescenta Boxer que somente no século XVII os papas começaram a perceber que o sistema do padroado era, em muitos aspectos, altamente inconveniente e potencialmente subversivo da autoridade papal. Mas mesmo assim foram incapazes e não anularam. O poder real sobre a Igreja Católica desapareceria em Portugal somente nos finais do século XVIII.

Os papas eram, na expressão de AZZI(1987:18), "senhores universais" com a autoridade de distribuir pelos fiéis da católica Igreja as terras em poder dos súditos ao jugo dela. A Igreja, portanto, representava papel muito significativo na expansão lusitana, "mediante a confirmação dos direitos políticos e econômicos da Coroa, sob a alegação do caráter religioso em seu projeto colonizador" (AZZI,1987:19).

O aspecto religioso esteve sempre presente tanto nas conquistas como na colonização lusitana. Aliás, a nação portuguesa nasceu por razões ao mesmo tempo políticas e religiosas: através da luta contra os infiéis mouros, instaurava-se um reino imbuído pela fé católica. Segundo AZZI(1987:20):

"De início, a coroa lusitana se manifestava extremamente submissa à Santa Sé, visando apenas ao apoio moral da Santa Sé para a sua legitimação. À medida, porém, que o Estado se fortalecia, os monarcas passaram a exigir sempre mais privilégios da Santa Sé, em troca do apoio dado à política eclesiástica. A Cúria Romana, por seu turno, especialmente após 1517, com a eclosão da Reforma protestante, viu-se cada vez mais na contingência de favorecer os reis católicos da Espanha e Portugal, considerados naquela época como os baluartes da fé católica na Europa. Ao mesmo tempo, o pontificado romano esperava através desses monarcas implantar e fortalecer a religião católica nas novas terras descobertas".

Graças, portanto, à instituição do Padroado, o rei de Portugal, delegado da Santa Sé, grão-mestre e administrador da Ordem de Cristo no espiritual e no temporal, era o verdadeiro chefe da Igreja no Brasil, cabendo a ele a apresentação dos candidatos aos bispados e às paróquias, a obrigação de zelar pela construção e conservação dos edifícios do culto, a remuneração do clero e a pregação da fé cristã através do envio de missionários⁹.

Uma Sociedade que se pensa Sacral

Nas relações entre Igreja e Estado cristão, diferente do que entre Igreja e Estado do direito natural, segundo BONI (1989:23):

"as duas instituições tendem a fundir-se em uma só: a cristandade, na qual o príncipe é, primeiramente, um cristão príncipe, ocupado com a própria salvação e com a missão de conduzir a ela o seu povo. O papa, de sua parte, é o homem a quem foi confiado por Cristo o ordenamento das comunidades de salvação. Deixa, pois, de existir o binômio Igreja-Estado, surgindo em lugar dele a cristandade: o orbe cristão. O interesse público confunde-se com as virtudes cristãs, os valores cristãos tornam-se valores do Estado".

No conceito de Cristandade - ou Sociedade Sacral -, estavam portanto identificados os conceitos de fé e de nacionalidade. Os interesses da Igreja eram os interesses do Estado e os interesses do Estado eram os interesses da Igreja, sendo que o Padroado era o mecanismo principal que operava esta integração.

A coroa portuguesa se comprometia pela instituição do Padroado, segundo AZZI(1987:25),

"a manter a fé católica como religião oficial e a empenhar-se na difusão da fé, oferecendo aos ministros eclesiásticos os meios econômicos para a realização de sua missão religiosa. A hierarquia eclesiástica, por sua vez, assumia o compromisso de colaborar intimamente no fortalecimento do projeto colonial, inculcando tanto nos antigos como nos novos súditos da coroa os deveres de fidelidade e obediência".

Era a união quase indissolúvel entre fé cristã e nação portuguesa. Enquanto a religião servia, a olhos de Estado, para manter a unidade e coesão social do império luso em expansão, este oferecia os suportes necessários à penetração e fortalecimento da fé cristã. Assim a aliança estreita e firme entre a cruz e a coroa, o trono e o altar, a fé e o império estava a serviço das duas majestades: rei e papa.

A distinção que hoje se faz entre Estado e Igreja era impensável em Portugal do século XVI. Estado e Igreja se fundiam,

numa sociedade única, "sui generis". Cristianização e apor-
tuguesamento eram tarefas sinônimas, indissociáveis e identificáveis,
permanecendo porém cada qual com suas funções específicas.

A Igreja Católica não apenas transmitia a fé cristã e
zelava pela sua ortodoxia, mas também garantia através da reli-
gião, a fidelidade política dos súditos. Segundo BOXER(1981:98) :

"na ausência de guarnições, militares substanciais, em
qualquer lugar do mundo ocidental ibérico, antes da se-
gunda metade do século XVIII, era, antes de mais, o cle-
ro da Igreja católica que conseguia manter a lealdade da
população peninsular, crioula, mestiça e indígena às co-
roas da Castela e Portugal, respectivamente".

O apoio mútuo entre cruz e coroa chegava ao ponto de nas
colônias os missionários serem acompanhados por um escolta arma-
da. Ou ao menos é isto que se deduz do relato do cronista Fr.Pau-
lo de Trindade(apud BOXER,1981:96): "As armas só conquistavam a-
través do direito que lhes era conferido pelo Evangelho e o ser-
mão só era de algum proveito quando acompanhado e protegido pe-
las armas".

Para a coroa lusitana a evangelização se enquadrava per-
feitamente dentro de sua concepção de colonização(=transplante pa-
ra a nova terra dos padrões culturais da civilização lusitana) e
para a Igreja a aceitação da nova fé não se faria senão dentro
da civilização lusitana. A cristianização significaria também a-
portuguesamento e a colonização significaria também implantação
da fé católica.

A Igreja no Brasil colonial, dado o sistema do Padroado,
estava sob o controle direto e imediato da respectiva Coroa, sal-
vo nos assuntos referentes ao dogma e à doutrina. O clero só po-
dia exercer o cargo com a aprovação da respectiva Coroa e depen-
dia desta para o apoio financeiro. Aliás, segundo BOXER(1981:100)
"os membros do clero colonial ibérico podiam ser considerados,co-
mo o eram frequentemente, funcionários assalariados da Coroa" .
Assim, "o poder e a influência do púlpito, de uma importância vi-
tal nos tempos anteriores aos jornais, rádio e televisão, eram co-
locados à disposição da Coroa, onde e quando esta o julgasse ne-
cessário".

No Brasil os indígenas, no caso, deveriam seguir fielmente as diretrizes emanadas pelo governo lusitano e seus representantes como o caminho para a própria educação moral e religiosa. Sendo assim evangelizar não significaria apenas transmitir a mensagem de Cristo, mas também conduzir os povos indígenas a se pautarem segundo critérios da civilização lusitana. O projeto de evangelização estava dentro do projeto de colonização. A ação dos missionários servia também de apoio para a expansão política. Cristianizar os índios era o mesmo que abrir caminhos para a dominação lusitana sobre o território colonial.

Um Renascer que não se Impõe

Na Itália dos inícios do Renascimento - uma unidade mais geográfica do que política -, as cidades-estados, desde o final do século XIII, faziam renascer, baseados nos moldes clássicos da Grécia e Roma antigos, a arte e a literatura, apoiados numa comunidade política e econômica amadurecida e generosa no seu patrocínio. Era o surgimento do Renascimento que junto trazia um novo Humanismo baseado em um conjunto de novas idéias que buscavam uma nova concepção de homem originada numa apreciação nova também do homem da antiguidade greco-romana.

O regresso aos clássicos deu aos italianos uma nova visão da história que estimulou neles o desejo de imitarem as passadas virtudes de Atenas e Roma, e um novo sentimento de liberdade caracterizado por um ardente desejo de saber e uma prontidão para experimentar.

O movimento renascentista não pode ser fixado de um modo cronológico categórico. Teve início na Itália nos finais do século XIII, transpôs os alpes, e invadiu a Europa, nela permanecendo até a 2ª metade do século XVII. E não foi apenas uma paixão pelo passado enquanto este simbolizava culturas e valores mais dignos aos olhos destes novos tempos, mas foi também uma revol-

ta contra as concepções preponderantes da Idade Média e a busca de uma nova síntese racional para a humanidade.

Na Idade Média a natureza ou fora abandonada pelos místicos ou fora amaldiçoada pelos teólogos. Já na Renascença, buscando o critério da objetividade sobre o velho saber tradicional hipotético e subjetivo das escolas" (BRAGA, 1892:252), o homem tomou a razão como elemento de um novo poder espiritual e lançou-se ao estudo e investigação dos fenômenos da natureza .

A par da verdade teológica surgia a verdade filosófica , possibilitando assim que "as heresias" fossem ensinadas filosoficamente e não teologicamente. Aliás, esta mesma concepção de duas verdades - teológica e filosófica - já era contestada no século XIII pelos renascentistas como Rogério BACON para quem "a ciência experimental não recebe a verdade das mãos das ciências superiores; ela é que é a dominadora, e as outras ciências suas serviçais" (BACON apud BRAGA, 1892:252).

O espírito da Renascença significava o abandono da autoridade e da dialética. Ao invés da autoridade da Igreja e a dialética das universidades, a renascença propunha a comprovação experimental que não dependia nem da sanção dos papas e nem do aval dos reis. Valorizava-se no homem a sua liberdade, a sua ação, o seu aperfeiçoamento moral e físico, a sua confraternização ou providência própria. Era a proposta da expansão da originalidade, da independência mental e de concepções, e igualmente um novo impulso às inteligências pela generalização do critério experimental e abandono da esterilidade dialética.

A Igreja da Idade Média dizia que não se podia saber mais porque a teologia sabia tudo o que era possível saber-se. Mas ao ver pelo movimento renascentista o germe da destruição da autoridade dos dogmas e, como decorrência, a destruição de seu próprio poder, recorreu a Aristóteles - ao seu Organum - para se reforçar com a dialética, procurando sustentar as concepções da teologia pela habilidade da argumentação dos dialéticos. A Igreja , deste modo, dava início a sua estratégia de esgotar as inteligências nos artifícios da dialética e assim afastá-las da curiosida-

de experimental das ciências, subordinando-se a razão à autoridade. Mas o próprio Aristóteles já não era, para os fins da Igreja, o da objetividade dos textos do autor e nem o que resultava da compreensão direta de seus textos, mas um aristotelismo fruto do confronto fatigante das opiniões de todos os comentadores.

Portugal (e península ibérica), após a abertura provocada pelas descobertas marítimas e expansão comercial, fechou-se e ficou de fora do movimento europeu renascentista e humanista . Na expressão de MARTINS(1977-78:22), Portugal "enrolou-se sobre si mesmo, fechou rigorosamente as portas à entrada das idéias perigosas, protegeu-se com bravia solicitude contra toda invasão de heresia". Duas parecem terem sido as razões principais. Uma delas é de cunho religioso. Não que o humanismo da renascença fosse ateu ou irreligioso. Bastou que ele fosse menos teocêntrico do que a visão do mundo medieval. Esta tendência progressiva para transformar o homem no eixo das reflexões sobre a realidade, anteriormente centradas ao redor de Deus, motivou nesta área uma reação católica de cunho nitidamente conservador.¹⁰ E dado a força da Igreja católica em Portugal esta reação imediatamente se nacionalizou. A outra e provavelmente a mais determinante causa da exclusão de Portugal pelo poder dominante dos ares da Renascença e Humanismo foi na verdade a reação da nobreza tradicional contra o avanço e a afirmação da burguesia comercial portuguesa - que representava o novo em Portugal -, formada principalmente pelos cristãos-novos e que ameaçava competir com a nobreza tradicional sobre a posse do Estado português.

1. O Não-Renascer da Universidade de Coimbra

Entre as universidades da Europa, as italianas e a de Paris mostravam claramente o conflito mental europeu entre o livre pensamento científico e a conservação da submissão à teologia medieval. Enquanto, por exemplo, a universidade de Bolonha era um foco dos estudos jurídicos, a de Paris era um centro ativo das especulações da Filosofia e da Teologia escolástica. Isto

explica, por exemplo, porque as ordens religiosas preferiam Paris e porque foi lá que estudaram os fundadores da Companhia de Jesus, e explica inclusive o fato de lá ter nascido a Companhia de Jesus.

Portugal, por meio dos reis e do clero tão fortemente ligados à Roma e ao papado, optou conseqüentemente por Paris para onde enviava a mocidade para os estudos e em 1555 entregou a sua própria universidade modelo em mãos daqueles que em Portugal representavam o pensamento da Universidade de Paris - a Companhia de Jesus - cujos representantes portugueses haviam também se formado nesta mesma universidade.

A Universidade de Coimbra, ou Real Colégio das Artes de Coimbra, teve um breve momento de efervescência humanística e renascentista por ocasião de sua segunda fundação, entre os anos de 1547 a 1555, ano este em que, através de D. João III, será entregue aos padres da Companhia de Jesus. A partir desta data liderará o movimento contra o renascer de uma nova concepção de homem e de mundo e contra o movimento da Reforma, tornando-se um dos principais organismos a serviço dos fins ético-religiosos do Estado.

A reorientação da Universidade de Coimbra - que detinha praticamente o monopólio da educação das classes dirigentes em Portugal - fez com que praticamente se perdessem as promessas do Humanismo e do Renascimento em Portugal, fazendo com que, segundo SARAIVA (apud AZZI, 1987:39), "o começo da mentalidade científica, originada pela ciência náutica, decaísse em simples rotina, precisamente quando, fora de Portugal, contribui para as origens da ciência moderna". Ou, nas palavras de VENÂNCIO FILHO (1982:5):

"por força do predomínio da Companhia de Jesus na Universidade de Coimbra, a cultura portuguesa nos séculos XVI e XVII, e na primeira metade do século XVIII, conservar-se-ia impermeável às transformações que se processavam no continente europeu após o renascimento, com a expansão dos estudos científicos e a disseminação do método experimental".

A Universidade de Coimbra, suporte do Estado absolutista e reinado da escolástica após 1555, foi o baluarte intelectual,

tual da política de fechamento e resistência ao novo em Portugal.

2. O não ao Humanismo em Portugal

A elite portuguesa (nobreza e clero), após o pequeno surto de modernidade advinda do mundo da navegação,¹² faria a civilização lusa regressar a uma escolástica extemporânea, reforçando a autoridade de Aristóteles nas suas cátedras e sustentando em seus inúmeros conventos viveiros de ascetas e de pregadores medievais.

A luta de idéias entre a nobreza tradicional e a burguesia ascendente - responsável pelo surto de navegação e de modernidade - refletia a luta de maior amplitude na área econômica e social. Era a tradicional estrutura agrário-feudal dominante na península ibérica contra a burguesia liderada pelos cristãos-novos. A renovação nas letras implicaria certo abalo nesta estrutura tradicional. Daí também o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. "Criado no século XV para reprimir a burguesia chamada "cristã-nova" em proveito dos grupos feudais, agrários e colonialistas que dominavam o Estado espanhol" (SARAIVA apud AZZI, 1987:37), generalizou-se em Portugal o seu campo de ação a todas as formas de heterodoxia e controlou eficazmente a produção literária através da censura.

O "não" ao humanismo no meio educacional luso foi o humanismo jesuítico,¹³ já que os jesuítas após 1555, de posse da Universidade de Coimbra - universidade padrão - e da de Évora, dominam a educação em Portugal. O humanismo dos jesuítas, segundo AZZI (1987:45):

"era elaborado dentro dos parâmetros da fé, e basicamente dentro da concepção aristotélico-tomista medieval. Continuava, portanto, a predominar, na sua cosmovisão, o primado de Deus, da fé e, conseqüentemente, da autoridade. A partir desta primazia religiosa, também os valores materiais deviam ser expressos através da ótica cristã. Em outras palavras, a razão devia estar submissa à fé, e o corpo ao espírito. De forma alguma concordavam os discípulos de Santo Inácio com uma visão do homem que significasse a exaltação da liberdade, da

vida, do prazer, da dignidade e independência humanas". O desinteresse nas suas escolas era quase total pelas ciências e pelas atividades técnicas,¹⁴ e artísticas. Mantinham-se quase totalmente fechados à análise, à crítica, à pesquisa e à experimentação. Para salvar os ideais da ortodoxia católica insistiam em salvaguardar o dogma e a autoridade e, para salvar estes, combatiam o espírito de questionamento e de livre exame.

Optado pela defesa dos interesses da ortodoxia religiosa e da nobreza tradicional, Portugal se fechou e desde então, segundo SARAIVA (apud AZZI, 1987:37), "um cordão sanitário impediu a saída dos peninsulares para o estrangeiro e a entrada das idéias de fora". Desta época surgiu inclusive na sociedade lusa a figura do estrangeirinho. Eram os portugueses que iam estudar fora e que depois voltavam à Portugal. Para a civilização lusa¹⁵ eles traziam a impureza das idéias porque ao entrarem em contato com o mundo exterior e ao aceitarem as idéias deste mundo eram por ele contaminados. Nesta condição, a de contaminados pela antiortodoxia, eram ameaças à ordem e à verdade estabelecida e, enquanto tais, deveriam e eram rejeitados pela civilização lusa.

A Não-Secularização Portuguesa

A Europa do século XVI mostrava vários sinais de uma direção ao secularismo.¹⁶ As guerras religiosas encobriam com frequência desígnios puramente materiais. A cultura estava a libertar-se lentamente da superintendência da Igreja. Novos conhecimentos surgiam sem relação com a teologia e fruto de processos mentais de que a teologia era incapaz de tirar proveito. O homem começava a perceber que podia realizar tudo aquilo que quisesse neste mundo sem a assistência divina. Começava a aumentar a busca do conforto material, a busca da sensualidade declarada, as representações seculares na arte, na escultura e na literatu-

ra. Para GREEN(1984:30), esta direção ao secularismo era "em parte efeito do Renascimento, em parte efeito da mudança das condições econômicas e em parte o resultado duma nova visão do universo".

Uma nova visão do mundo e do próprio homem, visão esta terrena, humana, isto é, imanente, natural, racional, surgia e começava a gritar contra a visão finalista, teleológica, típica de um universo mental dominado pela revelação, monopólio de um setor privilegiado da sociedade - o eclesiástico.

A luta entre catolicização e secularização era na verdade o conflito entre o natural e o sobrenatural, entre o humano e o divino, entre a razão e a religião, entre a humanidade e a divindade/cristandade. Era a luta pela redistribuição das áreas ocupadas até então ou pela conservação.

1. Do Dogma para a Razão?

Na Idade Média a Igreja exercera sobre as inteligências uma absoluta autoridade, principalmente pela credulidade imposta com os seus dogmas. Todos aqueles que discutiam ou faziam escolha dos elementos doutrinários mais plausíveis eram condenados como heréticos. Nada se podia saber mais. A teologia sabia tudo o que era possível saber-se.

Com os novos ventos da Renascença começavam, porém, a surgir outras idéias. Uma delas, por exemplo, era a de que "não era só na Bíblia que existia a verdade, como o proclamava a Igreja" (BRAGA, 1892:250), surgindo inclusive a tese de que os verdadeiros sábios deste mundo eram unicamente os filósofos. Assim a par da verdade teológica começava-se a reconhecer que existia também uma verdade filosófica.

Na escolástica o saber e a fé, a verdade revelada e a verdade racional, eram consideradas como verdades distintas, mas harmônicas, não contraditórias ou excludentes. Já na Renascença, começava-se um processo de ruptura, caminhando as duas não ape-

nas separadamente mas frequentemente em conflito. Neste contexto secularização ou laicização, segundo FALCON(1982:9), pode ser definido como "a emancipação de cada um dos campos particulares do conhecimento da tutela da teologia e da metafísica tradicionais".

A razão surgia como elemento de um novo poder espiritual e, com ela, os homens lançavam-se ao estudo e investigação dos fenômenos da natureza. Estes estudos, objetivos, passavam então a adquirir um poder de convicção nos espíritos, enquanto que as concepções subjetivas da teologia tentavam sustentar-se pela habilidade da argumentação dos dialéticos.

Os materiais que favoreceram o surgimento e o avanço de uma concepção racional de homem e de mundo foram, segundo BRAGA (1892:248), o trabalho desenvolvido pelos filólogos e tradutores da Bíblia trazendo uma nova compreensão do passado, o alargamento da compreensão do presente pela descoberta do sistema planetário, pólvora, imprensa e descobertas marítimas, a descoberta de textos autênticos das obras de Aristóteles, o critério objetivista que fortifica a razão libertando-a das ficções teológicas e a afirmação da dignidade individual.

O racionalismo e o individualismo passaram a ser a forma de expressão básica dos novos ares do Renascimento. Pela racionalidade homem e mundo, racionais, tornavam-se parte de uma só realidade e encontravam a própria validade na própria racionalidade de ambos. Pelo individualismo dava-se a ruptura do indivíduo para com as estruturas e formas de pensamento da sociedade tradicional e a ruptura aos valores culturais que haviam dominado até então as diversas formações sociais europeias.

O progresso do individualismo, segundo FALCON(1982:44), "desempenhou um papel decisivo, solapando a tradição cristã da lei natural, fazendo do indivíduo o proprietário exclusivo de sua pessoa e de suas capacidades, primeira condição necessária à construção da hipótese de uma sociedade constituída de proprietários livres que se relacionam entre si através de uma economia de mercado, isto é, a sociedade liberal".

2. Da transcendência para a Imanência?

A modernidade, segundo FALCON(1982:9), caracteriza-se fundamentalmente ao nível superestrutural(caráter ideológico ou político-ideológico) como "a passagem da transcendência para a imanência, da verticalidade à horizontalidade". Para a visão transcendente ou vertical do mundo dos homens a fonte da razão estava fora dos sentidos, fora do homem de carne e osso, fora da realidade positiva que o rodeava e o condicionava. Ou seja, a verdade transcendia a realidade. Para a visão imanentista ou horizontal, contudo, segundo CLAUSSE(1976:75),

"a verdade não está fora e além da realidade sensível, mas, de certo modo, está incorporada nessa realidade sensível, é-lhe inerente". Neste sentido, "a investigação da verdade situa-se, não num qualquer Empírico inaccessível, mas no mundo que nos cerca e do qual nós próprios somos parte. Os sentidos, em vez de serem os inimigos que conduzem ao erro, são auxiliares indispensáveis, o interprete necessário para ascender a verdades que os ultrapassam".

A passagem da transcendência para a imanência pode ser definida pelo novo conceito de verdade que substituiu a verdade revelada. Segundo FALCON(1982:9), "uma verdade de natureza, autônoma, própria, com suas leis, com sua linguagem, ao alcance do ser humano", assumindo um caráter predominantemente naturalista. Era a idéia de uma natureza auto-regulada, detentora de sua própria legalidade.

Este novo conceito de verdade que viria a substituir a verdade revelada não era tolerado pelas autoridades eclesiásticas porque ameaçava os pilares do sistema catolicidade.

3. O não à Razão e à Imanência em Portugal

Tudo aquilo que marcou a transformação social e mental da Europa "simplesmente não ocorreu na península ibérica, ou então, foi bloqueado, suprimido, ao ensaiar os primeiros passos" (FALCON, 1982:149).

Ao final da Idade Média verificara-se na península ibérica uma modernização precoce "apoiada que foi na centralização monárquica e no desenvolvimento do absolutismo, paralelamente à gigantesca empresa marítima mercantil e colonial, na qual coube ao Estado uma participação efetiva e não raro decisiva" (FALCON, 1982:149). E a nível de educação, um momento de modernização foi por ocasião da segunda fundação da Universidade de Coimbra, com a vinda de mestres estrangeiros ou com a ida de estudantes ao exterior.

Mas estes momentos e movimentos de modernização em Portugal tiveram vida curta. A modernização pela navegação que faria o papel libertador por forçar principalmente ao exame direto dos fenômenos da natureza, quase não conseguiu alterar as estruturas básicas das sociedades ibéricas. Segundo FALCON (1982 : 150), "as permanências acabaram por impor o seu jogo, uma vez esgotados os dinamismos que deram origem à epopeia dos descobridores e conquistadores". Já à abertura da Universidade de Coimbra viria em seguida o conservadorismo local estancar todas as possibilidades de renovação e atualização alicerçado no espírito de Contra-Reforma. A reforma da Universidade de Coimbra em 1555, fortalecendo as posições dos jesuítas, fortaleceu o pensar conservador da Igreja Católica apoiado no respeito à autoridade e ao dogma. A universidade viu, assim, a sua fixação na perspectiva exclusiva da teologia e o repúdio ao avanço do espírito matemático e natural que traria uma outra verdade, a não subordinada à revelada. E todas as manifestações artísticas e intelectuais foram condicionadas, em última instância, pelas formas do pensamento eclesiástico, ou por aqueles que lhe eram toleráveis, isto é, não suscetíveis de contestar ou ameaçar a sua hegemonia.

A civilização lusa foi então ensimesmando-se, fechando-se ao exterior, ficando mais distante da modernidade no alémpireneus.

Os cristãos-novos, que poderiam vir a abrir a civilização lusa, ao entrarem em choque com o poder dominante, foram sendo taxados como impuros na fé e impuros no sangue e, por este

motivo, perseguidos ou expulsos de Portugal. Com isto Portugal também limitava as possibilidades reais do capital comercial e da acumulação primitiva. A outra parte da burguesia era, no dizer de FALCON(1982:172), "débil, pouco numerosa, estreitamente ligada ao Estado absolutista e por ele limitado, transformando-se numa simples intermediária nas transações comerciais e na exploração colonial", sem forças para reagir e impor em Portugal os ares que eram respirados no restante da Europa.

O Espírito de Contra-Reforma

O movimento da Reforma, produto do norte europeu, e liderado inicialmente por Martin Lutero(1483-1546), começou a se fazer sentir na Europa nas primeiras décadas do século XVI sendo que, ainda antes da primeira metade do século, já se fazia sentir até na própria Itália¹⁷ onde o próprio papa Clemente VII em 1530 chegava a reconhecer "que a heresia luterana estava amplamente disseminada entre o clero e os leigos da Itália" (DURANT, s/d :751).

A Renascença foi quem preparou os caminhos da Reforma. Segundo FIORI(1988:43), "diz-se mesmo que, sem o humanismo alemão, Lutero não teria tido condições de ousar tanto". Porque o humanismo, e com ele o renascimento, trazia um liberdade cultural que possibilitava aos povos distanciar-se do controle social exercido pela Igreja Católica. Segundo EBH(1978:01), "os povos do norte ao se defrontarem com o espírito da Renascença , encontraram o estímulo de que necessitavam para o seu desenvolvimento independente".

Nascida, portanto, sob o estímulo da Renascença, a Reforma quebrava a unidade do cristianismo. "Onde tinha existido uma Igreja una prestando fidelidade ao Papa, usando idênticas cerimônias e praticando a mesma doutrina, havia agora numerosas igrejas, a Romana, a Luterana, a Calvinista e a Anglicana ,

para mencionar apenas as mais importantes" (GREEN, 1984:29). Mas não foi apenas isto. A Reforma foi, na verdade, um movimento ou processo mais amplo e que conduzia à destruição radical, primeiramente da disciplina católica, depois da hierarquia e por fim do próprio dogma.

Mas, nascida sob o signo do Renascimento, a Reforma não se identificou plenamente com o espírito deste. Na verdade, segundo FIORI (1988:45), "ora ajustava-se amigavelmente ao pensamento renascentista inovador, ora percorria os caminhos conservadores das fontes originárias do cristianismo".

Oriunda do norte europeu e amplamente alastrando-se pela Europa era, entretanto, por assim dizer, quase impossível que países como a Itália, Portugal e Espanha, intensamente católicos e intensamente ligados espiritualmente e temporalmente a Roma, aderissem a ela e se tornassem protestantes. Nestes países, até as pessoas anticlericais, segundo DURANT (s/d :754), "eram religiosas mesmo não indo à Igreja". Havia nestes povos do século XVI um espírito profundamente religioso e católico que os perpassava, bloqueando neles a possibilidade da entrada do novo que significasse a destruição dos valores da catolicidade.

A Contra-Reforma, o oposto e o rival da Reforma, encontrou no Concílio de Trento (1546-1563) e na Companhia de Jesus (1534) os condutores do processo que, inicialmente voltado apenas à purificação interna da Igreja, tornar-se-ia com o passar dos tempos o motivo para o estancamento de qualquer renovação que, de algum modo, pudesse vir a sacudir o poder tradicional da Igreja e de seus aliados.

Enquanto a Reforma era, segundo FIORI (1988:46), "uma repulsa dirigida ao papado, aos concílios, à hierarquia eclesiástica, em geral", antes mesmo de ser uma alteração da doutrina e dogmas cristãos, a Contra-Reforma tornar-se-ia um movimento dirigido para a afirmação do papado e da classe que lhe dava apoio - a nobreza - e do domínio das hierarquias tradicionais de ambos.

Em Portugal - país intensamente católico - o movimento da Reforma propriamente não aconteceu, e a própria Contra-

Reforma tomou rumos diferenciados. Ao invés de luta contra luteranos e calvinistas - insignificantes no reino lusitano, a Contra-Reforma reforçou a posição da Coroa contra os cristãos-novos, "responsáveis em parte pela ascensão da burguesia" e estimulou a "atitude negativa com relação às posições literárias, científicas e filosóficas do humanismo" (AZZI, 1987:38). Foi na verdade um instrumento nas mãos da Coroa para fortalecer os interesses da nobreza e do clero e, na medida em que acirrava os ânimos e as mentes contra o espírito de abertura e renovação, estancava as possibilidades de atualização da sociedade lusa iniciado com o ciclo marítimo e propriamente encerrado prematuramente por ocasião da entrega da Universidade de Coimbra - padrão português - nas mãos dos padres da Companhia de Jesus.

A Companhia de Jesus, fundada alguns anos antes da segunda metade do século XVI, tornar-se-ia em Portugal, assim como nos demais países católicos e até não católicos, o principal instrumento de Contra-Reforma.

Uma nova Força que se põe a Serviço

Fundada em Paris pelo espanhol Inácio de Loyola ou Don Iñigo de Onéz y Loyola¹⁸ (1491-1556), para onde se dirigira para completar seus estudos superiores depois de seu fracasso enquanto militar, a Companhia de Jesus tornar-se-ia em pouco tempo a ordem religiosa que melhor assimilaria a nova política da Santa Sé - dentro do espírito de Contra-Reforma -, "de reação enérgica e, ao mesmo tempo, de catequese mansa e paciente de todos os que a combatiam ou a ignoravam" (ANDRADE, 1941: 82).

Em Paris o espanhol Inácio matriculou-se como aluno externo do Colégio de Montaigu¹⁹ e, em 1529, um ano e meio após, transferiu-se para estudar e também como pensionista, para o Colégio de Santa Bárbara, que então florescia entre os primeiros de Paris. Ali, em 15 de agosto de 1534, com nove estudan-

tes,²⁰ fundou a Companhia de Jesus,²¹ tendo por objetivo maior combater o islamismo. Ainda não lhes parecia inimigo sério o protestantismo. De imediato os dez juraram os votos de castidade e pobreza. Em 1538, quando o grupo estava em Roma - para onde se dirigira a fim de organizar a partida (que não aconteceu) ao Oriente visando o combate ao islamismo -, acrescentaram a estes dois votos o de obediência, e um quarto voto. Através deste quarto voto - o mais incisivo na vida da Companhia de Jesus - o jesuíta²² se comprometia a, segundo DURANT (s/d :768), "servir o Pontífice Romano como vigário de Deus na terra" e a "executar imediatamente e sem hesitação ou desculpa tudo o que o papa reinante ou seus sucessores lhes puder ordenar para a salvação das almas ou para a propagação da fé". Aliás, o próprio Inácio de Loyola chegava a dizer que "devemos estar sempre prontos a crer que o que nos parece branco é preto se a hierarquia da Igreja assim o definir" (DURANT, s/d :767).

O quarto voto dos padres jesuítas - apenas aos professores -, era o voto de obediência incondicional ao papa, e portanto, era o compromisso formal de defesa intransigente do papado. O jesuíta comprometia-se assim a obedecer diretamente ao papa e, nesta condição, manter a autoridade temporal do mesmo. Daí também o fato da Companhia de Jesus ter-se tornado o corpo diplomático do papado em todas as cortes da Europa e onde, inclusive, tornar-se-ão os confessores "dos reis e da aristocracia" (BRAGA, 1892:263). O jesuíta mantendo o papa mantinha o dogma que mantinha as verdades perenes que não permitiam o desabrochar do espírito de busca e de conquista próprio do movimento renascentista.

Em pouco tempo, dado a corrida de centenas de jovens e senhores aos quadros da nova Ordem religiosa aprovada oficialmente pela Igreja em 1540²³, os jesuítas largavam-se pelo mundo, "procurando conquistar o Oriente e o Ocidente pela catequese e submissão aos dogmas da Igreja de Roma" (ANDRADE, 1941:24), fazendo assim retardar-se ou regredir o avanço do protestantismo e, com isto, recuperar e reforçar as relações de poder e de verda-

des da Igreja católica. Diz ANDRADE(1941:82) que "nenhuma outra ordem religiosa conseguiu realizar melhor do que os jesuítas a nova política da Santa Sé", acrescentando que o século XVI, entre outras coisas, "pode ser marcado pela criação da ordem dos padres jesuítas"(:24).²⁴

O Imperativo da Catolicização do Brasil

Toda a ação oficial de portugueses, civis ou religiosos, na perspectiva de colonização do Brasil, estava envolvida e transpassada por uma totalidade que se impunha: a de implantação e solidificação nas novas terras do "orbis Christianus". Não haveria um modelo a ser criado ou uma verdade a ser buscada pois o modelo e a verdade já existiam: era a cristã europeia.

Para MULLETT(1985:57), dificilmente os padres e irmãos que vieram para a América, assim como os que foram para a Índia, Japão e África, conseguiriam fugir de seus antecedentes europeus. Afirma este autor que

"dificilmente podiam impedir-se de ser europeus, partindo de princípios europeus. Um dessas suposições revela-se na alegre confiança demonstrada pela maioria dos missionários na superioridade da civilização do seu continente. Por isso, não manifestavam qualquer hesitação em ensinar a cultura europeia tal como ensinavam o cristianismo"

Para este autor, inclusive, esta armadilha da cultura obstruiu a implementação bem sucedida do cristianismo em muitas partes do mundo não europeu.

Para os portugueses do século XVI não havia dúvidas. Enquanto Portugal já tinha a posse da verdade e, por causa dela, o modelo de cultura, havia um mundo novo onde a natureza bruta e selvagem precisava e suspirava por ser trabalhada, moldada, integrada ao orbe cristão.

De um lado, portanto, um objeto a ser desvelado, trabalhado, explorado - a Colônia -, com suas gentes e seus

meios, e de outro aquele a quem cabia esta missão, o sujeito da relação - Portugal -, com suas instituições e cultura já definidos. De um lado terra e gentio que se misturavam em um único ser: natureza bruta. Natureza esta que, segundo PAIVA(1982: 22), "era a negação da verdade mais evidente - Deus entre os homens - e a implantação da desordem", e que por isso estava à espera de ser purificada, lapidada pela ação dos súditos de Cristo. E de outro a civilização, já esculpida e lapidada, já de posse da verdade e que tinha por missão maior modelar aquilo que, em princípio, é rude, tosco e vulgar.

Portugal - ou civilização - tinha a posse da verdade. Esta verdade não mais poderia ser questionada, pois se impunha por si própria. Era absoluta. Cristalina. A civilização cristã era o apogeu último da civilização humana. O orbe cristão era a totalidade maior a ser construída.

Não podia haver dualismo em torno do princípio e fim. E não havia inclusive antagonismo entre sociedade civil e sociedade religiosa. Em ambos o uno se impunha: o orbe cristão. Caberia ao papa e aos reis portugueses, aos civis e aos religiosos, a missão precípua de tirar os óbices, estender e sustentar a fé, fazer reinar a graça de Deus. Nobre ou comerciante, padre ou artífice, cada qual no seu ofício, estavam no século XVI impregnados até a raiz por esta fé, pela forma cristã de entender a realidade. O mundo era essencialmente cristão na forma específica da catolicidade.

O "orbis Christianus" se impunha a partir dele mesmo. A partir de sua verdade. Fundamentava-se na crença de que o mundo era de Deus, cujo representante na terra era a Igreja Católica. Este Deus, por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. Assim, todos os homens em torno de um só Senhor, uma só Fé e um só Batismo. Era, portanto, um modelo independente do tempo. Era um modelo que transcendia épocas e movimentos. Havia sempre um só e mesmo cristianismo. E este cristianismo oficial, a-époco, era o cristianismo ao qual a civilização portuguesa estava enraizada e pelo qual

deveria envolver-se na colonização das novas terras e povos.

Havia, por assim dizer, um tipo de unidade monolítica entre Fé e Império. "A unidade do mundo, verdadeiro universo, fundado sobre a realidade de Deus, obrigava papas e príncipes à manutenção da fé e à luta pela sua implantação em territórios onde ela fosse renegada ou ainda desconhecida" (PAIVA, 1982:27). Até porque se a unidade do mundo fosse quebrada pela infidelidade, pôr-se-ia em risco o equilíbrio social, quando não o próprio equilíbrio-cósmico. Havia, portanto, uma política de concordância entre os poderes espiritual e temporal portugueses sobre o imperativo da catolicização do Brasil. E por isto também a distinção que hoje se faz entre Estado e Igreja era impensável no século XVI. Estado e Igreja se fundiam numa sociedade única.

Não havia, entretanto, uma mistura gelatinosa entre Fé e Império. Não havia uma mistura inconsequente entre papéis e funções. A totalidade maior, sem dúvida, lhes era comum e lhes entrelaçava, a olhos da época, infinitamente. Mas os papéis e interesses outros permaneciam específicos e, por que não, até mais fortes do que aquilo que os unia.

Particularmente à sociedade religiosa e especificadamente à Companhia de Jesus, cabia o papel específico de liderar a evangelização ou cristianização dos povos das novas terras e nestas terras, fazer com que os próprios portugueses, e mestiços, mamelucos, indígenas e até negros escravos, edificassem uma sociedade cristã católica. Neste sentido os jesuítas precisam ser vistos, segundo PAIVA(1982:25/26), como "homens de sua sociedade, cumprindo com uma tarefa estabelecida por esta sociedade, segundo seus moldes". Aliás, até "mais que sabê-los fiéis pregadores da mensagem religiosa é sabê-los funcionários de uma ordem estabelecida e querendo se estabelecer". Eram funcionários inclusive porque comissionados pelo poder régio para a obra de catequese e instrução.

O jesuíta veio ao Brasil mandado pelo príncipe, irmanado aos outros homens do governo, e enquanto tal ligado aos projetos e à ideologia do governo, estabelecendo aqui uma grande empresa

educacional - o principal elemento de formação cultural²⁵. Vinha o soldado de Cristo na terra dos papagaios com a função específica da edificação de uma sociedade cristã. Sendo assim, a salvação, de que era portador, vinha do alto, em duas plataformas: a real e a divina. Inseparáveis, estas moldavam os resultados de todo o trabalho de evangelização.

Os padres da Companhia de Jesus no século XVI não questionavam, portanto, a estrutura social. Cumpria-lhes cristianizar o universo segundo os moldes vigentes. Para tanto, os fundamentos teológico e jurídico do orbe cristão eram considerados dogmáticos. Sendo assim respeitavam a ordem estabelecida e partiam dela. Neste sentido não eram, portanto, contra a colonização e nem alheios a ela. O que podia acontecer era variar suas formas de aproximação, aliança, afastamento ou ruptura com setores sociais determinados na Colônia ou com certas políticas governamentais de colonização. Mas, até mesmo nos casos de possível afastamento, não deixavam de se inserir na expansão européia e portuguesa moldada pelo mercantilismo. Seu caráter corporado, com capacidade de estabelecimento de políticas personalizadas, não ultrapassava os limites de sua inserção e de seu papel específico na sociedade.

Na evidência da necessidade de cristianizar os novos povos pouco se perguntavam os jesuítas se os ouvintes tinham a condição de entender o que se passava. O que se lhes impunha era a construção do "orbis christianus". Por isto pouca ou quase nenhuma sensibilidade mostravam pelo problema intercultural e nem deixavam fazer-se ouvida a voz dos "bárbaros". O orbe cristão cortava pela raiz a possibilidade de uma consciente contribuição intercultural.

A cristianização que se impunha não tinha um caráter particularista e fechado em si mesmo. O cristianismo que se impunha era um tipo universal, e enquanto tal, necessitando se impor. Neste sentido não havia espaços para outras culturas. Segundo NEVES(1978:28),

"afinal, como admitir que Deus, que uma sociedade vinda

de Deus, tenha regiões 'soltas' ou cindidas pelo faccionismo? O Deus cristão é um só, apesar de sua tríplice constituição (Pai, Filho e Espírito Santo), e a Igreja Católica o reafirmara contra muitas heresias no correr da Idade Média - e não havia porque abandonar sua posição; pelo contrário. Expansão, universalidade, integração, unidade são noções caras a um Ocidente que se lança à sua maior aventura de conquista".

Respeitado a especificidade das tarefas do Estado e da Igreja o "orbis christianus" regeu toda a obra da colonização. Sendo assim é um erro atribuí-lo só aos jesuítas, assim como é um erro afirmar que o estamento mercantil dominante redescobriu o modelo e a força do "orbis christianus" e o manipulou segundo seus próprios interesses. Neste último caso, dentro do espírito do orbe cristão, havia contudo predominância dos interesses mercantis sobre os interesses religiosos. Visavam em última instância a aceleração da acumulação primitiva de capital. Neste sentido a colonização organizava-se para, segundo NOVAES (apud PAIVA, 1982:30), "promover a primitiva acumulação capitalista nos quadros da economia europeia ou, noutros termos, estimular o progresso burguês nos quadros da sociedade ocidental".

NOTAS

1 - Segundo Hernani CIDADE(1951:83), " a dinastia de Avis traz novos alentos a esta força expansiva da nação"(CIDADE, Hernani. Lições de Cultura e de Literatura Portuguesas. 3.ed., Coimbra, Editora Limitada, v. 1, 1951, p.83).

2 - Segundo PEREIRA(1982:205), "o Infante D. Henrique, que pôs as navegações a serviço de Deus, até onde a empresa podia significar a dilatação camoniana da Fé e do Império, foi mais do que um príncipe, disse-o muito bem Luiz da Câmara Cascudo -, foi um princípio".

3. - Segundo Wilson MARTINS(1977-78:185), o sebastianismo iniciou-se com as trovas do Bandarra, entre 1530 e 1540, isto é, antes mesmo de D. Sebastião. E acrescenta este autor que "a reflexão evidência que nada há de mais natural, sendo da natureza mesma das profecias o serem proféticas".

4. - A noção de monarquia ou império universal ainda se fazia sentir no início do século XVI, e principalmente entre italianos e alemães. Porém, segundo BONI(1989:24), isto já não se percebia entre os franceses. Estes ansiavam pela independência nacional (cf. BONI, Luis de. Introdução. In: QUIDORT, João. Sobre o Poder Régio e Papal. Vozes, Petrópolis, 1989, p.24).

5. - João QUIDORT(1270-1306), dominicano, professor em Paris e autor do livro "De Regia Potestate et Papali", vivendo em um período em que a noção de império universal se fazia fortemente sentir, tornou-se uma voz que não defendia a unidade dos homens sob um único governante. Para ele os homens, para bem viver em comunidade, devem eleger chefes "que variam em quantidade segundo o número das comunidades". Entretanto, simultaneamente, defendia a unidade dos homens na mesma fé garantida por uma unidade na direção da comunidade dos fiéis. Afirmava que "há uma só Igreja de todos os fiéis e um só é o povo cristão.(...) assim também em toda a Igreja e em todo o povo cristão há um só sumo pontífice, o papa romano(...) que preside a todo o universo"(QUIDORT, J. Op.cit. p.48-49).

6 - No sentido dado por Louis Althusser em: "Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado". 3.ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1987.

7 - Na bula "Inter Coetera" o papa não apenas confirmava os privilégios anteriores concedidos à Coroa lusa, "mas também conferia ainda à Ordem de Cristo bens e direitos eclesiásticos sobre todas as conquistas lusas presentes e futuras, numa amplitude que atingia às Índias"(AZZI, 1987:18). Já na bula "Praeclarae Devotio-

nis" o papa não apenas confirmava a jurisdição eclesiástica anteriormente conferida à Coroa, mas estendia-a a qualquer outra região, mesmo desconhecida.

8. - Quando a Igreja fundou o Padroado foi "no interesse do seu serviço e sem prejuízo de sua liberdade" (FEREIRA, 1982:224). Mas os padroeiros se transformaram em dominadores.

9. - Roberto ROMANO (1979:81) é enfático ao afirmar que "na Colômbia, foi tão forte o mando laico sobre o instituto eclesiástico, que se pode falar deste último como uma corporação que foi transformada em serva do poder secular, como um Departamento do Estado". Cita inclusive o controle do Estado sobre o clero por parte de funcionários civis que acompanhavam a ação dos bispos "avisando o governo central de eventuais revoltosos no meio da hierarquia" (ROMANO, Roberto. Brasil: Igreja contra Estado (Crítica ao Populismo Católico). São Paulo, Kairós Livraria e Editora Ltda, 1979, p.81-82).

10. - Para MORSE (1988:37), a reforma católica que na Espanha e em Portugal antecederam a revolta luterana e tiveram o mesmo caráter da subsequente Contra-Reforma, culminaram numa "movimento autóctone e não simplesmente numa reação defensiva contra heresias estrangeiras" (MORSE, Richard Mcgee. O Espelho de Próspero: Cultura e Idéias nas Américas. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p. 37).

11. - O espanhol Juan Luis VIVES (1492-1540) disse com ironia sobre a Universidade de Paris: "Em outras universidades encontramos uma mescla de conhecimento verdadeiro e disparatado; só Paris dedicase exclusivamente às suas requintadas frivolidades" (VIVES, J. L. apud MORSE, R. Op. cit., p.38).

12. - Na segunda metade do século XV e na primeira metade do século XVI Portugal mantinha um espírito aberto francamente renascentista. Vinham, por exemplo, mestres italianos para Portugal e iam para a Itália discípulos portugueses. A juventude portuguesa ia a Paris, Bordeus, Poitiers e outros centros de estudos na Europa. Diogo de Gouveia (apud CIDADE, 1951:115-116) chegou a afirmar de D. Manuel I "que mais ganhou em fama no mundo culto com o estabelecimento de bolsas nos colégios universitários de Paris, do que com a conquista que fez".

13. - Para Théophile BRAGA (1892:264), o "humanismo dos jesuítas feria o próprio sentido original do humanismo porque ao explicarem nas suas escolas, em longos exercícios de retórica, os monumentos da literatura greco-romana, estes eram "previamente recortados nas suas selectas", não permitindo assim que a realidade greco-romana falasse por si, mas que falasse apenas e do jeito que eles queriam.

14 - Os jesuítas não tentam conciliar a metafísica aristotélica com a física moderna, a fé com a ciência. Esta preocupação começará apenas na segunda metade da primeira parte do século XVIII (Cf . ANDRADE, Antonio Alberto. Vernei e a Filosofia Portuguesa. Braga, Livraria Cruz, 1945).

15 - O mesmo acontecia na Espanha. Em 1559, por exemplo, um decreto de Filipe II proibia os espanhóis de frequentar universidades estrangeiras, com exceção de umas poucas em áreas católicas (Cf . MORSE, Richard Mcgee. Op. cit., p.40).

16 - Para BURKE(1989:280), a secularização é tão difícil de ser definida quanto a religião. Ele distingue duas acepções do termo secularização. Identificando-a no que ele chama de "sentido forte" ele a define como a rejeição da religião ou como processo de des-cristianização. E em "sentido fraco", ele a define como "a expressão de medos e esperanças em termos cada vez mais terrenos , o declínio do sobrenatural ou o que Max Webber chamou de "o desencantamento do mundo"(BURKE, Peter. Cultura Popular e Idade Moderna: Europa, 1500-1800). São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p.280).

17. - Em 1454 o futuro papa Pio II assim já se lamentava sobre os rumos da Europa cristã: "A cristandade não tem um chefe a quem todos aceitam submeter-se(...) O papa e o imperador vêem os seus direitos ignorados. Não há respeito nem obediência. Olhamos para o papa e para o imperador como se fossem figuras decorativas, dotadas de títulos vazios de conteúdo".(História do Pensamento: Renascimento e Filosofia Moderna. São Paulo, Nova Cultural, v. 2 , 1987, p.189-190).

18 - Segundo RODRIGUES(1931:4), "Inigo é a forma guipuscoana do nome Eneco, derivado do latim Enecus. No castelhano escreveu-se Iñigo. O santo assinava-se primeiro somente Inigo(...) de 1538 em diante já usava simultaneamente ora Inigo ora Ignacio. Depois de 15 de novembro de 1543 só aparece uma vez em 10 de agosto de 1546 a forma Inigo".(RODRIGUES, Francisco. História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal. Porto, Apostolado da Imprensa - Empresa Editora, t.I, v.I, 1931, p.4).

19. - "O Colégio de Montaigu, fundado em 1314 pelo arcebispo de Ruão, Gil Aycelin de Montaigu, estava situado na parte mais elevada do bairro universitário sobre o monte de S. Genoveva" (RODRIGUES, F. op. cit., p. 27).

20 - Seus nomes eram: "Faber, Xavier, Diego Laynez, Alonso Salmeron, Nicolau Bobadilha, Simon Rodriguez, Claude Le Jay, Jean Co-dure e Paschase Boet"(DURANT, Will. A Reforma: Uma História da Civilização Européia de Wyclif a Calvino; 1300-1564. Rio de Janeiro, Record, s/d, p.767(A História da Civilização - VI).

21 - Inácio de Loyola deu este nome militar ao seu pequeno grupo não de imediato, mas após alguns anos de existência do mesmo. FADURANT(s/d:767), chamou-se Companhia de Jesus porque "eram soldados alistados por toda a vida na guerra contra a descrença e a dissolução da Igreja" e aceitando "a disciplina da ação coordenada sob o comando absoluto". E para MORSE(1988:46), a escolha do nome Companhia de Jesus, uma analogia militar, manifesta-se "totalmente moderna na era do surgimento dos Estados Nacionais".

22 - Os membros da Companhia eram chamados "clérigos regulares da Companhia de Jesus". O nome "jesuíta" só apareceu em 1544, sendo que nunca foi usado pelo próprio Inácio de Loyola.

23 - A Companhia de Jesus - Societas Jesu - foi aprovada oficialmente pela Igreja Católica através da bula "Regimini Militantis Ecclesiae" ("Para o Governo da Igreja Militante") de 27 de setembro de 1540, assinada pelo papa Paulo III.

24 - Em 16 de agosto de 1773 a bula "Dominus ac Redemptor Noster" de Clemente XIV "depois de consultar o Espírito Santo", extinguiu a Companhia de Jesus. Passados 41 anos, isto é, em 1814, por ordem do papa Pio VIII, a partir do pequeno resto de jesuítas que subsistia nos reinos de Frederico II da Prússia e de Catarina II da Rússia, a Ordem é restabelecida. Do Brasil os jesuítas foram expulsos em 1759, só retornando em 1841.

25 - O jesuíta que vem ao Brasil traz com ele mesmo o sentido da dependência ao Papa e, particularmente, aos reis de Portugal. Aliás, o próprio Inácio de Loyola, em carta dirigida a todos os superiores da Companhia de Jesus, datada de Roma aos 14 de junho de 1553, afirma que entre todos os Príncipes cristãos a maior obrigação dos jesuítas é ao Rei de Portugal, com cujo favor ela se começou a fundar e espalhar por tantas partes.

A ESCOLA QUE SURGE NO BRASIL

Primeiras Escolas Coloniais

Os primeiros jesuítas, em número de seis, entre os quais o pe. Manuel da Nóbrega e o irmão Vicente Rodrigues,¹ após 8 semanas de viagem, desembarcaram com Tomé de Souza, primeiro Governador Geral do Brasil, em 29 de março de 1549 no Arraial de Pereira,² Bahia de Todos os Santos, a meia légua de onde seria fundado Salvador. Tão logo eles puseram os pés no chão foram em busca do objetivo principal: a catequização pela instrução. Tanto é assim que apenas 15 dias após a chegada, no próprio Arraial de Pereira, tendo como professor o irmão Vicente Rodrigues,³ primeiro mestre-escola do Brasil,⁴ o pe. Manuel da Nóbrega abria a primeira "escola de ler e escrever" do Brasil⁵. Em seguida, partindo para o sul, chegava em São Vicente onde, em 1550, abria escola de ler e escrever, sob direção do pe. Leonardo Nunes, e que terá como mestre-escola o irmão Diogo Jácome, ambos vindos também na primeira frota de jesuítas ao Brasil. Em 2 de fevereiro de 1553 esta escola será promovida a Colégio, o "Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente". Sobre este Colégio escrevia Manuel da Nóbrega em 1553 que "têm os meninos os seus exercícios bem ordenados. Aprendem a ler e escrever e vão muito avante; outros a cantar e tocar flautas; e outros, mamalucos, mais destros, aprendem gramática, e ensina-a um mancebo gramático de Coimbra, que cá veio desterrado"⁶. De volta à Bahia, o pe. Manuel da Nóbrega⁷ em 1551 transformava a Escola da Bahia(1550), a anterior escola de ler e escrever do Arraial de Pereira, em "Colégio dos Meninos de Jesus", com aulas de ler e escrever. Será este o primeiro colégio do Brasil.⁸

Durante o século XVI foram fundados cinco colégios,⁹ "três colégios de grande importância na área educacional: o colégio da Bahia, o colégio do Rio de Janeiro e o colégio de Olinda"¹⁰, e de "importância bem menor"¹¹ dois outros colégios: São Paulo e Vitória. O colégio do Rio de Janeiro, fundado em 1567, teve sua origem no Colégio de Piratininga(São Paulo), fundado em 1554. Este, por sua vez, tinha sido transferido de São Vicente.¹² O Colégio de Olinda foi fundado em 1573.

Outros colégios, como os de Recife, Maranhão e Belém, só foram fundados no século XVII, assim como os colégios de Santos, Cachoeira, Ilhéus. Já o Colégio de Desterro(atual Florianópolis) só foi fundado no século XVIII, mais provavelmente em 1748.¹³ Também no século XVIII foram fundados os de Mariana e de Alcântara.¹⁴

Nos colégios sempre houve estudo elementar. E também fora dos colégios, nas casas dos jesuítas espalhadas pelas capitanias, existia escola de ler, escrever e cantar. Mas, segundo o próprio Serafim LEITE(1938:72) "este ensino primário pode e deve considerar-se prolongamento da catequese". Além disso, certamente havia aldeias sem escolas, mas onde nelas habitasse jesuítas, segundo ainda Serafim LEITE(1955:40), "procurou-se que a escola não faltasse onde fosse possível".

A escola no Brasil nasceu catequizando. Pelo seu específico - o ensino -, introduziu e solidificou crianças, jovens e adultos na concepção de mundo, de vida e de homem próprio da catolicidade. Doutrinava nos dogmas da fé católica e nos costumes ocidentais cristãos. Nas palavras do próprio NÓBREGA(1955:87)"pretendemos ensinar bem os moços porque estes bem doutrinados e acotumados em virtude, serão firmes e constantes".

Na Estrutura Social: o Pré-Capitalismo

A sociedade colonial brasileira nasceu nem feudal e nem capitalista¹⁵, mas tipicamente pré-capitalista¹⁶. Simultaneamente em que convivia com estruturas jurídico-políticas feudais¹⁷, o ca-

pital mercantil baseado na escravatura completava um quadro típico de produção pré-capitalista.

A estrutura social colonial brasileira era estamental, e não ainda propriamente uma sociedade de classes sociais nos moldes capitalista. HIRANO(1988:198), usando a metáfora do corpo, assim a define: "na cabeça, senhores de engenho, fazendeiros e prelados, nos braços, feitores, isto é, a organização repressiva, mantenedora da ordem social, finalmente, nos pés, majoritariamente, os escravos, e os homens de ofícios, qualificados como artesãos e mecânicos, além dos arrendatários agricultores, incluindo ainda os agentes comerciais e de negócios".

A produção colonial brasileira era controlada pelo capital mercantil. Em primeiro lugar este se assegurava de ter sempre disponível uma grande massa de mercadorias. Em segundo lugar, para assegurar a reserva de produtos coloniais, o capital mercantil procurava garantir, por seu lado, o monopólio exclusivo e a reserva de mercado do Brasil-Colônia ao estamento mercantil metropolitano, associado ao Estado Absolutista português. A produção mercantil colonial no Brasil resultava assim da associação do estamento mercantil a um Estado português que HIRANO(1988:198) denomina de "Estado Monárquico-Absolutista-Mercantil". Já o mercado interno Brasileiro, na época colonial, "era constituído basicamente pelo estamento senhorial e tinha a marca do consumo perdurável e de bens de luxo, não-capitalista, mas aristocrático", pois o emprego em larga escala de escravos, produtores diretos e não consumidores, impunha a permanência de um mercado interno voltado basicamente somente à pequena aristocracia.

De um modo geral, contudo, na formação do Brasil Colonial, assim como nas formações econômico-sociais pré-capitalistas, as categorias que as explicam não são ainda propriamente econômicas, assim como também as relações sociais que as animam. Aliás, até a própria atividade econômica manifesta no capital mercantil não é resultado de uma vontade econômica mas de uma vontade política que possibilitava a exploração econômica por meio do uso da violência(trabalho compulsório). Por outro lado, não se pode tam-

bém dizer que são ainda as categorias religiosas, como na Idade Média, que articulavam a visão de mundo. O próprio pensamento católico hegemônico estava veiculado intimamente ao projeto colonizador lusitano que, segundo AZZI(1987:13) servia "com frequência como suporte ético-religioso para a dominação lusitana não apenas sobre os indígenas e os negros, mas também sobre os próprios colonos que buscassem maior liberdade de pensamento e de ação em sua atividade no Brasil". Assim, segundo HIRANO(1988:170), o qual neste particular se apóia na tese de Fernando Novais, na sociedade colonial brasileira "o absolutismo, sociedade estamental, capital mercantil, política mercantilista, expansão comercial ultramarina e política colonial, fazem parte de um todo, são partes que se interligam, se rearticulam e se fecundam".

Instruir para Catequizar

O Brasil, nascido português e papal era, enquanto tal, uma peça no tabuleiro da Contra-Reforma. Esta mais propriamente no sentido de uma cultura de inspiração perene e que tinha por um dos objetivos principais, segundo CLAUSSE(1976:87), "restabelecer o sentido da permanência e do absoluto que a Reforma, com o seu relativismo e o seu individualismo, havia abalado, tanto no plano social e político como no plano religioso". Assim, a escola colonial brasileira nasce sob a égide da Contra-Reforma. Mas não propriamente nos mesmos termos da Contra-Reforma européia. Enquanto esta, por exemplo, buscava a qualquer custo a paralização do avanço do movimento luterano, o combate direto às heresias das religiões protestantes e a purificação nos quadros da Igreja, a Contra-Reforma no Brasil, na sua especificidade, não apenas buscava a afirmação definitiva dos reis católicos de Portugal e do Papa, mas particularmente a eliminação da cultura autóctone e dos costumes considerados pecaminosos à fé cristã, como por exemplo, comer carne humana e ter muitas mulheres como esposas.

Neste sentido a carta de Manuel da Nóbrega a Tomé de Souza (Portugal) escrita da Bahia em 5 de julho de 1559 é bem ilustrativa:

"Des que nesta terra estou, que vim com V. M. dous desejos me atormentão sempre: hum, de ver os christãos destas partes reformados em bons costumes(...); e outro, ver disposição no gentio pera se lhe poder pregar a palavra de Deus, e eles fazerem-se capaces da graça e entrarem na Igreja de Deus(...)"(NÓBREGA, 1955:318).

Contudo, já existia também no Brasil uma certa preocupação - ao menos entre os jesuítas - com a purificação nos quadros internos da própria Igreja Católica, principalmente nos casos frequentes de clérigos e dignidades amancebados com suas escravas:

"Convinha muyto ao Brasil aver quá este treslado de dignidades e conegos, como os há em outras Igrejas da Christandade, e não sem muyto descuydo dos prelados, a quem N. Senhor castigará a seu tempo"(NÓBREGA, 1955:321).

O Regimento de Tomé de Souza já definia, aliás, em 1548 o papel que cabia ao Brasil enquanto uma das peças da Contra-Reforma, colocando como objetivo número um da colonização "o serviço de Deus e exalçamento de nossa santa fé". No parágrafo 24 reafirmava que "a principal cauza que me moveu a mandar às ditas terras do Brasil, foi pera que a gente delas se convertesse à nossa santa fé católica (...)" . E formando um bloco é e uma coisa só, o Regimento estabelecia o objetivo número dois que consistia em colocar o Brasil "a serviço meu (ao Rei de Portugal) e proveito dos meus reinos e senhorios " (LEITE , 1938:141).

Colocado a serviço da Fé e do Império - ou do Império e da Fé - , o ensino implantado no Brasil a partir de 1549 não poderia, portanto, estar dissociado do próprio processo de catequização. Nascida catequizante, a escola colonial brasileira procurará, desde seu primeiro dia de existência, segundo NÓBREGA (1955:318):

"ver o gentio sobjetio e metido no jugo da obediência dos christãos, pera se neles poder ymprimir tudo quanto quisesemos, porque há ele de qualidade que domado se escreverá em seus entendimentos e vontades muyto bem a fé de Christo".

Ensinava-se ler e escrever, doutrinando-se; ou doutri-

nando-se, ensinava-se também a ler e escrever. Inclusive, o aluno indígena²⁰ dos jesuítas, segundo ainda NÓBREGA(1955:293), voltando à casa após as aulas, "huma hora de noite, se tanje o sino e os meninos tem cuydado de ensinarem ha doutrina a seus pais e mais velhos e velhas". Deste modo as relações sociais na educação eram relações sociais plenas do espírito religioso e missionário. Instruía-se para catequizar ou ao catequizar ensinava-se o ABC. A catequese foi assim o meio particular de incorporação da cultura indígena à civilização européia, e em particular à cultura portuguesa.

As práticas pedagógicas, institucionais ou não, pacíficas, pretendiam entender a doutrina cristã através da razão, ou mais especificadamente, através do convencimento. Esta era a forma primeira e preferencial de conversão. Os jesuítas eram essencialmente pedagogos. Queriam um trabalho relativamente prolongado e contínuo de entendimento da Palavra pela ação da razão. Era pela pedagogia sem armas visíveis que queriam dissolver a "barbárie" integrando-a à "civilização". Assim o "guerreirismo" jesuítico parece estar antes em sua organização interna, em sua preocupação com a hierarquia e com a obediência, enfim, tem um caráter mais interno à Companhia do que uma determinação de eficácia armada externa.

Um Humanismo Comprometido

Os jesuítas, homens do século XVI, foram com a corrente do século e fizeram-se humanistas, explicando nos seus colégios, nos exercícios de Retórica, os monumentos da literatura greco-romana. Herdaram e adotaram o Humanismo Clássico, porém cuidadosamente o modificaram e o adaptaram para ser utilizado a serviço do objetivo católico, desarmando-o.

O Humanismo Clássico caracterizava-se fundamentalmente, na base, pela redescoberta do valor autônomo das "humanae lette-

rae" em relação às "letterae divinae" e, portanto, segundo MANACORDA(1989:175) "pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, considerados, durante a Idade Média, como simples paradigmas gramaticais e estilísticos e úteis somente para a compreensão de uma verdade predeterminada". Seu método repousará na redescoberta da civilização clássica antiga. Surgia como polêmica declarada contra a ignorância dos clássicos e contra o uso servil dos manuais e dos compêndios, propondo uma leitura livre dos autores antigos. Assim, a reação do Humanismo Clássico foi contra o chamado Teocentrismo, ou seja, a tendência de ver a natureza e a vida como teatros de ação divina. Contudo este Humanismo opunha-se também às culturas positivas inovadoras ou revolucionárias, opondo-se segundo CIDADE(1951:431) à atitude renascentista de "ansiosa devassa do mundo físico e moral".

Os jesuítas assumiram o Humanismo Clássico, adaptando-o no que fosse necessário aos seus interesses. Seu Humanismo repousava na posse científica de um capital de valores considerados como definitivamente adquiridos, procurando no tesouro literário das grandes obras-primas o patrimônio intelectual e moral de uma humanidade essencial. Transmitiam então aos seus alunos os grandes valores éticos e sociais que constituíam um conjunto de verdades imutáveis características de uma natureza humana transcendente. Estudavam a antiguidade grega romana para reter sobretudo alguns grandes modelos das virtudes fundamentais e para criar personagens de certo modo simbólicas que representavam, a um nível elevado, os grandes valores em que baseiavam toda a vida humana.

Os textos gregos e romanos e os livros clássicos, conforme os interesses do "orbis christianus", eram previamente recortados. Aliás, a própria Carta Magna dos Jesuítas, conforme afirma MANACORDA(1989:203), não media esforços ao impor que "quanto aos livros das letras humanas, latinas ou gregas, abstenha-se de ler aos jovens aqueles nas quais haja alguma coisa contrária aos bons costumes, a não ser que antes tenham sido expurgados das coisas ou palavras desonestas". Assim, os autores clássicos gre-

gos e romanos ao serem colocados a serviço da catolicização eram expurgados de toda obscenidade para uso dos alunos nos colégios jesuíticos.

Sendo assim, apesar de eficiente, o humanismo dos jesuítas era tipicamente aristocrático e conservador. Não apenas desconsiderava em grande parte as ciências naturais como também a própria cultura popular. O saber vigente (re)tornava a não ser um saber qualquer. Confundia-se com o saber da religião cristã, de que os organismos católicos eram os únicos depositários legítimos. Os jesuítas seriam os encarregados ou se encarregavam da transmissão formal deste saber não só para os indígenas que queriam e precisavam converter, como para os filhos da população leiga. Portanto era, por assim dizer, também um regresso à ordem e ao estatismo. Os princípios de ordem e de autoridade afirmavam-se com força. Além disso, o papel da cultura física diminuía em proveito dos elementos intelectuais e dentro destes o aspecto filosófico e o aspecto estético cediam o espaço aos elementos literários.

Enquanto isto, isto é, enquanto os jesuítas continham o pensamento dentro de um prévio sistema de mundo, era justamente este que era reformulado no resto da Europa.

Um Ensino voltado para as Elites

O ensino dos jesuítas era um ensino de elite para elite. Neste sentido priorizava o ensino secundário e superior ao ensino elementar²¹. O ensino secundário e superior proporcionaria aos padres jesuítas o controle sobre a educação das elites sociais, possibilitando-lhes deste modo ação mais duradoura na sociedade e estabilidade no apostolado. E, principalmente, proporcionaria às classes dirigentes e responsáveis, em reação contra o relativismo e o personalismo protestante da Reforma, o sentido do absoluto e do permanente, próprios da ideologia católica. Aliás, a reafirmação da catolicidade exigia o regresso à ordem, à disciplina,

à hierarquia, aos quais a escola jesuítica se prontificara desde seu nascimento e organização. Assim, a pedagogia da disciplina intelectual e moral dos jesuítas, ao invés de se opor propriamente à evolução das idéias, respondia perfeitamente às exigências de uma clientela que governava o mundo. Mundo enquanto sinônimo de uma sociedade organizada em que o absolutismo reinava no domínio do pensamento e do campo político, em que as forças que se davam apoio mútuo olhavam com desconfiança tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade política, em que a luta pela vida sempre se desenvolveria apenas nos limites de uma situação social pré-estabelecida. Neste contexto, inclusive, nada mais natural que no campo escolar a eloquência, o bem falar, o bem pensar e as boas maneiras tornarem-se os objetivos a serem alcançados pelas escolas jesuíticas.

A escola jesuítica elegia os eleitos. Contribuiu assim para reproduzir, não apenas a estrutura de classes da sociedade, mas também a pertinência individual à mesma.

O ensino erudito, destinado às classes privilegiadas, tornava-se necessário no século XVI, porque preparava indivíduos ou grupos para funções bem específicas. Já o ensino elementar não. Não fazia sentir sua necessidade social. Segundo CLAUSSE (1976: 101), o ensino elementar "não era nem necessário, nem útil, e teria sido inadequado, na medida em que seria perigoso que a massa aprendesse a ler e escrever, a contar e talvez a reflectir". Por isso, inclusive, o ensino elementar é vários séculos posterior ao ensino erudito, e desenvolver-se-á fora de qualquer relação com este. A lógica da escola não é o desenvolvimento da instituição escolar que se iniciaria com as formas mais simples e elementares - a escola de ler e escrever -, seguindo em sequência até as formas mais altas. A escola elementar só surgiu no momento e nas condições em que se fez sentir a sua necessidade social.

Antes de Professor, um Missionário

O jesuíta do século XVI no Brasil é, acima de tudo, um missionário. Antes de professor, é missionário. Ele é uma missio-

nário que exerce a função específica de missionário na condição de professor.

Os primeiros missionários católicos no Brasil não foram contudo os jesuítas. Dois franciscanos, segundo ANDRADE (1941:81), desembarcaram "em Porto Seguro, no ano de 1503, e ali permaneceram até junho de 1505, quando foram mortos pelos índios, depois de haverem erigido uma capela". Segundo ainda este mesmo autor há ainda notícias de vindas de franciscanos nos anos de 1515(dois) , 1523, 1534, 1538(cinco). Já os jesuítas vieram no ano de 1549 , sendo que deste ano até 1580 somente os jesuítas foram autorizados a manter atividades missionárias regulares no Brasil²². Após 1580, com a anexação da Coroa Lusitana ao trono espanhol, houve maior liberalização para o ingresso de religiosos. Entre 1580-1640 vieram ao Brasil os franciscanos, os carmelitas, os beneditinos, e ainda os capuchinhos franceses e os padres das Mercês espanhóis.

O missionário jesuíta²³ acreditava numa moral verdadeira, numa religião verdadeira, numa forma de cultura humana verdadeira. Acreditava assim não apenas numa religião única e universal , mas também em uma cultura padrão de um ideal único, eterno, imutável, para todos os povos. Tinha a convicção enraizada de que apenas a sua religião representava "o Caminho, a Verdade, a Vida", e de que todos os outros credos eram fundamentalmente falsos ou lamentavelmente deformados. Aliás, os cristãos portugueses europeus estavam impregnados de que sua fé era absolutamente verdadeira e de que as outras eram absolutamente falsas e os pagãos tidos como inimigos incorrigíveis ou, na expressão de Peter GAY(apud BOXER, 1981:55), "almas miseráveis não iluminadas". Assim, o jesuíta sentia-se no Brasil selvagem portador de uma religião superior, e por extensão, de uma cultura superior, ambas inseparavelmente entrelaçadas.

O indígena, para poder ser incluído no circuito normal dos homens, deveria penetrar pelas portas da cultura cristã. Primeiro então o jesuíta destruía seus ritos e cerimônias. Surgia nelas um vazio cultural e religioso. Em seguida este vazio era pre-

enchido pelas práticas cristãs e pela cultura européia.²⁴ Porém, este trabalho de moldar os indígenas era tarefa difícil e prolongada, constantemente tendo que ser reforçada. É, neste particular, a comparação do pe. Antonio VIEIRA (apud BOXER:122), referindo-se ao cristão europeu (estátua de mármore) e ao ameríndio (estátua de murta com forma humana):

"A estátua de mármore custa muito a fazer pela dureza e renitência da matéria, mas, uma vez feita, não é necessário que lhe ponham mais a mão. A estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos; mas é necessário andar sempre a reformá-la e a trabalhá-la, para que se conserve. Se deixa o jardineiro de assistir, em quatro dias faz-se um ramo e o que pouco antes era homem é já um confusão verde de murtas" .

E por falar na volta do indígena à sua cultura após uma breve estadia na cultura cristã européia, registre-se que normalmente não conseguia mais voltar às suas crenças ancestrais, ficando com uma forma adulterada de catolicismo.

Vigorava na Europa do século XVI uma apologia dos selvagens das Américas. O franciscano André THEVET (apud MARTINS:1977-78:40) no "Grand Insulaire" de 1587, descrevia as terras das Américas como o "segundo Paraíso Terrestre". MONTAIGNE (apud MARTINS: 1977-78:42), resumindo e interpretando as idéias do século, identificava entre os indígenas uma sociedade mais perfeita que a dos brancos:

"A não ser pelo fato de que costumamos chamar barbaria tudo o que não está nos nossos costumes, nada vejo de bárbaro ou de selvagem nessa nação; parece, na verdade, que não temos outro estalão da razão e da verdade senão o exemplo e idéia das opiniões e usos do país em que estamos. Aqui está sempre a perfeita religião, a perfeita polícia, os hábitos perfeitos e refinados. Eles são selvagens no mesmo sentido em que o são os frutos que a natureza espontaneamente produz; deveríamos chamar de selvagens, na verdade, os que nós mesmos alteramos por meio de artifícios e desviamos da ordem comum (...). Essas nações me parecem bárbaras por terem sido muito pouco moldadas pelo espírito humano e estarem ainda próximas de sua ingenuidade original. As leis naturais ainda as dominam, muito pouco abastardadas pelas nossas; essa mesma pureza me faz lastimar que não as tivéssemos conhecido mais cedo, ao tempo em que havia homens capazes de saber julgá-las melhor do que nós" .

Os jesuítas, entretanto, bem logo se desiludiram da existência real do bom selvagem. Representando, de certo modo, o pensar dos jesuítas brasileiros, dizia Simão de VASCONCELOS (apud MARTINS 1977-78:164) que "mais parecem brutos em pé do que homens racionais". E mesmo aceitando expressamente a autoridade da bula de Paulo III que havia declarado homens racionais os selvagens do Novo Mundo, escrevia Vasconcelos que "nos mais costumes são como fera, sem polícia, sem prudência, sem quase rastro de humanidade, preguiçosos, mentirosos, comilões, dados a vinho(...)". E repetindo observação em uso, dizia que faltava nas línguas indígenas as letras F, L e R, revelando que eles "nem seguem fé, nem lei, nem rei" .

O missionário não se opunha somente às sociedades selvagens. Opunha-se a todas as culturas não-católicas, fossem elas culturas indígenas, ou fossem elas culturas gigantescas e multi-seculares, como a cultura chinesa e a hindu. Fora dos limites precisos da cultura cristã, segundo ANDRADE(1941:86) "tudo o mais era êrros, pecados e barbárie" . Civilização para o missionário era, portanto, sinônimo de cristianismo. Não havia, nem podia haver, nenhuma cultura verdadeira além da cultura cristã. Assim, não podia reconhecer nenhuma forma de cultura própria das sociedades selvagens. Até mesmo a existência de uma sociedade selvagem no Brasil era para o missionário como que, segundo ANDRADE(1941:85), um "capricho da vontade divina, que assim dispusera em sua alta sabedoria, para pôr à prova o fervor e a tenacidade dos seus apóstolos" . Daí então a necessidade da catequese e do ensino catequizante: "todos os povos nascidos e formados longe da verdade católica militavam no êrro e deviam ser trazidos quanto antes ao reconhecimento dessa verdade" . Mas não ao modo do hereje europeu. Este reconhecera a verdade cristã e a negara voluntariamente, recebendo então a punição dos tribunais inquisitórios. Já o indígena era diferente. Ele errava por ser ignorante e, portanto, não era culpado pelos erros que praticava (com exceção do pajé). Por estar distanciado da fé pelas contingências da sua própria formação, não era culpado dos pecados que cometia.

O feiticeiro ou pajé não era perdoado. Ele representava o mal consciente. De um lado, portanto, estava o missionário que era o representante da verdadeira religião, da única fé possível, portador da santidade, comunicador direto com o universo divino povoado de anjos e santos. No outro extremo estava o feiticeiro, expressão das forças do mal e do império do demônio. Enquanto o missionário rezava a Deus através dos anjos e santos, o feiticeiro o fazia através do demônio. Enquanto o missionário vivia na mão de Deus, o feiticeiro vivia na mão do demônio. Ele, portanto, não podia ser perdoado. E nem devia ser conquistado. Devia ser destruído, principalmente através do deboche, da denúncia e da desmoralização.

O discurso evangelizador dos jesuítas era um discurso universalista. Desconhecia as fronteiras do outro. O indígena, por exemplo, nunca foi fronteira porque nunca se respeitou sua irreduzível alteridade. Ele era tratado como marginal, nunca como "outro" no sentido pleno deste termo. Daí inclusive o zelo quase fanático do missionário em extirpar qualquer vestígio do que era interpretado como idolatria, barbárie, aberração da verdadeira fé.

O missionário jesuíta trazia o seu sistema e ideais de vida, suas normas de conduta, suas noções fixadas acerca do bem e do mal, acerca da verdade e do erro. Trazia da Europa seus valores, seus princípios de moral definidos e suas finalidades religiosas. E por seu ideal não media esforços de catequização. Ele, portanto, não veio ao Brasil para estudar a sociedade indígena, para pesquisar-lhe a natureza, os móveis profundos, as aspirações e tendências. Ele veio para catequizar. Todo o esforço para se aproximar e conhecer o indígena foi para catequizá-lo. Ao procurar conhecer os motivos da atividade e sensibilidade indígenas, ao se colocar, na expressão de ANDRADE(1941:21), numa "atitude de espreita silenciosa" foi para se tornar mais eficiente na missão de mostrar à sociedade indígena o que ela devia ser, quais os fins que devia mirar, quais as normas que devia seguir para se colocar de acordo com a moral católica e de acordo com a concepção

católica de vida. O missionário, portanto, não penetrava na cultura indígena para surpreendê-la na sua intimidade ou na objetividade das suas direções. Ele, fortalecido na sua fé, intransigente nos seus princípios e nos seus padrões de cultura e de valor, enxergava as coisas sempre de fora, pelo prisma do seu próprio espírito. Seu escopo era incorporar o gentio ao sistema de moral e à fé religiosa da Igreja Romana.²⁵ E foi com este objetivo que o missionário jesuíta abriu escolas e fundou colégios. Através da instrução, catequizaria.

O missionário jesuíta jamais esmorecia. Era um convicto que afrontava tudo. Corria perigos e desafiava a morte, mas sempre de pé e implacável no cumprimento do seu dever de apóstolo. Mas era também um missionário que evitava menção à Reforma e às guerras religiosas na Europa contemporânea. Vendia a impressão de que a Europa era uma região altamente culta e pacífica, sobre a qual um benigno pontífice romano exercia incontestada autoridade espiritual.

A Verdade que Discrimina

O quadro social colonial sintetizava-se no binômio senhor-escravo²⁶. De um lado a aristocracia rural e a Igreja Católica. De outro, escravos e indígenas.

A aristocracia rural não se constituía basicamente pelo sangue, mas pela conquista do poder, da riqueza e da autoridade, transformando-se com o tempo em famílias patriarcais, onde o pai exercia todo o poder. E com a mão escrava para servi-los em tudo até nos pormenores mais íntimos da toilette, os senhores tornavam-se desocupados, ociosos e dados à luxúria.

Ao negro escravo²⁷ cabia o trabalho físico, as funções humilhantes da casa e da sociedade. As relações com os senhores não ultrapassavam as bases primárias e elementares, ao nível muitas vezes físico, até mesmo para as ligações sexuais.

Trabalho manual passou a ser identificação com trabalho de negro. A este respeito diz Gilberto FREYRE(1971:78) que o trabalho escravo "criou em muita gente do Brasil, certa reserva aristocrática em relação a outras atividades mecânicas e industriais". Até certo ponto, isto explicava a mania pelas profissões liberais.

A Igreja Católica foi conivente com a escravidão do negro²⁸. Sua atitude foi, durante quase quatro séculos, altamente permissiva. As bulas dos papas, facultando a escravatura entre os povos inimigos do nome de Cristo, ofereciam aos portugueses uma legitimação necessária. No século XVI, segundo BOXER(1981:49), os raros eclesiásticos que criticavam o tráfico de escravos eram os dominicanos e no século XVII aparecem também os jesuítas.

Em relação à discriminação racial nos quadros da Igreja, nos primeiros tempos, ao que parece, as ordens religiosas não faziam qualquer discriminação racial na admissão de ameríndios e africanos às respectivas instituições; mas já no final do século XVI, estas eram muito rígidas²⁹. Mesmo com a aparente vantagem de que o povo receberia mais facilmente o Evangelho dos lábios de seus próprios irmãos do que de estrangeiros, a Igreja Católica optava já ao final do século XVI em não ordenar ameríndios padres, e os mestiços apenas raramente³⁰. Um exemplo desta discriminação racial estava no Regulamento do colégio de Belém(Cachoeira, Bahia) fundado pelo pe. Alexandre de Gusmão. Segundo MARTINS(1977-78:356), este exigia, para serem admitidos no internato, que "os candidatos deviam submeter-se ao exame de costumes e de pureza do sangue, excluindo-se totalmente 'os que têm qualquer máculo de sangue judeu, e até o 3º grau inclusive os que têm alguma mistura de sangue da terra, a saber, de índios ou de negros, mulatos ou mestiços'".

Prevalecia assim na sociedade colonial e eclesial o preconceito racial a negros, índios e a seus derivados. Os próprios mestiços, meio brancos e meio índios, eram considerados "indivíduos de má fama e mau caráter, consequência de terem sido amamentados ao peito de mães ameríndias e educados em íntimo contacto com essa raça inferior" (BOXER,1981:31). E os mulatos, meio brancos e meio negros, eram denunciados como sendo insolentes, mal-

dosos e difíceis de dirigir. Considerava-se que "as pessoas de sangue misto herdavam os vícios e não as virtudes dos seus progenitores", e que, pelo fato do sangue de cor contaminar o sangue de branco, as pessoas de sangue misto deveriam ser olhadas com suspeita, aversão e desdém.³¹ (BOXER, 1981:18).

Entretanto, as ordens religiosas e particularmente os jesuítas tratavam relativamente bem os escravos, ou ao menos melhor do que o vulgar leigo. Por outro lado, segundo BOXER (1981:52) "a Igreja também actuava como um meio de controle social sobre os escravos, tal como o fazia com as classes pobres e trabalhadoras da Europa, a quem os padres católicos e os ministros protestantes normalmente inculcavam as virtudes de obediência e respeito pelos socialmente superiores". Os escravos eram ensinados de que a sua condição era decidida pelo próprio Deus, que o seu único dever era obedecer aos donos, e a recompensa disso lhes seria dada no céu.³²

Há um fato público, registrado pela História, que ilustra bem o preconceito racial dentro do colégio em relação aos próprios frequentadores do colégio. Este fato ficou conhecido pelo "caso dos moços pardos". Em 1686 os moços pardos matriculados no Colégio da Bahia foram expulsos do mesmo pelo provincial dos jesuítas, pe. Antônio de Oliveira. Alegava este que os rapazes pardos possuíam maus costumes, eram preguiçosos e provocavam rixas com os brancos e que, por estes motivos, os moradores brancos não queriam que seus filhos estudassem com eles, além do fato de que "não sendo admitidos aos sacerdócio, e tendo, por outro lado, letras, não se davam a ofícios úteis e transformavam-se em vadios".³³ O fato assumiu proporções e os moços pardos recorreram ao rei de Portugal. Este, tendo que se posicionar, em carta escrita de Lisboa em 20 de novembro de 1686 ao Marquez das Minas, e mostrando-se menos aristocrático que os padres do colégio, determinou o retorno dos moços pardos ao colégio dizendo que "não excluão a este nossos geralmente só pela qualidade de pardos, por que as escolas de sciências devem ser igualmente comuns, a todo gênero de pessoas sem excepção alguma".³⁴

Ensino Gratuito, mas não propriamente Público

O ensino jesuítico foi gratuito porque os colégios jesuíticos no Brasil, todos de fundação real, recebiam subsídios de El-Rei. O primeiro colégio a ser beneficiado foi o colégio da Bahia. Em 7 de novembro de 1564 a Corte Portuguesa, a pedido dos padres, "concede um padrão de redízima sobre todas as utilidades taxáveis da crescente colônia para a manutenção e sustento dos colégios da Companhia de Jesus" (MIRANDA, 1975:22). Na Provisão desta mesma data o rei determinava inclusive, ao capitão da Bahia, "que veja quanto hão mister sessenta pessoas da Companhia no colégio de São Salvador, e se a redízima que lhes dei por fundação não lhes basta, supra o que faltar da fazenda de sua Alteza" (MIRANDA, 1975:22).

Em 1568 o Colégio do Rio de Janeiro era beneficiado com a Redízima. Em 1576, o de Olinda, de tal modo que, segundo MIRANDA (1975:22) "à base desta redízima que se organizarão todos os demais colégios até a expulsão dos jesuítas, em 1759".

Além do padrão de redízima, os jesuítas beneficiavam-se dos privilégios oferecidos a todos os eclesiásticos que, segundo ALBUQUERQUE (1984:19) consistiam na

"isenção dos impostos, recebiam o dízimo, podiam cobrar direitos sobre as suas propriedades e eram autorizados a comercializar o trabalho dos produtores diretos. Também recebiam pagamentos por atividades diversas, das quais as mais importantes diziam respeito às práticas ideológico-religiosas, assistenciais, de ensino e outras".

Além de todos estes meios de sustento, os jesuítas tinham ainda e principalmente a rentabilidade de suas grandes fazendas e de empreendimentos diversos.

Nos primeiros anos de sua estada no Brasil os jesuítas, entretanto, passaram dificuldades econômicas. Há vários registros, neste sentido, nas cartas escritas por Manuel da Nóbrega. Em fevereiro de 1553, por exemplo, NÓBREGA (1955:151) registrava que "aqui pagam-nos muito mal o mantimento e vestiaria que El-Rei man-

da dar; seria melhor dar-se aí e enviá-lo aqui", acrescentando que o que os salva são as "esmolas e o que do Reino trouxemos, que ainda nos dura" (1955:163). Em junho deste mesmo ano NÓBREGA (1955: 176) registrava com palavras mais duras as penúrias que passavam :

"Agora me parece que sou pobre de veras, porque antes quando o mundo pensava que eu o era fartava-se de carneiro e vaca e bebia bom vinho e não me faltava vestido; agora se não é de laranjas e cidras poucas vezes me farto".

E acrescentava, referindo-se ao Colégio de São Vicente, que este era o mais pobre de todos "e padecem os Irmãos e Padres e meninos muita fome e frio e é maravilha não fugirem para os seus pais " (1955:176).

Com dificuldades econômicas no início, mas em seguida superadas - através da dotação régia, advento de outros benefícios e lucros advindos de suas propriedades e empreendimentos empresariais -, os jesuítas sustentavam em seus colégios, segundo LEITE (1938:183), "professores e alunos internos e administram a instrução elementar, secundária e superior gratuitamente, sem que os alunos pagassem nada".

Entretanto, o ensino que era gratuito não era propriamente público. Ou melhor, era público apenas a todos que mostrassem certa intenção de serem sacerdotes e a quem os jesuítas permitissem ou vissem certas possibilidades. Isto porque o subsídio do El-Rei não era a título de ensino - como no caso do Real Colégio das Artes de Coimbra -, mas a título de missão. O Padrão de Redízima instituído pela Coroa em prol dos jesuítas não objetivava patrocinar o ensino, mas tinha por objetivo a conversão e catequização dos gentios, o sustento dos padres e a formação a quem no futuro os substituisse na catequese dos naturais da terra. Contudo, em seus colégios, os jesuítas normalmente ofereciam também aulas públicas a quem, dentro dos limites, as buscasse quer simplesmente para se instruir, quer para ter uma base para ir buscar Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra.

Trabalhado rapidamente, neste capítulo, algumas categorias que fizeram a escola que nasceu no Brasil - gratuidade, eliti-

zação, catolicização, discriminação, catequização -, e pretendendo direcionar a leitura da mentalidade pela leitura das relações sociais materiais da escola jesuítica, torna-se conveniente e obrigatório a apresentação a seguir daquilo que pode ser considerado o fundamento teórico destas relações. Chama-se **Ratio Studiorum**. Caracterizando-a como um código de ensino, a **Ratio** traçou minuciosamente as prioridades, os limites, as hierarquias os controles, a cotidianidade dos colégios da Companhia. Por mais de dois séculos serviu de guia e fonte sobre a qual constituíram-se as casas de ensino dos jesuítas.

A **Ratio Studiorum** foi a genuína expressão material da mentalidade dos implantadores da escola colonial brasileira. Através de suas práticas e rituais, "costurava" no alunado relações materiais específicas daquela mentalidade, fazendo com que através da cotidianidade emergisse e se firmasse nestes o modo de agir e reagir próprios do mundo contemplado.

NOTAS

1. Com Manuel da Nóbrega vieram 5 companheiros. "Eram seus nomes os seguintes: o Padre Leonardo Nunes, o Padre João de Aspilcueta Navarro, o Padre Antonio Pires, e dous irmãos, Vicente Rodrigues, e Diogo Jacome"(VASCONCELLOS, Simão de. Chronica da Companhia de Jesus do Estado do Brasil. 2.ed., Rio de Janeiro, Typografia de João Ignacio da Silva, 1864, 1.Primeiro, p. 18).

2. Povoação de Pereira, também denominada Vila Velha, fundada pelo primeiro donatário da Bahia, Francisco Pereira Coutinho, 1536 .

3. Já em 1550, por motivo de problemas de saúde, o irmão Vicente Rodrigues, ou Vicente Rijo, (Rijo: por ser irmão de um famoso ministro do Colégio de Coimbra, pe. Jorge Rijo), é substituído por um outro companheiro, o irmão Salvador Rodrigues, vindo na segunda frota de jesuítas, em número de quatro, no ano de 1550. Junto a este segundo grupo de missionários jesuítas vieram também 7 meninos órfãos que vinham para ajudar na catequese. O irmão José de Anchieta, em seguida ordenado padre, veio com a terceira frota de jesuítas, desembarcando em 1553 com o novo Governador Geral Duarte da Costa. Com ele vieram mais seis jesuítas, entre os quais o pe. Luiz da Grã, ex-reitor do Colégio de Coimbra, e futuro substituto de Nóbrega no cargo de Provincial da Ordem no Brasil.

4. O primeiro Mestre-Escola do Brasil foi um irmão (Irmão Vicente Rodrigues - 1549), "irmão, que depois foi padre". Mas, o fato de ter sido um irmão o Mestre-Escola foi uma exceção. Segundo Serafim LEITE(1938:101), a regra geral era que fosse Mestre-Escola algum irmão estudante, depois da Filosofia e antes da Teologia , como exercício prático de suas aptidões de ensino .

5. No período de 1534-1549, período de instalação das capitâneas hereditárias, segundo FREIRE(1989:28) "não houve preocupação com a educação escolarizada, porque não havia ainda necessidade dela. Não há notícias de escolas nem de educadores neste período".

6. Este mancebo, cujo nome ainda hoje é desconhecido, foi admitido por Nóbrega a mestre de latim do colégio e com isto se constituiu no primeiro mestre de latim do Brasil(NÓBREGA, 1955:171-172) .

7. Nóbrega morreu no Colégio do Rio de Janeiro em 18 de outubro de 1570.

8. Em São Salvador, na Bahia, surgiu o primeiro colégio dos jesuítas. Mas, para ALMEIDA(1989:27) isto "nada prova que o ensino elementar tenha sido dado ali, desde o começo". Segundo este autor, a escola de São Vicente é, na verdade, "o berço da instrução primária do Brasil e a glória de sua fundação pertenceu, incon-

testavelmente, ao pe. Leonardo Nunes" (AIMEIDA, José Ricardo Pires. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). São Paulo, EDUC; Brasília, INEP/MEC, 1989, p.27).

9. "Sabia-se apenas que El-Rei tinha vontade de fundar tantos colégios quantos fôsem as povoações firmas" (LEITE, 1938:72).

10. AZZI, Riolando. A Cristandade Colonial: Um Projeto Autoritário. São Paulo, Paulinas, 1987, p.42.

11. Ibid., p. 43.

12. Em 1553 a escola de ler e escrever de São Vicente, fundada em 1550, transforma-se no Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Em 1554 este Colégio será transferido para Piratininga, no planalto. Em 1561 volta a São Vicente e em 1567 é transferido para o Rio de Janeiro, por ser capitania de El-Rei, com o nome de Colégio de São Vicente, no Morro do Castelo.

13. Os jesuítas deram os primeiros passos da instrução no Estado de Santa Catarina ao criar o colégio na Vila de Desterro, o qual "não durou mais de 7 anos" (LUTTERBECK, Jorge Alfredo (s.j.). Jesuítas no Sul do Brasil. São Leopoldo, Publicações Avulsas, n.3, 1977, p.11).

14. No ano de 1759, quando da expulsão do Brasil, a Província dos Jesuítas no Brasil contava, segundo LUTTERBECK (1977:11), "com suas 131 casas, sendo delas 17 colégios e 55 missões entre os índios".

15. Segundo HOBBSBAWN, as pesquisas sugerem que a palavra capitalismo somente começou a ter amplo uso por volta de 1860. Antes desta data raramente foi usada (HOBBSBAWN, E.J. A Era do Capital. 3. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p.21).

16. Outras teses também são defendidas acerca da sociedade colonial brasileira. Há a tese do capitalismo na formação do Brasil, assim como a tese do não-capitalismo desdobrada em feudal-tradicional e em feudal-marxista-ortodoxa (HIRANO, Sadi. Pré-Capitalismo e Capitalismo. São Paulo, Hucitec, 1988, c.1).

17. Em Portugal, segundo ALBUQUERQUE, "a classe feudal continuou a deter maior participação no poder" e, na verdade, "detinha as funções de classe reinante" (ALBUQUERQUE, M. Maurício. Pequena História da Formação Social Brasileira. 3.ed., Rio de Janeiro, Graal, 1984, p.20).

De um modo geral a historiografia clássica analisa a estrutura jurídico-política dos documentos coloniais nas modalidades de cartas forais, cartas de doações e outras formas legais.

18. A política e a administração portuguesa no Brasil são alienados da realidade brasileira. Ignoram os interesses da Colônia e transformam a economia desta numa opção a mais e, mais tarde, no

próprio sustentáculo da Coroa portuguesa. Conforme PRADO JUNIOR, "se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio que se organizarão a sociedade e economia brasileira... Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão-de-obra de que precisa: indígena ou negros importados. Com tais elementos articulados numa organização puramente produtora, mercantil, constituir-se-á a colônia brasileira (PRADO JÚNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. 12.ed., São Paulo, Brasiliense, 1970, p.16).

19. Nesta contextualização, a educação colonial, particularmente a escola colonial jesuítica, configurar-se-á, tomando emprestado a expressão de ENGUITA (1985:22) "como algo ajeno al trabajo, y el pensamiento pedagógico, en consecuencia, como un pensamiento idealista". Aliás, para este autor, a função da escola de formar mão de obra surgirá apenas no capitalismo como um produto deste.

20. O columin ou menino índio foi o ponto amarrado pelos jesuítas para a consolidação da catequese, pois "os adultos resistem valentemente à infiltração da cultura estranha e defendiam como leões suas crenças, costumes e instituições" (ANDRADE, 1941:231). Ao passar para o Cristianismo o menino índio, para se tornar em tudo semelhante aos cristãos, recebia um nome cristão, tirado do calendário e da cultura cristã.

21. RIBOULET justificava a opção dos jesuítas pelo ensino secundário dizendo que "não podiam tudo emprender e deviam forçosamente restringir-se. Ademais, todos os seus colégios tinham classes ou escolas preparatórias" (RIBOULET, L. História da Pedagogia. São Paulo, F.T.D., v.2, 1951, p. 204). Já para BRAGA (1892: 279), os jesuítas ao se afastarem da instrução popular, "preocupados com a restauração da hierarquia católica", afastaram-se da tradição da Igreja Primitiva, tradição aliás que será recuperada, segundo Braga, pelos protestantes ao darem grande impulso à instrução primária".

22. Nenhum clérigo podia partir para as missões sem autorização explícita do rei. Sendo assim, os missionários do século XVI não vinham ao Brasil por conta própria e nem eram enviados diretamente pela Santa Sé. Estavam a serviço do poder metropolitano em força do sistema de Padroado.

23. Michael MULLETT, ao se perguntar por que se davam os missionários ao trabalho de cristianização das novas terras, rebate a "teoria colonial da missão católica" (=simultaneamente que fundam enormes impérios têm assegurados os direitos de cristianização) dizendo que havia missões católicas onde não se cogitava estabelecer impérios (China e Japão) e havia fundação de impérios por

ingleses e holandeses sem preocupação maior com o trabalho missionário. E ao rebater a "teoria da compensação" (= a fé católica estava a compensar as perdas de almas na Europa com os ganhos no ultramar) diz que, apesar de parecer válida, a razão principal e decisiva estava no fervor e no zelo despertado pelo movimento da Contra-Reforma (=trazer os pagãos para a Igreja constituía a mais elevada obra de caridade). (MULLETT, Michael. A Contra-Reforma e a Reforma Católica nos Princípios da Idade Moderna Européia. Lisboa, Gradiva, 1985, p.57-58).

24. Neste aspecto há um depoimento que merece ficar registrado. O depoimento do velho índio Momboré-Açu ao capuchinho Claude D'Abbeville em princípios do século XVII no Maranhã e apresentado por Riolando Azzi na sua obra "A Cristandade Colonial: Um Projeto Autoritário. Eis o depoimento:

"Vi a chegada dos brancos(peró) em Pernambuco e Potiu(...). De início, os brancos não faziam senão traficar, sem pretenderem fixar residência. Nessa época, dormiam livremente com as raparigas, que os nossos companheiros de Pernambuco reputavam grandemente honroso.

Mais tarde disseram que nos devíamos acostumar a eles, e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e edificarem cidades para morarem conosco. E assim parecia que desejavam que constituíssemos uma só nação.

Depois começaram a dizer que não podiam tomar as raparigas sem mais aquela, que Deus somente lhes permitia possuí-las por meio do casamento, e que eles não podiam casar sem que elas fossem batizadas. E para isso eram necessários sacerdotes(pai).

Mandaram vir os sacerdotes; e estes ergueram cruces, e principia-ram a instruir os nossos e a batizá-los.

Mais tarde afirmaram que nem eles nem os sacerdotes podiam viver sem escravos, para os servirem e por eles trabalharem. E assim se viram constrangidos os nossos a fornecer-lhes.

Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quise-ram também os filhos dos nossos, e acabaram escravizando toda a nação; e com tal tirania e crueldade a trataram que os que ficaram livres foram, como nós, forçados a deixar a região" (AZZI, 1987:194-196).

25. Para FREYRE o missionário foi "o grande destruidor da culturas não européias, do século XVI ao atual" (FREYRE apud ANDRADE, 1941: 87).

26. Registre-se também o nascimento, ainda que precário, de uma classe intermediária, formada por pequenos proprietários (dedicados à produção de subsistência) e, nos pequenos núcleos urbanos, formada por artífices e comerciantes reinóis.

27. Até 1550, a não ser um ou outro para uso individual e doméstico, não se tem notícia de partida de africanos para o Brasil. Mas já ali pelos anos 1600, segundo BUESCU, "havia trinta mil africanos no Brasil, além de 30.000 indígenas integrados na economia colonial e de 40.000 europeus" (BUESCU, M. História Econômica do Brasil. Rio de Janeiro, 1970, p.81).

28. Segundo GOULART, "à favor dos aborígenes da América pronun-
ciara-se, em 1537, o Papa Paulo III, declarando que a ninguém
sob pena de excomunhão, era lícito perturbá-los no gozo de sua li-
berdade, enquanto, no que tocava à escravatura negra, a piedade e
a cobiça, o missionário e o colono, o legislador e o teólogo
Roma e a Reforma, falavam a mesma linguagem, proclamando-lhe a
legitimidade"(GOULART, Maurício apud FENELON, Dea Ribeiro. 50
Textos de História do Brasil. São Paulo, Hucitec, 1974, p. 51) .

29. Pandiá Calógeras afirmava que "o sacerdócio foi no Brasil uma
espécie de aristocracia 'branca, exclusivista e fechada'"(CALÓ-
GERAS, P. apud FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 12.ed. ,
Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1963,p:450).

30. BOXER(1981:22) analisa também na sua obra a formação de um
clero de segunda linha, identificando-o com o clero secular, em
contraposição ao clero regular(o das Ordens e Congregações) que
seriam o de primeira linha. Inclusive afirma que os jesuítas, mes-
mo recusando admitir em suas fileiras negros ou mulatos, "educa-
vam-nos nestes colégios para entrarem no sacerdócio secular".

31. Sangue limpo, no outro oposito, segundo MARTINS(1977-78:82) ,
"era o que não estava contaminado nem de misturas judias, nem de
misturas negras".

32. Segundo BOXER(1981:52) "este era também o tema dos sermões de
Antônio Vieira aos escravos".

33. O verdadeiro motivo, segundo o próprio jesuíta Serafim LEITE
(1945:77) parece ter sido que, pelo fato de serem matriculados em
número elevado no Colégio de Salvador e por isto procurando me-
lhorar a fortuna da sua cor, criavam mal estar para os brancos.

34. A título de ilustração transcrevemos aqui a carta resposta e
encaminhada por El-Rei ao pedido dos moços pardos da Bahia:
"Honrado Marquez das Minas Amigo. Eu Elrey vos envio muito saudar
como aquele que prezo. Por parte dos moços pardos dessa cidade
se me propoz aqui que estando de posse há muitos anos de estuda-
rem nas Escolas públicas do Collégio dos Religiozos da Companhia,
novamente os excluirão en não queriam admittir, sendo que nas
Escolas de Évora e Coimbra eram admittidos, sem que a cor de par-
do lhes servisse de impedimento. Pedindo-me mandasse que os taes
Relisiozos os admittissem nas suas escolas desse Estado, como o
são nas outras do Reyno. E pareceo-me ordenar-vos(como por esta o
faço) que houvido os Padres da Companhia vos informeis se são
obrigados a ensinar nas escolas desse Estado e contando-vos que
assim he os obrigareis a que não excluão a estes nossos geralmen-
te só pela qualidade de pardos, por que as escolas de sciências
devem ser igualmente comuns, a todo gênero de pessoas sem
excepção alguma. Escrita em Lisboa em 20 de novembro de 1686
Rey".(Apud FREYRE, Gilberto. 1963:449).

UM CÓDIGO PARA O ENSINO

Considerações Preliminares

O código de ensino da Companhia de Jesus - Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu - data na verdade de 1599, mas com início de elaboração já em 1548, e que o fez influente na escola colonial e jesuítica desde o nascimento (1549). Sendo assim, este código, pelo qual passavam todas as decisões e definições que fizeram a escola, torna-se um instrumento de necessário estudo e análise.

¹
A Ratio Studiorum expressa no concreto a mentalidade de seus implantadores e torna-se o instrumento mais eficaz de implantação desta na escola. Ou seja, os jesuítas souberam elaborar e prescrever, em um conjunto de regras e disposições, os comportamentos, as atitudes, as relações que, através da prática cotidiana, levaria o educando a assimilar e a introjetar um determinado modo de pensar e de viver. A prática das relações materiais que ela impunha fazia com que os alunos, certamente quase sempre sem perceber, transformassem-se naqueles seres que os jesuítas (Ré e Império) pretendiam. Isto evitava, inclusive, a necessidade de ter que diariamente, através de palavras, e certamente com menos eficiência, fazer explicitamente a cabeça do aluno. E, principalmente, ao "costurar" no alunado a mentalidade cristã e portuguesa, não apenas reforçava-se e ampliava-se esta, mas provocava-se o engendramento das relações sociais genuinamente delas (cristã e portuguesa).

A fonte maior da futura Ratio Studiorum e, igualmente, seu parâmetro geral, estava na Parte IV das Constituições de

Loyola, em vigor desde 1552, parte esta a mais extensa das dez partes. Será a base sólida do futuro sistema escolar jesuítico. Nesta IV parte Inácio de Loyola estabelece com precisão e clareza as leis fundamentais da educação e ensino a serem ministrados pela Companhia. Trabalha os objetivos; regula a fundação dos colégios e universidades; define normas e princípios quanto a administração econômica, organização, regime e atividade de diretores e professores; estabelece a doutrina a ser seguida; levanta nas artes e ciências o que se havia de ensinar; aponta os livros a serem explicados e os graus a serem conferidos; e, finalmente, estabelece os meios pedagógicos a serem empregados.

Inácio, assim, na IVª parte das suas Constituições traçava as linhas fundamentais de um sistema pedagógico que, através da Ratio Studiorum, tornar-se-ia a linha mestra da educação jesuítica em todos os seus colégios espalhados pelos quatro cantos do mundo e, por isto mesmo, também a linha mestra da escola colonial brasileira até mesmo após a expulsão dos jesuítas no ano de 1759.

A proposta pedagógica contida nas Constituições jesuíticas e a Ratio Studiorum tiveram como inspiração ou modelos, principalmente, a pedagogia dos Irmãos da Vida Comum e o 'modus parisiensis'.

A Pedagogia dos Irmãos da Vida Comum

A Congregação dos Irmãos da Vida Comum, Irmandade fundada por Gerhard GROOTE² (1340-1384), e que influenciou todo o noroeste da Europa, tendo por finalidade maior unir a cultura com o cristianismo prático³ e precursora do chamado Humanismo Cristão, tornou o ensino o instrumento mais eficaz para a realização de seus propósitos e o motivo principal de sua fama. Durante os séculos XIV e XV semearam a Europa Setentrional de magníficos colégios, sendo que a reputação destes estendeu-se por toda a Europa.

De suas escolas saíram grandes nomes como, por exemplo, Tomás de Kempis (autor mais provável do livro 'Imitação de Cristo') e Erasmo de Roterdã ('Elogio da Loucura'). E espalharam-se os Irmãos pela Holanda, Bélgica e Alemanha, mas desapareceram logo em seguida, segundo NUNES (1980:97) "ante o vórtice destruidor da reforma protestante".

A fraternidade dos Irmãos da Vida Comum originou-se da vida comunitária de clérigos pobres que, segundo NUNES (1980:97) "tinham tudo em comum, exerciam o apostolado entre leigos e eclesiásticos, e se sustentavam por meio da cópia de manuscritos". Pregavam a necessidade e a importância das letras, mas não enquanto valor em si, mas enquanto instrumento da fé. O saber adquirido com prejuízo da piedade seria um saber pernicioso e, portanto, devendo ser evitado. Segundo LARROYO (1982:356) "o lema da comunidade era trabalhar de acordo com o talento de cada um, para si e para os pobres. O que carecia de aptidão literária, dedicava-se às artes e ofícios. O método de ensino proibia as explicações perante grandes auditórios, recomendando instruir por pequenos grupos. O aprendizado das humanidades (grego, latim, gramática, história) tinha um propósito religioso: o de servir para glorificar a religião cristã(...)".

Os colégios eram dirigidos por um reitor que escolhia os professores, dividia os alunos em classes e selecionava os textos escolares. Os alunos em classes eram divididos de acordo com a idade e adiantamento, sendo que a promoção era feita através de exames. A escola era dividida em dois cursos: o elementar (ensinava-se a ler, escrever, aritmética e gramática) e o clássico ou humanístico (ensinava-se grego, retórica, dialética e outras disciplinas humanísticas). Em cada classe formavam-se decúrias (grupos de oito a dez alunos), presididas por um dos estudantes, o qual (decurião ou monitor) devia orientar e/ou advertir os demais. A disciplina era severa.

Os Irmãos da Vida Comum foram pioneiros na publicação de manuais escolares e na publicação de obras clássicas para uso de estudantes. Devido a isto, desde a invenção da imprensa, insta-

lavam em suas casas oficinas tipográficas. Ao que parece, segundo FOUCAULT(1983:146), foram também pioneiros na "idéia de um 'programa' escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês em exercícios de complexidade crescente" .

O 'Modus Parisiensis'

Os fundadores⁴ do Colégio de Messina - primeiro colégio clássico plenamente organizado nos moldes da Companhia de Jesus, eram formados na Universidade de Paris e escolheram deliberadamente como método a ser adotado e seguido neste colégio o da Universidade de Paris. O Colégio Romano - mais tarde denominado Universidade Gregoriana -, instituído em 1551 na Cidade Eterna para servir como colégio-padrão aos demais colégios da Companhia, mesmo recrutando o corpo docente sem exclusivismo de nacionalidade, adotou também na plenitude o 'modus parisiensis'. Aliás, o próprio Inácio de Loyola, ex-aluno dos colégios Montaigu e Santa Bárbara³, ambos pertencentes na época à Universidade de Paris, interferiu e se posicionou diretamente, certa vez, apesar da oposição de algumas autoridades romanas, a favor do 'modus parisiensis' como modelo para os colégios jesuíticos, e assim tomando partido contra a adoção pela Companhia do 'modus italicus'.

As universidades italianas representavam na época o livre pensamento científico, enquanto a Universidade de Paris era a instituição monárquica, com características centralizadoras, e centro das especulações da filosofia e da teologia. Daí porque, segundo BRAGA(1892:256), a Universidade de Paris era principalmente preferida pelas ordenas religiosas - "por causa do esplendor dos estudos teológicos" -, sendo que inclusive Portugal, "sob o comando dos fanáticos D. Manuel e D. João III, povocou com alunos as escolas de Paris" .

Quatro parece terem sido as características básicas do

'modus parisiensis'. Em primeiro lugar, a divisão em classes dos estudantes da mesma disciplina, conforme a idade e o aproveitamento. Em segundo lugar a proibição de os alunos frequentarem arbitrariamente as aulas de vários professores. Por terceiro, o costume das repetições e os debates públicos. E por último, mas provavelmente a principal característica, o controle que os mestres tinham de seus alunos zelando pela moralidade da sua conduta.

Em relação às classes foi no colégio Montaigu que em 1509 achou-se pela primeira vez, segundo CODINA (apud NUNES, 1981: 101), "de modo preciso e claro a estrita divisão dos alunos em classes, no sentido moderno da palavra". As classes seguiam uma numeração. Primeira classe, segunda classe, sendo que a última classe de letras era a de retórica. Cada classe tinha um programa de estudo e a passagem de uma para outra fazia-se por meio de exames. Porém, o termo 'classes' era só aplicado ao estágio das letras humanas, cujos alunos eram distribuídos em classes. E porque nelas se ensinavam as letras gregas e latinas, estas passaram a ser denominadas 'clássicas'. Após Montaigu, os demais colégios de Paris passaram também a adotar o sistema de classes.

O método didático parisiense constituía-se na base dos seguintes procedimentos: exposição ou lição e 'questiones' ou discussões/debates que acompanhavam as lições.

Em relação aos estímulos escolares a pedagogia parisiense distinguia-se pelo uso de emulação. Havia torneios escolares, debates semanais, disputas onde os alunos combatiam em público entre si procurando sair vencedores no manejo do latim, no domínio da gramática, na elegância da frase, em exercícios de prosa e verso, sendo que os vencedores eram recompensados com prêmios.

O colégio Montaigu introduziu também o sistema das 'decúrias'. Havia ainda o costume da 'denúncia'. Neste caso um aluno desempenhava o papel de observador ou espião dos colegas para comunicar ao mestre suas faltas.

O objetivo dos colégios parisienses era o de formar cristãos letrados. Daí a instrução religiosa através também do estudo do catecismo com as práticas de piedade (santa missa, confissão,

eucaristia, exames de consciência).

O Nascimento da Ratio Studiorum

O pe. jesuíta Jerônimo NADAL(1507-1580), formado pela Universidade de Paris e primeiro reitor do Colégio de Messina(Sicília), tão logo abre as portas(1548), começou a se preocupar em colher experiências com o objetivo de redigir um plano de estudos. Em 1551 já estava a redigi-lo. E provavelmente em 1552 terminava este seu primeiro trabalho, intitulando-o 'De Studio Societatis Jesu', no qual já encarava, segundo FRANCA(1952:9), "a organização completa dos estudos, desde as classes de gramática até às faculdades superiores de caráter universitário". Este primeiro esboço da futura 'Ratio Studiorum' repercutiu imediatamente. O Colégio de Palermo, criado em novembro de 1549, de imediato adotou o método criado por Nadal. E o próprio Colégio Romano, criado em 1551 em Roma com o objetivo de vir a servir de centro e de modelo às instituições jesuítas congêneres disseminadas pelo mundo, adotou também este plano de estudos.

Mas Nadal não se deu por satisfeito. Em 1557, após cinco anos percorrendo como emissário de Loyola toda a Europa, foi nomeado Prefeito dos Estudos do Colégio Romano. Este cargo no colégio-modelo o privilegiará à retomada dos estudos sobre o código de ensino. Nesta condição reviu o plano de seu 'De Studio Societatis Jesu', aplicado inicialmente no Colégio de Messina, e elaborou o novo 'Ordo Studiorum', posto em execução durante o período em que esteve à frente do Colégio Romano na qualidade de Reitor(1564-1566).

Neste mesmo colégio surgiria um outro nome que também virá a contribuir decisivamente para a elaboração da futura 'Ratio Studiorum'. Foi o pe. Tiago LEDESMA(1519-1575). Além da sua formação acadêmica na Universidade de Paris, e na Espanha e Bélgica, Ledesma teve oportunidade de visitar vários colégios da Itália e da Alemanha em plena atividade. Em 1557, quando entrou para o

corpo docente do Colégio Romano, pôs-se a serviço de rever e ampliar o programa de estudos do referido colégio. De seu imenso trabalho, fecundado por uma larga experiência, surgiu o 'De Ratione et Ordine Studiorum Collegii Romani', não levado a termo porque a morte o colheu em 1575. Segundo FRANCA(1952:13) "ainda assim, representa a maior contribuição individual na elaboração do Ratio definitivo de 1599".

Porém é ao pe. Cláudio AQUAVIVA, eleito Geral da Ordem em 1581 e falecido em 1615, que se deve a glória de levar a termo a delicada tarefa de promover e promulgar a 'Ratio Studiorum'. Por ocasião da reunião da própria Congregação Geral que o elegeu, nomeou uma comissão de 12 membros para elaborar a fórmula dos estudos. Entretanto, provavelmente devido ao excesso de membros (12 padres jesuítas, pertencentes a 6 nacionalidades), esta comissão não conseguiu reunir-se sequer uma vez. Então em 1584 Aquaviva nomeava outra comissão, composta por seis membros de seis diferentes nacionalidades. Os novos delegados, com dedicação exclusiva, e examinando todo o material já produzido, em agosto de 1585 - nove meses após a instalação da comissão -, estavam com os trabalhos e estudos concluídos. Este projeto foi então em 1586 enviado a todos os Provinciais, acompanhado de uma circular de Aquaviva, na qual recomendava o parecer de pelo menos 5 padres abalizados no saber e na prudência. Não tinha este projeto caráter definitivo e nem era para ser posto em execução mas sim era um trabalho para ser examinado e criticado nas mais diferentes províncias, sendo que em fins de 1586 começaram a chegar em Roma os primeiros relatórios.

Uma nova Comissão, composta por 3 da comissão anterior e pelos próprios professores do Colégio Romano, passou à revisão do documento, apoiando-se nos relatórios enviados. Estes relatórios, segundo FRANCA(1952:20), "convergiam quase unânimemente sobre dois pontos importantes: a imprecisão e a prolixidade da fórmula examinada". Terminada a revisão e reescrito o documento, Aquaviva em 1591 enviava a toda a Companhia a nova edição do plano de estudos sob o título 'Ratio atque Institutio Studiorum, Romae, in Collegio Soc. Jesu, Anno Dni, 1591'. Este novo documento eliminava as dis-

cussões e dissertações pedagógicas e codificava todo o sistema de estudos numa série de regras relativas aos administradores, professores e estudantes. Aquaviva, desta vez, dispunha também que o novo sistema de estudos fosse posto em execução, e após 3 anos fosse enviado a Roma os resultados desta experiência.

Com a chegada destes novos relatórios, porém, foi necessário mais um esforço: desta vez no sentido de cortar as repetições, agrupando as regras comuns a vários professores. De um total de 837 regras reduziu-se para 467.

Em janeiro de 1599 uma circular do Geral da Ordem - padre Aquaviva - comunicava a todas as Províncias a edição definitiva da 'Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu' ⁷. Já não era a comunicação de um projeto de estudos mas a promulgação de uma lei. ⁸

Para MARTINS(1977-78:353-354), entretanto, a 'Ratio Studiorum', que homogeneizou os estudos dos colégios jesuíticos em todo o mundo, não conseguiu se impor no Brasil. Para este autor, "o ensino jesuítico entre nós sempre se dirigiu pelo plano anterior ao Ratio" pois, de acordo com Serafim Leite, nosso ensino "a princípio estava mais próximo do programa do colégio de Évora de 1563. (...) Estes estudos de Évora, de antes do Ratio Studiorum, tiveram depois mais extensão, mas correspondem sensivelmente aos usados sempre(sic) no Brasil" .

Esta não uniformização, contudo, deu-se apenas em relação ao conteúdo trabalhado nas classes. Por exemplo, a primeira classe de Gramática constituía-se na realidade na mais alta classe de Humanidade, trabalhando autores que pertenciam a Retórica. Ou então, pela redução do número de autores e de obras estudadas por classe. Em relação ao espírito e às formas implantadas - que é o que interessa a esta pesquisa - o Brasil-Colônia adaptou-se plenamente a 'Ratio Studiorum'. Segundo ainda o próprio Martins: "pode-se pensar que o seu espírito, ao contrário, aqui se implantou com toda a intensidade", sendo que, "o espírito do ensino é mais significativo, realmente, do que a coisa ensinada"(MARTINS, 1977-78:355) .

Ratio Studiorum

Composta por 30 Regras e 467 Disposições, atravessou séculos e é também conhecida como o código ou o método de ensino dos jesuítas.

A Ratio expressava uma mentalidade e a impunha, não apenas pelas disciplinas e respectivos conteúdos que contemplava ou excluía, mas fundamentalmente, pelas práticas materiais que engendava. Para fins desta pesquisa, por vê-los mais determinantes, serão trabalhados da Ratio sua materialidade expressa em seus rituais e cotidianidade: as funções e relações de poder dentro da escola, a organização das classes, a organização e distribuição de espaço e de tempo, a postura do professor perante o aluno, a sistemática de controle das leituras, o castigo e a premiação, o compromisso com a eficiência pedagógica, e de um modo geral, todos os "rituais" seguidos no dia a dia da escola.

1. Funções Administrativas

A Companhia de Jesus, dirigida por um Geral nomeado pelo Papa, é administrativamente dividida em Províncias ou circunscrições territoriais, que compreendem várias casas e colégios da Ordem e coincidem com o território de um Estado ou parte dele. À frente de cada Província acha-se um Provincial. E à frente de cada Colégio acha-se um Reitor.

Segundo as disposições da Ratio as funções do Provincial, - que devia obediência ao Geral -, no que se referiam aos estudos resumiam-se em nomear o Prefeito de Estudos ou Cancelário, nomear se necessário o Prefeito de Estudos Inferiores e o de disciplina, zelar para que ao esforço no campo escolar correspondesse o fruto da graça da vocação, zelar pela formação de bons professores, zelar para que as regras rela-

tivas aos estudos fossem observadas com perfeição , e propor ao Geral as modificações sugeridas pelas circunstâncias de tempo e de lugar¹⁰.

O Reitor, que devia obediência ao Provincial , não era nomeado por este mas diretamente pelo Geral, sendo que a ele deviam obediência o Prefeito ou Prefeitos, todos os professores e todos os alunos do colégio . A ele competia zelar pelo entusiasmo e pelo zelo alegre dos professores e demonstrar grande amor aos seus súditos e com eles tratar com frequência e caridade . Competia-lhe ainda distribuir e seleccionar as ocupações e visitar por vezes as aulas , escolher o professor que iria preparar os futuros mestres , convocar e presidir reuniões de professores pelo menos de dois em dois meses e eliminar, quando necessário, alunos do colégio . Competia também ao Reitor consultar o Provincial no que se referisse às férias, aos graus, e a outros assuntos e executar com pontualidade o que ele determinasse¹¹.

O braço direito do Reitor no controle e na orientação pedagógica era o Prefeito de Estudos ou Prefeito Geral de Estudos . Este, que devia obediência ao Reitor, não era contudo nomeado por este, mas sim pelo Provincial, e acompanhava de perto toda a vida escolar. Seu poder estava na medida da autoridade pelo Reitor concedida , e mesmo na sua função principal - a de organizador dos estudos - não podia introduzir mudanças nem dispensas sem antes consultá-lo . A ele deviam obediência os professores e todos os alunos . Deveria lhe ser familiar o livro da Ratio e zelar pela observância de suas regras por parte de todos os alunos e professores . Competia-lhe ainda organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas , assistir as aulas dos professores ao menos uma vez por mês e ler, por vezes, os apontamentos dos alunos . Prescrever, por intermédio dos professores, "o método de estudar, repetir e disputar" . Deveria conhecer bem o livro da Ratio e zelar pela observância de suas regras por parte de todos os alunos e professores . E fundamentalmente competia-lhe acompanhar e controlar os estudos superiores . Nos lugares onde não houvesse o Prefeito de Estudos Inferiores a ele também competiam as regras deste¹².

O **Prefeito de Estudos Inferiores** era nomeado pelo Provincial, mas subordinado ao Reitor em assuntos de disciplina e ao Prefeito Geral dos Estudos no que concernia aos estudos. A ele competia ajudar o Reitor na direção e orientação da escola, mas sem nunca se afastar das prescrições deste e do Prefeito Geral dos Estudos, e sem introduzir qualquer costume novo ou suprimir qualquer costume estabelecido. Competia-lhe ter presente consigo as regras dos mestres e dos alunos das escolas inferiores e procurar que elas fossem observadas como as suas, zelar para que os professores novos conservassem o método de ensino dos predecessores e não introduzissem outros costumes. Competia-lhe ainda visitar ao menos de quinze em quinze dias as aulas, receber, examinar, admitir e distribuir os novos alunos, afastar alunos do colégio avisando previamente ao Reitor, decidir com o Reitor sobre o destino dos ineptos e sobre a readmissão de alunos. Competia-lhe também consultar o Reitor sobre a lista dos livros que seriam explicados e os que deveriam ser substituídos e providenciar com os livreiros públicos os livros que seriam usados, determinar, pessoalmente ou por meio dos professores, o lugar do aluno na aula e um horário para o estudo privado, nomear alunos censores ou pretores e alguém de fora da Companhia como Corretor e, finalmente, restabelecer, quando necessário, a ordem nos pátios e nas aulas ¹³.

Ao **Prefeito de Disciplina**, nomeado pelo Provincial, incumbia auxiliar o Prefeito de Estudos Inferiores na manutenção da ordem e do bom comportamento e, se conveniente, auxiliá-lo também no que se referia aos exames dos novos alunos ¹⁴.

Os **Professores das Classes Inferiores** deviam obediência ao Reitor e ao Prefeito dos Estudos Inferiores ou Ginasiais em tudo quanto se referisse a estes estudos e à disciplina escolar. Aos professores deviam obediência os alunos tanto nas aulas como em casa. Determinava também a Ratio que sem consultar o Prefeito dos Estudos Inferiores o professor não poderia adiantar ninguém na aula ou dela o expulsar e que, sem esta consulta, não começasse a explicar livro algum, nem dispensasse ninguém dos exercícios escolares comuns. E por ocasião de mudanças de professores de-

terminava a Ratio que os novos conservassem cuidadosamente o método de ensino dos seus predecessores bem como os outros costumes não alheios ao regime escolar¹⁵.

O aluno **Censor, Praetor** ou **Decurião-Chefe**, nomeado pelo Prefeito de Estudos Inferiores, um para cada classe, estava a serviço deste e dos mestres. Tinha como função observar se algum discípulo passeava pelo pátio antes do sinal, se entrava em outra aula, ou se deixava a própria aula ou lugar. Além disto, deveria comunicar ao Prefeito os que faltavam cada dia; se alguém que não era estudante entrou em aula; enfim qualquer falta cometida em aula, na ausência ou em presença do professor. E, inclusive, tinha o direito de impor, com a aprovação do mestre, algumas penas menores aos companheiros¹⁶.

Os **Decuriões**, nomeados pelo professor, deviam obedecer a tudo o que este lhes indicasse, incluindo tomar as lições de cor, recolher os exercícios para o professor, marcar num caderno os erros de memória, os que não trouxeram o exercício, ou não entregaram as duas cópias¹⁷.

Os **Alunos**, que deviam obediência aos professores, aos Prefeitos e ao Reitor, deviam aplicar-se ao estudo com seriedade e constância. Deveriam ser assíduos em frequentar cedo as aulas, diligentes em ouvir e repetir as lições, dar conta dos exercícios, aceitar os castigos sem constrangimento. Além disto deviam ser silenciosos e modestos, ter dignidade na voz, no gesto e em toda parte, buscando ser virtuosos e letrados, sinceros e puros de alma¹⁸.

O **Bailel** ou ajudante do professor tinha como dever executar fielmente tudo o que lhe prescrevesse o professor, especialmente: controlar o tempo tanto nas aulas quanto nas disputas; providenciar que os trâmites de uma tese fossem seguidos; ornar e distribuir os lugares nos atos públicos; zelar pelo asseio da aula e da cátedra; providenciar para que na sala de aula houvesse algum quadro piedoso e que não faltassem assentos, estivessem limpos e em ordem, se consertassem os quebrados ou estragados, se reservassem para os internos e para os outros religiosos lugares separados

dos externos e que as aulas se abrissem a tempo¹⁹.

O Corretor, nomeado pelo Prefeito dos Estudos Inferiores, tinha que ser alguém que não fosse da Companhia, tendo por função aplicar a correção proposta pela autoridade competente.²⁰

2. Currículo Humanista

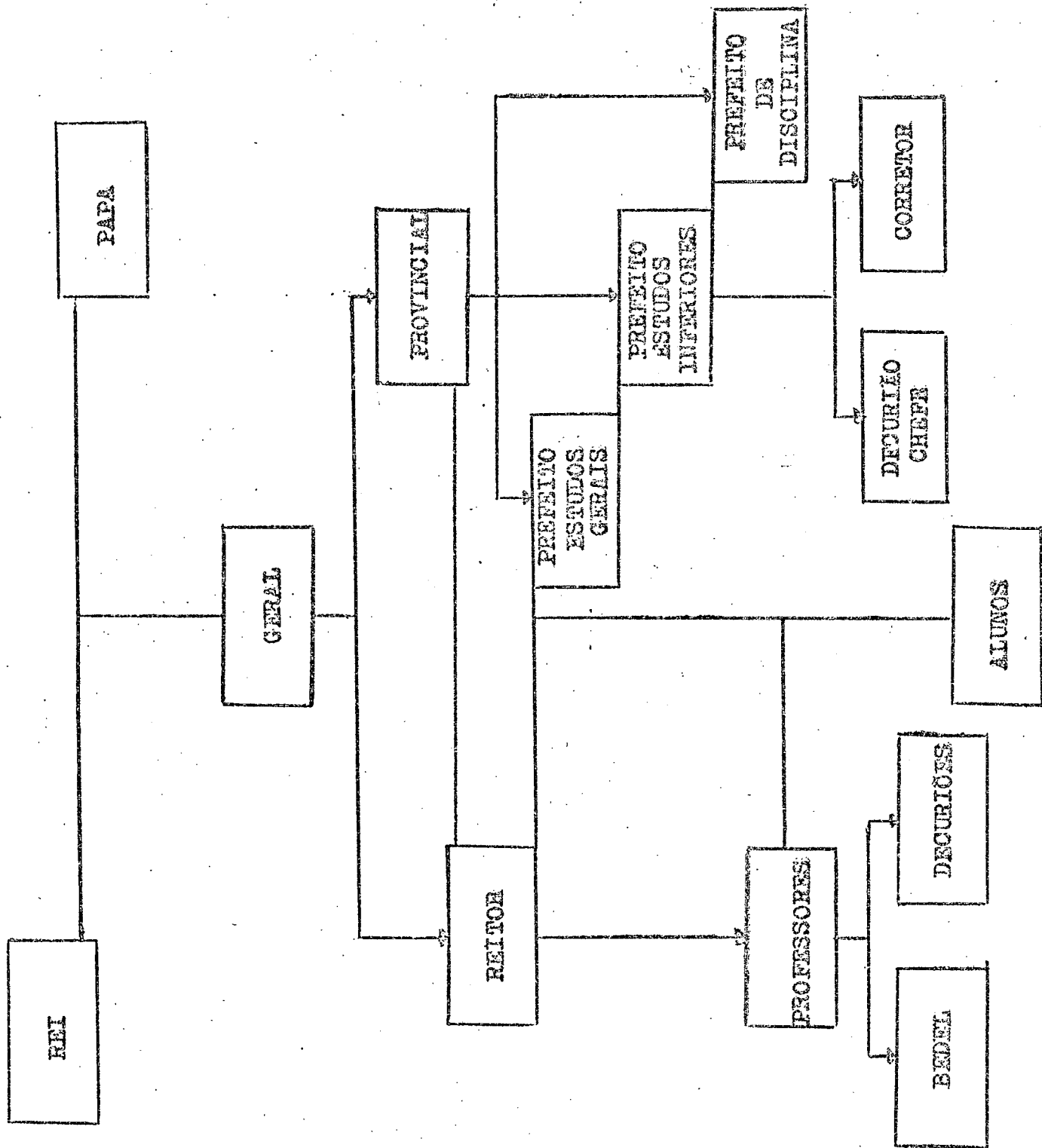
A Ratio era explícita quanto as finalidades fundamentais ou essenciais de um colégio jesuítico: formação de homens cristãos e letrados, pois o aluno deveria com o aprendizado das letras aprender os costumes dignos de um cristão. Ou então, que fosse formado não menos na piedade e nas outras virtudes do que nas artes liberais. E advertia aos seus alunos de que os outros vissem logo que se aplicavam eles não menos à prática da virtude e à inteireza da vida do que às letras e às Ciências.²¹

Em relação à Escola Elementar ou Escola do ABC a Ratio se omitia, alegando razões constantes na Parte IV das Constituições.²²

O Currículo Humanista abrangia na Ratio cinco Classes, não devendo ser mais de cinco, podendo multiplicar-se as turmas não as séries: Gramática Inferior, Gramática Média, Gramática Superior, Humanidades e Retórica. E determinava que fossem conservados de preferência os cursos mais elevados. Inclusive se fossem poucas as classes, o Provincial deveria quanto possível conservar as mais elevadas, suprimindo as inferiores.²³

As classes eram caracterizadas por graus ou estágios de progresso, não podendo ser fundidas e nem aumentadas em quantidade, não só para não multiplicar inutilmente os professores ordinários senão também para que o número de cursos e classes não reclamasse tempo maior do que o necessário para percorrer os estudos inferiores. Mas, se fosse tão elevado o número de alunos que não bastasse um professor, em cada classe poder-se-ia estabelecer duas categorias, mas isto somente em colégios onde existissem todos os estudos da Companhia ou as condições da fundação o exigissem, a fim

FLUXO DE PODER NA ESCOLA JESUITICA



LEGENDA:

↳ : recepção.

↳ : subordinação
(do segundo para o primeiro).

NOTA: Elaboração do organograma pelo autor baseada na Ratio Studiorum

de não se onerar demasiadamente a Companhia, e após a licença do Geral²⁴.

No caso de multiplicação das turmas a Ratio determinava e insistia que o nível, as lições, o método de ensino fossem mantidos idênticos nas turmas paralelas²⁵.

A classe representava menos uma unidade de tempo - um ano - do que uma determinada soma de conhecimentos. Só poderia ser promovido à classe superior o aluno que houvesse assimilado integralmente o conteúdo trabalhado na classe. Por isso, na prática, o currículo dilatava-se muitas vezes por 6 ou 7 anos. Segundo Leonel FRANCA(1952:48), na sua maior extensão, o currículo era representado por 7 graus: dois de gramática inferior, dois de gramática média, um de gramática superior, um de humanidades e um de retórica .

O latim e o grego eram as disciplinas dominantes. As outras(língua vernácula, história, geografia) não tinham um estatuto próprio, sendo ensinadas concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos. Com relação ao latim e ao grego a Ratio estabelecia, para estas, seleção e gradação de autores²⁶.

Quanto ao horário, a Ratio determinava 5 horas de aulas e atividades por dia, duas horas e meia pela manhã e outras tantas pela tarde . Dispunha que o Provincial determinasse as horas em que durante o ano - nos lugares em que variavam as estações - devessem começar e terminar as aulas e que, uma vez estabelecido, mantivesse-se sem mudança . O tempo da aula era também minuciosamente distribuído entre grego e o latim, a prosa e a poesia, e os diversos exercícios escolares, preleção, lição de cor, composição, desafio, etc. Inclusive a alteração da ordem destes exercícios, quando permitido e prescrito pelo Provincial, teria que reservar o mesmo tempo indicado nas regras do respectivo professor²⁷.

3. Organização e Distribuição do Espaço

Certos espaços físicos precisavam ser cristãmente ocupados porque, ao contrário, o demônio os ocuparia. Para isto, portanto, eram

necessárias providências, regras, normas. Simultaneamente, havia outros espaços que eram profanos, espaços do demônio. Estes precisariam ser evitados. A Ratio, sendo assim, não se restringia a normatizar a ocupação do espaço de uma sala de aula ou do colégio, mas ia além e prescrevia também sobre a ocupação de outros espaços.

Em relação a ocupação do espaço da sala de aula pelo aluno - havia lugares de honra e lugares comuns -, a Ratio dispunha que seria determinado pelo Prefeito de Estudos Inferiores o lugar de cada aluno em aula ou, conforme o costume, de acordo com a ordem de promoção. E prosseguia dizendo que aos nobres, onde houvesse este costume, se assinalassem os lugares mais distintos; e aos internos e a outros religiosos deveriam ser oferecidos bancos separados dos externos. E insistia dizendo que o Prefeito não consentisse que, sem seu conhecimento, fosse introduzido alguma mudança notável²⁸.

Definido o lugar de cada aluno na sala de aula a Ratio dispunha, então, sobre o uso diário deste espaço. Determinava que os alunos não passeassem pela aula, não mudassem de lugar, não passassem de um lado para o outro presentes ou bilhetes. Determinava ainda que ficassem cada um no seu lugar, modestos e silenciosos, atentos a si e aos seus trabalhos. E que não estragassem nem manchassem os bancos, a cátedra, as cadeiras, as paredes, portas e janelas ou outros lugares, com desenho, ou escrituras, com canivete ou de outra maneira²⁹.

Em relação ao direito ou não de sair durante a aula a Ratio dispunha que não saíssem, e quando saíssem só com licença do professor, e nunca dois ou mais ao mesmo tempo³⁰.

À saída da aula, a Ratio dispunha que se evitasse o atropelo e a gritaria, saindo primeiro os que se achassem mais perto da porta, enquanto o professor assistiria da cátedra ou à porta; ou então, que de outra maneira se organizasse a saída de todos modestos e silenciosos³¹.

Em relação a ocupação dos pátios dispunha que neles não se tolerassem armas, ociosidade, correrias e gritos, nem tão pouco

se permitissem juramentos, agressões por palavras ou fatos; ou quer que fosse de desonesto ou leviano. E exigia que o Prefeito de Estudos Inferiores não só durante o tempo das aulas estivesse frequentemente no pátio ou no claustro donde pudesse ver o pátio, mas ainda que visitasse as aulas antes do sinal de entrada e que se encontrasse sempre na porta do pátio durante a saída geral. Aliás, para evitar problemas mais sérios, dispunha a Ratio que nenhum aluno entrasse no colégio com armas, espadins, canivetes e outros instrumentos proibidos segundo a diversidade de lugar e de tempo.³²

Entretanto, a Ratio não se restringia só em controlar o espaço dentro do colégio. Preocupava-se também com espaços fora do colégio. Sendo assim, proibia aos seus alunos de irem a espetáculos públicos, comédias e à execução de condenados. E não só. Proibia também, sem a licença dos professores e do Prefeito dos Estudos, de representarem qualquer papel em teatros de fora.³³

4. Organização e Distribuição do Tempo

Não era dado ao aluno jogar fora o tempo e nem jogar fora pedaços de tempo. A ociosidade, tão comum na Idade Média, era repudiada. Não se toleravam ociosidade. E acrescentava a Ratio que nada arrefeceria tanto o fervor dos alunos quanto o fastio. Aliás, este inclusive foi um dos objetivos da criação das Academias. Segundo a Ratio, elas funcionando sobretudo nos dias festivos, estariam contribuindo para evitar a ociosidade e as más companhias.³⁴

A valorização do tempo passava pelo não desperdício de pedaços de tempo. Nos dias de preces públicas, por exemplo, se não fosse possível por causa delas dar as aulas da manhã, estabelecia a Ratio que se dessem as da tarde. Nos dias em que só havia aulas nos cursos inferiores, estabelecia que em nada se diminuísse o tempo acostumado. Na Quarta-feira de Cinzas onde, devido a Quinquagésima não havia aula pela manhã, estabelecia que neste dia, porém, todos os professores dessem as aulas da tarde. Na véspera

da Festa do Corpo de Deus estabelecia que não houvesse aulas só depois do meio-dia, e no dia de Finados, dia em que não havia aula depois do meio-dia, determinava que haveria aulas antes do meio-dia. No dia de confissões, a Ratio estabelecia que os alunos não deveriam ir todos juntos, mas em grupo de três ou mais.³⁵

O bom aproveitamento do tempo passava pelo uso racional do tempo. Sendo assim, a Ratio estabelecia como duração ideal de uma aula o tempo de três quartos de hora. E em relação a duração máxima de um estudo continuado estabelecia que ninguém se aplicasse por mais de duas horas ao trabalho de ler e escrever sem interromper o estudo com algum breve intervalo. Em relação ao tempo disponível para a realização de uma prova, a Ratio dispunha que fossem todos exatamente o tempo que lhes era dado para escrever, para copiar e para rever. E determinava que se alguém não terminasse a prova no tempo prescrito, entregasse o que escrevera. Ainda preocupada com o uso racional do tempo, a Ratio dispunha também que o Reitor cortasse todas as ocupações que aos escolásticos pudessem ser de obstáculo aos estudos. Dispunha também que o Prefeito ou o professor determinasse aos alunos um horário que reservasse um bom tempo ao estudo privado, e que aproveitassem bem as horas reservadas a este estudo. Com relação ao tempo dos professores determinava que o Reitor velasse para que os professores não fossem sobrecarregados com os trabalhos caseiros.³⁶

Em relação ao horário de início diário das aulas dispunha a Ratio que o Provincial determinasse as horas em que durante o ano - nos lugares em que variavam as estações - deveriam começar e terminar as aulas, e que, o que fosse uma vez determinado, mantivesse-se sem mudança. Além disto, determinava nesta mesma regra que fosse observado a risca a ordem dos dias de aulas e de feriados. Dispunha ainda que as classes de Gramática e a de Humanidades tivessem diariamente de horas de aula, duas horas e meia pela manhã e outras tantas pela tarde e a de Retórica ao menos duas horas pela manhã e duas pela tarde. E mesmo no dia de feriado deveria haver duas horas no mínimo de aula. E acrescentava a Ratio que se conservasse sempre a mesma divisão do tempo e

que somente o Provincial poderia modificá-la ³⁷

Quanto aos feriados, a Ratio dizia que antes de serem au-mentados deveriam ser diminuídos e que se evitasse a introdução de novos . As aulas, que iam de segunda-feira a sábado, eram interrompidas pelo assueto semanal. Era o costume de um dia da semana consagrado ao descanso. Normalmente era na quarta-feira ou na quinta-feira, podendo variar e até mesmo ser dispensado caso houvesse dois dias de festa na semana. No feriado semanal os cursos inferiores teriam hora e meia (Retórica) e duas horas de aula (demais classes) pela manhã; e a tarde, descanso . Já nas Regras do Reitor a Ratio dispunha que as escolas inferiores tivessem sempre o seu feriado semanal, durante o dia inteiro ou, pelo menos, depois do meio-dia, conforme o costume do lugar. ³⁸

Quanto às férias gerais a Ratio determinava períodos diferentes para as classes. Determinava para a classe de Retórica um mês. Para a de Humanidades, três semanas. Para a de Gramática Superior, duas semanas; e nas outras classes, uma semana. ³⁹

5. O Professor perante o Aluno

A Ratio fortalecia uma pedagogia que asseguraria o prestígio da autoridade e a eficiência da ação educativa. Dispunha que o professor consagrasse aos alunos afeto, mas sem familiaridades, devendo não se mostrar mais familiar com um do que com outro . Deveria ter zelo alegre, entusiasmo, tratando a todos igualmente e se portanto com distinção e louvor . Determinava que nenhuma proteção ou intriga deveria haver no preenchimento dos cargos a serem exercidos pelos próprios alunos em aula. Deveria tratar a todos com bondade e justiça, não desprezando a ninguém e velando com o mesmo cuidado pelos estudos do pobre como do rico, abstando-se de qualquer injúria, por palavras ou atos e não chamando ninguém senão pelo seu nome ou cognome. Determinava igualmente ao professor que fosse em tudo diligente, pontual, e zeloso do progresso dos

estudantes tanto nas lições como nos outros exercícios literários, empenhando-se de modo especial pelo progresso de cada um dos seus alunos. Determinava ainda ao professor que não se utilizasse dos serviços de ninguém para cópias ou outros trabalhos que não fossem os exercícios habituais da aula, assim como também o Prefeito de Estudos Inferiores não deveria se servir e nem permitir que outros se servissem do trabalho dos alunos para escrever ou para outro fim. Em relação ao castigo dispunha que o professor não fosse precipitado e que também não fosse demasiado no inquirir, mas pelo contrário, se pudesse deveria dissimular os defeitos, ou então, no lugar do castigo, poderia propor algum trabalho literário além do exercício de cada dia. Quando o castigo fosse necessário, que o professor não infligisse nenhum castigo físico, mas que o remetesse ao Corretor através do Prefeito de Estudos.⁴⁰

6. Controle das Idéias

A Ratio preocupava-se que houvesse livros a tempo à disposição dos alunos, e inclusive previa uma renda anual do colégio para o aumento da biblioteca. Porém, a preocupação maior encontrava-se em relação ao controle de livros e leituras. A própria lista dos livros a serem trabalhados nas aulas durante o ano, ou a serem substituídos, não eram de responsabilidade dos professores, e muito menos dos alunos, mas de competência do Prefeito dos Estudos Inferiores junto com o Reitor. E, igualmente, era de responsabilidade destes a decisão sobre os livros ou autores que, por ventura, durante o ano, devessem ser substituídos. E determinava a Ratio ao Reitor que tomasse todo o cuidado, e considerasse este ponto como da maior importância, que de modo algum se servissem os alunos nas aulas, de livros de poetas ou outros, que pudessem ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não fossem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não pudessem ser expurgados, era preferível que não se lessem para

que a natureza do conteúdo não ofendesse a pureza da alma. Nas Regras dos Alunos Externos da Companhia a Ratio determinava que os alunos se abstivessem completamente da leitura de livros perniciosos e inúteis. Inclusive, com relação ao teatro, determinava que os assuntos das tragédias e comédias fossem sagrados e profanos, e que, mesmo assim, estas peças fossem raras e só na língua latina, além de que os personagens e hábitos femininos estavam proibidos⁴¹.

Determinava ainda a Ratio que quanto aos escritores impuros nos quais se encontrasse algo que pudesse ser nocivo aos bons costumes, não só o professor deveria pessoalmente se abster de explicá-los à juventude mas ainda deveria se esforçar com todo empenho para partar da sua leitura aos discípulos também fora da aula. E o controle deveria passar também pela própria preleção dos professores. Determinava que na preleção só se explicasse os autores antigos, de modo algum os novos, e que o professor não falasse sem preparação, e que apenas expusesse o que escrevia refletidamente em casa, determinando ainda que os gramáticos não tomassem notas senão quando mandados⁴².

7. Sistema de Sanções

A Ratio mostrava-se, como não poderia deixar de ser, fiel às Constituições da Companhia de Jesus que diz que na medida do possível a todos se tratasse com espírito de brandura, de paz e de caridade, insistindo por isto que se tratasse a todos com respeito e, se possível, não se castigasse. Aliás, a Ratio propunha, sempre que possível, a pedagogia da emulação e da honra em lugar da pedagogia do castigo físico, pois, segundo ela, obter-se-ia melhor com a esperança da honra e de recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos⁴³.

Quando necessário havia o castigo, nos casos principalmente de faltas na aplicação ou nos bons costumes sem que as boas palavras e exortações tivessem bastado, ou quando o aluno não a-

presentasse escusas aceitáveis a suas ausências de aulas. Mas, mesmo assim, propunha a Ratio que por vezes seria útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia, e que o professor, por suas mãos, nunca infligisse qualquer castigo físico, mas que remetesse o faltante ao corretor. O Corretor, homem sério e honesto, deveria ser alguém de fora, não membro da Companhia, nomeado especificadamente para a função de inflingir castigos e devendo administrar a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de Estudos. Não havendo Corretor, a Ratio previa que se pensasse em alguma outra maneira, ou mesmo através do aproveitamento de estudante que inflinjissem os castigos ao faltante. Determinava ainda que os mais crescidos não recebessem castigo físico⁴⁴.

Quando o aluno se recusava a aceitar o castigo, quando não dava esperança de emenda, quando incomodava os colegas e com o seu exemplo os prejudicava, quando recebia o castigo com constrangimento, quando não era possível a correção corporal por ser já crescido, quando faltava frequentemente às aulas, a Ratio propunha então que o aluno fosse afastado do colégio, avisando-se previamente o Reitor⁴⁵.

A Ratio previa também a possibilidade de expulsão do aluno, nos casos em que não fossem suficientes nem as palavras nem a ação do Corretor, ao mesmo tempo em que não dando esperança de emenda causaria escândalo aos outros. A decisão de expulsão, porém, ficaria a critério do Reitor, assim como ficaria a critério dele uma possível readmissão de aluno expulso do colégio ou de aluno que espontaneamente tivesse se retirado. A Ratio ainda previa a possibilidade de casos em que a expulsão do colégio não parecesse reparação suficiente frente ao escândalo dado. Neste caso, competiria ao Reitor alguma outra providência, mas sem exageros pois, na medida do possível, dever-se-ia proceder com espírito de doçura, conservando a paz e caridade com todos.⁴⁶

O Censor, Pretor ou Decurião-chefe não tinham a função de impor castigos mas, para serem respeitados pelos condiscípulos, a Ratio dispunha que tivessem o direito de impor, com a aprovação do

mestre, algumas penas menores aos companheiros⁴⁷.

8. Preocupação com a Eficiência Pedagógica

A Ratio mostrava preocupação com a eficiência do trabalho pedagógico e dispunha sobre isto. Sobre a formação dos futuros professores a Ratio propunha que o Reitor escolhesse um homem de grande experiência de ensino ao qual deveriam ir os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes por semana, a fim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparassem para o seu novo ofício. Era o que a Ratio intitulava de Academia para a preparação de professores. Era também neste sentido que determinava ao Provincial que se esforçasse por ter sempre em sua Província dois ou três homens insignes nas boas letras, a fim de que conservassem o conhecimento das letras clássicas e alimentassem um seminário de professores. Unicamente dedicados a este mister estes, com o próprio trabalho e esforço, constituir-se-iam como que um viveiro ou seara que alimentaria e propagaria a raça dos bons professores. E acrescentava ao Provincial que não confiasse a responsabilidade de aulas aos que ainda não estudaram filosofia se houvesse outros que a tinham concluído. E dispunha ainda sobre a possibilidade de que de quando em quando, por cansaço, determinasse ao professor do ensino de Letras uma interrupção por um ou dois anos⁴⁸.

Diversas vezes, em regras aqui e lá, a Ratio preocupava-se com a existência e disponibilidade de livros. Tanto é assim que obrigava o Provincial a aplicar, ao aumento da Biblioteca, uma renda anual, proveniente dos bens do colégio ou de outra fonte e que de modo algum poderia ser desviada para outros fins. E prescrevia ao Prefeito que procurasse que aos escolásticos não faltassem os livros úteis nem sobrassem os inúteis, acrescentando que competia a este avisar ao Reitor, e com tempo, os livros de

uso cotidiano necessários, inclusive os do ano seguinte⁴⁹.

Preocupada com a eficiência no trabalho pedagógico a Ratio determinava ainda que a cada mês ou a cada dois meses o Reitor, Prefeitos e professores deveriam se reunir para cada qual relatar as dificuldades que ocorreram no cumprimento do dever ou pa_{ra} indicar o que acaso não se observou⁵⁰.

9. Rituais do Ensino

Começando pelos critérios de escolhas, a Ratio determinava que o Prefeito de Estudos fosse um homem bem versado nas letras e nas ciências, qualificado pelo seu zelo e descrição para o desempenho das incumbências que lhe eram confiadas. Sobre os critérios de seleção dos professores dispunha que fossem os que em cada disciplina parecessem mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos não só nas aulas senão também nos outros exercícios literários. Sobre os critérios de escolha de aluno novo, de competência do Prefeito de Estudos Inferiores, determinava que este não recebesse, quanto possível, entre os alunos, quem não fosse acompanhado pelos pais ou pessoas por ele responsáveis, ou quem não se conhecesse pessoalmente ou sobre o qual não se pudesse com facilidade colher informações de pessoas conhecidas. E acrescentava que, por pobre ou de condição modesta, ninguém deveria ser excluído. Além disto, dispunha a Ratio que o Prefeito não deveria, na classe ínfima, matricular rapazes já crescidos nem crianças muito novas, a menos que fossem notavelmente bem dotados⁵¹.

Admitido ao colégio, o aluno era submetido pelo Prefeito a uma rápida entrevista sobre seus estudos anteriores e a um exame de admissão. Feito isto, o Prefeito lhe determinava a classe e anotava seus dados em um livro especial⁵².

O latim era a língua oficial. Exigia a Ratio que se conservasse com rigor o costume de falar latim, exceto nas aulas em

que os discípulos o ignoravam, de modo que em tudo quanto se referisse à aula nunca fosse permitido servir-se do idioma pátrio, dando-se inclusive nota desfavorável aos que fossem negligentes neste ponto.⁵³

A língua latina deveria ser estudada através da gramática do pe. Manuel Álvares. Outra gramática, somente com a permissão do Geral da Ordem, e somente para os casos em que aquela fosse de difícil acesso devido a capacidade dos alunos. Aos alunos internos a Ratio dispunha também que escrevessem as cartas que eram dirigidas a alguém da Companhia em latim. E excetuava da fala do latim no colégio apenas nos dias feriados e nas horas de recreio. E acrescentava que o latim era também a língua das tragédias e comédias, além de temas sagrados e piedosos.⁵⁴

Em aula cada aluno recebia um lugar e os livros necessários, anteriormente definidos e providenciados pelo Reitor e pelo Prefeito. Para o início da aula, fazia-se uma oração breve e apropriada, estando professores e alunos de cabeça descoberta e de joelhos. Após esta oração, o professor, de cabeça descoberta, fazia o Sinal da Cruz e principiava a aula.⁵⁵

Uma vez em aula o aluno não deveria sair, a não ser por estrita necessidade. Por isto nem o próprio Prefeito, a não ser raras vezes, deveria chamar os alunos das aulas.⁵⁶

Quinzenalmente o Prefeito de Estudos Inferiores deveria visitar as aulas e observar se os professores davam o tempo e o cuidado devido ao ensino da doutrina cristã, se progrediam como convinha na preparação e repetição das lições e se, enfim, em todas as suas relações com os alunos se portavam com distinção e louvor.⁵⁷

Além de exigir que fosse reservado um bom tempo ao estudo privado, o método de estudo compreendia fundamentalmente três etapas: estudar, repetir e disputar, sendo que o aluno, tanto em aula quanto em casa, deveria observar com toda a diligência o método de estudo prescrito.⁵⁸

Para as aulas a Ratio definia primeiramente que em cada classe se repetisse sempre o que foi ensinado na classe imediata-

mente inferior . E estabelecia para as aulas uma gama de atividades. Em primeiro lugar, como mais fundamental, definia procedimentos sobre a preleção. Esta seguia uma determinada ordem. Primeiro o professor lia todo o texto ou parte dele. Após, deveria expôr em poucas palavras o argumento e, onde fosse mister, a conexão com o que precedia. Em seguida, explicava cada período, ligando um ao outro, substituindo o que foi lido por frases mais inteligíveis. Por último, fazia observações, ligando o texto à classe. Podia ditá-las. Se necessário o professor podia repetir o assunto da aula por um ou mais dias, ou mesmo intercalar ou recapitular pontos mais fáceis. Acrescentava ainda a Ratio que na preleção só se explicassem os autores antigos, de modo algum os modernos. E que o professor levasse mais em consideração o conteúdo do que a forma.

Seguiam ou precediam então outras atividades. O professor no princípio ou no fim da aula podia ler e comentar publicamente alguns espécimes dos trabalhos escritos e corrigidos, ora dos melhores, ora dos piores. Ele também devia proceder a repetição da lição do dia e da véspera no todo ou em partes por um ou por vários alunos. Diariamente, exceto aos sábados, devia procurar que fossem recitadas as lições de cor e fossem apresentados e exercícios escritos de prosa. Deveria também deixar espaço para trabalhos ou exercícios escritos, para exercícios de poesia duas vezes por semana e para tema grego ao menos uma vez de tarde, em dia escolhido pelo professor. Espaço ainda para que os alunos recitassem as lições aprendidas de cor aos decuriões e estes ao decurião-chefe ou ao professor; e o professor, por sua vez, deveria mandar recitar algumas, quase sempre dos mais desiduosos e dos que chegavam tarde à aula, a fim de provar a fidelidade dos decuriões e manter a todos no cumprimento do dever. Também durante as aulas, todos os dias, os professores deveriam corrigir os trabalhos escritos de cada aluno, porque desta prática resultaria muito e grande fruto ou, ao menos, corrigir tantos quanto pudessem, e distribuissem trabalhos para serem corrigidos pelos rivais. Deveriam corrigir os trabalhos escritos dos alunos, que diariamente

eram apresentados em particular e em voz baixa com cada aluno. Enquanto isto, os outros exercitar-se-iam em escrever, prescrevendo o professor ora um ora outro exercício.⁶⁰

O tema para casa era uma composição cujo assunto era ditado e explicado em aula. Os trabalhos eram feitos em duas vias, sendo que uma ia para o professor e outra ficava com o aluno. Esta o aluno, após o encontro com o professor e sua correção, lia e corrigia.⁶¹

Aos sábados a Ratio propunha que fosse recitado, em público, o que fora aprendido de cor numa ou em várias semanas, ou então que se recordasse tudo o que fora ensinado na semana, ou ainda que, terminado um livro, fossem escolhidos alguns alunos que da cátedra o recitassem desde o princípio. Ainda aos sábados, havia a sabatina onde os alunos atacavam os melhores, fazendo cada qual duas ou três perguntas sobre as lições da semana ou sobre um livro inteiro.⁶²

O desafio (=um aluno desafiava o outro, ou o professor os alunos) consistia em perguntas de um para outro e posto em prática sempre que permitisse o tempo, a fim de que fosse alimentado uma digna emulação. O desafio também poderia ser de uma classe com a classe imediata. Neste caso competiria ao Prefeito dos Estudos Inferiores prescrever o método da discursão. E acrescentava a Ratio que a aula poderia também ser dividida em dois campos, cada um com os seus oficiais, uns opostos aos outros, tendo cada um o seu êmulo, sendo que os primeiros oficiais de ambos os campos ocupariam o lugar de honra.⁶³

A Ratio também falava em exercícios extraordinários. Eram apresentações em público de trabalhos e poesias. Poderiam ser de trechos ou partes de autores ou do próprio professor, mas deveriam necessariamente também ter a mão de quem o apresentava. Sendo assim, não apenas exercitariam a memória, mas também a inteligência. E tudo o que fosse recitado em público pelos estudantes deveria antes ter sido a tempo, revisto e aprovado; ou que, o que os estudantes de Retórica e das classes inferiores declamassem em público fosse antes submetido e aprovado pelo Prefeito Geral dos

Estudos ⁶⁴

Quanto às provas e exames, os professores deveriam com antecedência de dois ou três dias anunciar a matéria da prova escrita assim como ler nas classes as normas dos exames. Os exames, presididos pelo Prefeito, eram realizados por três examinadores - o Prefeito e mais duas pessoas versadas nas boas letras, possivelmente não professores -, e constavam de uma composição escrita e a prova oral. Devido ao fato dos alunos sentarem-se juntos a Ratio dispunha que se porventura duas composições se apresentassem semelhantes ou idênticas, deveria se ter ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro. No caso de um aluno que necessitasse momentaneamente ausentar-se da aula durante a prova deveria deixar tudo o que escrevera com o Prefeito ou com quem no momento estivesse encarregado da aula. E na medida em que os alunos terminassem a prova deveriam ir se retirando em silêncio e os que ainda não terminaram não deveriam mudar de lugar nas terminar a composição onde a começaram ⁶⁵.

Para o voto final de aprovação ou reprovação, contudo, não deveria ser levado em conta só o exame, mas também a nota do aluno constante da pauta do professor e, se fosse mister, deveria ser comparado com as pautas anteriores do mesmo ano para que melhor se visse o progresso que cada qual fez ou poderia fazer. Em caso ainda de dúvidas o aluno poderia ser submetido a novas provas escritas e orais ou ainda ser levado em conta a idade, o tempo passado na mesma classe, o talento e a aplicação ⁶⁶.

Após a decisão, os examinadores, antes da leitura pública, deveriam comunicar os resultados ao professor da classe. Na cerimônia da leitura dos resultados, a Ratio dispunha que os que muito se distinguiram entre os colegas fossem lidos em primeiro lugar como um honra e que, na leitura dos outros, se observasse a ordem alfabética ou de promoção. A promoção do aluno dar-se-ia uma vez por ano, depois das grandes férias e, excepcionalmente, para casos individuais, durante o ano ⁶⁷.

O aluno recebia na pauta do professor - no começo do ano, durante o ano e antes do exame final - conceitos: "ótimos", bons, medíocres, duvidosos, insuficientes"; ou notas: "1, 2, 3, 4,

5, 6⁶⁸.

A Ratio previa também o concurso entre os alunos para fins de premiação. Este consistia em uma prova escrita por dia (prosa latina, composição de versos, prosa grega, poesia grega). As provas deveriam ser corrigidas por julgadores doutos e dignos que ignorassem os autores de cada prova.

Sobre os prêmios, havia prêmios públicos e particulares. Prêmios particulares, por exemplo, a quem repetisse ou aprendesse de cor um livro inteiro. Sobre os prêmios dispunha também a Ratio que seriam patrocinados por homens ilustres, sendo que no momento da distribuição pública far-se-ia menção honorífica dos que cobriram as despesas. Dispunha também que os prêmios fossem condizentes com o curso e o colégio. E observava que por causa de les os alunos não viessem a sofrer algum detrimento moral e intelectual. Um outro modo de premiação consistia na ocupação de cargos na aula, em poder sentar mais à frente na aula ou em ter o nome nos primeiros lugares por ocasião da divulgação dos aprova-
69
dos.

Quanto ao modo e às cerimônias da colação, a Ratio dispunha que se não se opusessem às Constituições, deveriam seguir o costume e estatutos de cada região.
70

NOTAS

1. Segundo o escritor jesuíta Francisco RODRIGUES(1938:18), "os escritores estranhos à Companhia, antepõem geralmente o artigo feminino às duas palavras "Ratio Studiorum", escrevendo a, na, da Ratio Studiorum; mas os escritores da Companhia preferiram desde o início o artigo masculino dizendo o, no, do Ratio Studiorum". (RODRIGUES, Francisco(S.J.) A História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal. Pôrto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1938, t.II, v.II, p.18).

2. Ou Geert Groot, ou Gerard Groot. Bacharelou-se em Artes na Faculdade de Artes parisiense. Depois de convertido à vida mais fervorosa, tornou-se um reformador de costumes entre os cristãos.

3. Segundo CLAUSSE(1976:180) "os membros desta comunidade criam escolas nas quais a alta cultura literária, escapando ao monopólio exclusivo do clero, se coloca pela primeira vez ao alcance dos leigos".

4. Jerônimo Nadal, André Trusius, Isidoro Bellini, João Batista Passerini, Anibal du Coudret e Benedito Palmio. Pedro Canísio, também um dos fundadores, era o único não formado pela Universidade de Paris.

5. No Colégio de Montaigu - assim denominado devido ao nome do fundador, o arcebispo de Rouen, Giles Aycelin de Montaigu - diz Inácio de LOYOLA(apud NUNES,1980:55-56) na sua autobiografia, que estudou Humanidades juntamente com meninos "pela ordem e maneira de Paris"; e o mesmo pode-se dizer dos seus estudos no Colégio de Santa Bárbara, bem superior ao de Montaigu no cultivo das letras.

6. Geral da Ordem é o maior posto na Companhia de Jesus. Mais tarde o Geral começou também a ser conhecido como "papa negro", devido a cor de suas vestes e seu poder.

7. A proposta pedagógica adotada por STURM, pedagogo protestante, no Gymnasio de Strasburgo é, em muitos aspectos, idêntica às propostas inseridas na Ratio Studiorum. Para FRANCA, rebatendo as acusações e insinuações principalmente de Theophilo BRAGA que acusa a Ratio Studiorum de plágio inoral de Sturm - segundo BRAGA, o sistema pedagógico dos jesuítas não teve originalidade na forma, sendo uma reprodução das práticas de Trotsendorf e de Sturm e, na parte disciplinar, uma reprodução do regime interno do Colégio de Santa Bárbara - , isto deu-se pelo fato de Sturm e os fundadores dos primeiros colégios jesuíticos terem tido como mestres e inspiradores comuns os Irmãos da Vida Comum e a Universidade de Paris, na qual inclusive Sturm estudou e lecionou por oito anos(1529-1537). (FRANCA, Leonil. Sturm e a Pedagogia dos Jesuítas apud Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, v.VI, n.26-27, p.1-7).

8. A Ratio Studiorum de 1599 permaneceu literalmente em vigor até 1773 quando a Companhia de Jesus foi extinta. Em 1814 Pio VII restaurava a Companhia de Jesus. E em 1832, após revisada, a Ratio recebeu nova redação a qual, entretanto, não chegou a ser aprovada por nenhuma Congregação Geral da Ordem.

9. Para facilitar a consulta à Ratio, suas Regras nesta pesquisa estão abreviadas por siglas, seguidas pelo número da Disposição. Após cada parágrafo são feitas as referências às Disposições utilizadas no parágrafo. As siglas estão assim distribuídas:

A : Regras da Academia.

AE : Regras dos Alunos Externos da Companhia.

AG : Regras da Academia dos Gramáticos.

ARRH : Regras da Academia dos Retóricos e Humanistas.

B : Regras do Ajudante do Professor ou Bedel.

EC : Regras dos Escolásticos da nossa Companhia.

NDP : Normas para a Distribuição de Prêmios.

NPE : Normas da Prova Escrita.

P : Regras do Provincial.

PA : Regras do Prefeito da Academia.

PCI : Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores.

PCIG : Regras do Professor da Classe Inferior de Gramática.

PCMG : Regras do Professor da Classe Média de Gramática.

PCSG : Regras do Professor da Classe Superior de Gramática.

PE : Regras do Prefeito dos Estudos.

PEI : Regras do Prefeito de Estudos Inferiores.

PH : Regras do Professor de Humanidades.

PR : Regras do Professor de Retórica.

R : Regras do Reitor.

10. FRANCA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editores, 1952, P.39, P.1-3, P.30, P.38-39 .

11. Ibid., R.24, P.2, R.20, R.3-9, R.18, PEI.40, R.24 .

12. Ibid., PE.1-2, R.22, PE.4, PE.1, PE.17, PE.27, PE.4 .

13. Ibid., P.3, PEI.2-6, PEI.9-12, PEI.39, PEI.25, PEI.42, PEI.27, PEI.28, PEI.30, PEI.37, PEI.43 .

14. Ibid., P.3, PEI.37-50, PEI.9-13 .

15. Ibid., P.2, PCI.11, AE.8, PCI.5 .

16. Ibid., PEI.37 .

17. Ibid., PCI.36 .

18. Ibid., AE.8, P.2, AE.9, PEI.39, PCI.43, PCI.32, AE.1, AE.14 .

19. Ibid., B.1-6 .

20. Ibid., PEI.38 .

21. Ibid., PCI.1, AE.1, AE.15 .

22. Ibid., P.21 § 1 .

23. Ibid., P.21 § 1-6 .

24. Ibid., P.21 § 1-6 .
25. Ibid., P.21 § 5 .
26. Ibid., P.23 .
27. Ibid., PCI.14, P.35, PCI.15 .
28. Ibid., PEI.29 .
29. Ibid., PCI.43, AE.10 .
30. Ibid., PCI.43, AE.10, PCI.43 .
31. Ibid., PCI.44 .
32. Ibid., PEI.43-44 .
33. Ibid., AE.5, AE.13 .
34. Ibid., PEI.43, PCI.24, PCI.45 .
35. Ibid., P.37 § 4-9, PCI.42 .
36. Ibid., P.6, EC.10, NPE.10, R.4, PEI.30, R.27, R.20 .
37. Ibid., P.35, PCI.14 .
38. Ibid., P.36, P.37 § 10-11, R. 19 .
39. Ibid., P.37 § 1 .
40. Ibid., PCI.47, R.20, PEI.6, PCI.40-50 .
41. Ibid., PE.29, P.33, PEI.27, R.34, AE.12, R.13 .
42. Ibid., PCI.8 .
43. Ibid., PCI.39-40 .
44. Ibid., PCI.40-41, PEI.38-40 .
45. Ibid., AE.7, PEI.39 .
46. Ibid., PEI. 40-42 .
47. Ibid., PEI.37 .
48. Ibid., R.9, P.22, P.28, P.25 .
49. Ibid., PE.29 .
50. Ibid., R.18 .
51. Ibid., P.2, P.4, PEI.9, PEI.12 .
52. Ibid., PEI.10-11 .
53. Ibid., PCI.18 .
54. Ibid., P.23, R.8, R.13 .
55. Ibid., PEI.27-29, PCI.2 .
56. Ibid., PEI.47 .
57. Ibid., PEI.6 .
58. Ibid., PEI.30, R.27, AE.8 .

59. Ibid., PCI.12, PCI.27-29 . .
60. Ibid., PCI.20-25, PCI.19-20, PCI.20-24 .
61. Ibid., PCI.30, PCI.22 .
62. Ibid., PCI.19, PCI.26 .
63. Ibid., PCI.31-35 .
64. Ibid., PCI.32, PE.28, PEI.3 .
65. Ibid., PCI.15, PCI.18, NPE.5-6, NPE.10 .
66. Ibid., PCI.20, PCI.23 .
67. Ibid., PCI.24-25, PCI.13 .
68. Ibid., PCI.38 .
69. Ibid., PEI.36, R.14 .
70. Ibid., P.11 .

A MATERIALIDADE DA ESCOLA COLONIAL

Relações Sociais Materiais

Neste presente momento, ao analisar na escola colonial brasileira os elementos que configuraram a materialidade, pretende-se trazer contribuições ao estudo das relações sociais materiais da escola colonial¹, estudo este provocado pelas correntes² que insistem como de fundamental importância a análise das relações sociais e práticas materiais da escola, identificando nestes elementos condicionantes maiores do que os próprios conteúdos ensinados através de aulas e de livros.

A atenção às relações sociais e práticas materiais³ da escola, segundo BNGUITA(1985:252), "no es un invento de nuestros días, ni ha tenido que esperar al marxismo para surgir". Por exemplo, COMENIUS(1592-1670) pretendia à parte da instrução propriamente dita modelar os costumes de seus alunos, dando inclusive prioridade da conformação da conduta sobre a instrução, e igualmente insistindo na necessidade de um controle estrito do professor sobre o comportamento do aluno em sala de aula.

Porém, antes de Comenius já se observava a preocupação com as relações sociais e com as práticas materiais contidas na cotidianidade da escola, destacando-se nisto a Companhia de Jesus, através principalmente do disciplinamento de seus colégios e escolas fundamentados necessariamente em um código próprio e minucioso - a Ratio Studiorum.

O que são as relações sociais materiais da escola?

A escola é o cenário de uma série de práticas sociais materiais. São as relações cotidianas, amarradas em códigos e nor-

mas nem sempre claros e explícitos, que os alunos mantêm entre si, com os professores, com as autoridades acadêmicas, com o estabelecimento escolar em seu conjunto, com os materiais escolares - o espaço, os objetos -, com o conhecimento escolar e com a instituição educativa em geral. Neste sentido a escola não é um simples veículo para a transmissão e circulação das idéias. Nela as crianças aprendem coisas, além do que lhes é ensinado mediante a instrução, em virtude da experiência cotidiana em um cenário com propriedades sociais específicos e que, o que aprendem ali, é provavelmente diferente do que aprendem em outros cenários com diferentes características sociais. Por isto mesmo, segundo ENGUIITA (1989:158), "a experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução". Na escola as crianças e jovens são conduzidos através da cotidianidade a aceitar as relações sociais próprias do mundo adulto.

As relações sociais materiais imperantes na escola colonial - uma série de práticas, rituais, formas de interação entre alunos e professores, modos de relacionar-se com os objetos, modo de organização e distribuição do espaço e tempo, etc. - prefiguravam as relações sociais próprias do mundo adulto, mundo este configurado por uma sociedade estamental, dominada por relações de produção pré-capitalistas, comprometido especialmente com a manutenção e expansão do orbe cristão. Neste contexto, o que o conteúdo do currículo fazia - latim, retórica, filosofia, etc., era dar sentido a estas práticas. Mas eram especificadamente estas práticas, - que conformavam a cotidianidade da vida na escola colonial -, que configuravam com mais força a consciência da crianças. Já a força das relações sociais materiais, segundo ENGUIITA(1985:237), "deriva de su materialidad(...), de su regularidad y de su no problematización".

Dividindo por Classe Escolar

Na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, sendo que, a partir aproxi-

madamente dos sete anos, e por alguns anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Não tinham acesso às escolas. Estas eram reservadas aos clérigos. Funcionavam como uma espécie de escola técnica para a instrução de clérigos - jovens e velhos.

Os colégios não eram ainda escolas e nem se prestavam ao ensino. Eram asilos, fundados por doadores, e que serviam aos estudantes pobres. Segundo ARIÈS(1981:169), "os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas".

A partir do século XV na Europa a escola começou a deixar de ser reservada aos clérigos e passou a ser o instrumento normal da iniciação social da criança. E os próprios colégios começaram também a se tornar institutos de ensino. Aliás, principalmente nestes, formados por uma população numerosa não mais só de bolsistas da fundação mas também de filhos de nobres e burgueses, iniciou-se a prática da submissão a uma hierarquia autoritária. Era o surgimento do colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas talvez principalmente de vigilância e enquadramento da juventude. Aos poucos o colégio tornar-se-á, segundo ARIÈS(1981:165), "um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos".

Com o surgimento dos colégios como instituições de ensino começou-se a dividir neles a população escolar em grupos da mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre num mesmo local. Pouco depois, ao longo do próprio século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuavam a ser mantidos, porém, num local comum. Finalmente, na passagem do século, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais, estabelecendo-se subdivisões no interior da população escolar, sem contudo preocupação maior com a questão da idade. Foi somente a partir do século XIX que o homem começou a se preocupar com a fixação de uma corres-

pendência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe.

O ensino secundário dos jesuítas era dividido por classes. Cinco classes: Gramática Ínfima, Gramática Média, Gramática Superior, Humanidades e Retórica. Mas classe, entretanto, não equivalia a um ano letivo. Por exemplo, a classe de Filosofia no curso superior compreendia 3 anos. Sem relação com um ano letivo, as classes tinham entretanto relação com o grau de aproveitamento. Segundo LEITE(1949:156), "ninguém passaria duma classe a outra sem ter feito exame da classe inferior que havia de frequentar pelo menos durante um mês". Ou, em outras palavras, "nenhum aluno passava de uma classe a outra sem ser aproveitado na anterior" (LEITE, 1949:155).

O ensino elementar ou ensino de ler e escrever era frequentemente desenvolvido pelas próprias famílias nos respectivos lares. Dizia NÓBREGA(1955:313) que "escola de ler e escrever se tem em casa". Também este ensino era desenvolvido por vigários e clérigos dos outros institutos religiosos que não jesuítas em suas cidades e vilas, além do "fato universal de que todo o sacerdote secular sempre foi mestre de algum menino de famílias locais das suas relações" (LEITE, 1949:150).

Os jesuítas não davam prioridade ao ensino elementar a não ser enquanto úteis e necessários para o acesso de alunos ao ensino secundário e enquanto instrumentos de catequização. É neste sentido que sempre houve, segundo Serafim LEITE(1938:72), o ensino elementar nos colégios jesuíticos. O padre Geral dos jesuítas chegou em 1576 a dar permissão aos membros da Ordem de erigirem por toda a parte escolas de ler e escrever, mas, segundo LEITE(1949:146), "com a preocupação todavia de não se assumir cláusula alguma de obrigatoriedade perpétua, para deixar aos Padres da Companhia a indispensável liberdade de movimentos no caso de surgir obstáculo sério à permanência na povoação".

Nos colégios jesuíticos a escola de ler e escrever levava o tempo indispensável para o ingresso na primeira classe - Gramática Ínfima -, ou seja, ao ensino da gramática latina.⁴

A Clientela selecionada

Doze dias após chegar, na sua primeira carta escrita do Brasil(10 de abril de 1549), quando ainda nenhum padre ou irmão sabia a língua brasílica ou tupi, NÓBREGA(apud LEITE,1965:39) escrevia que o irmão Vicente Rodrigues, primeiro mestre-escola do Brasil, e que chegara com ele, já tinha aberto a primeira Escola de Ler e Escrever. E acrescentava que os indígenas "têm grandes desejos de aprender; e, perguntados se querem, mostram grandes desejos". Rezam inclusive as crônicas que o primeiro estudante dos jesuítas no Brasil foi um índio principal que teria aprendido o ABC em apenas dois dias.

Os primeiros estudantes no Brasil foram, portanto, os filhos dos indígenas, especialmente filhos de caciques devido ao poder que estes detinham e a necessidade para os jesuítas de desmorrar o saber dos feiticeiros⁵. Mas, passado a novidade, os nativos desmotivaram-se e suas presenças nas escolas começou a rarear. Para os jesuítas, preocupados em utilizar a instrução como instrumento de catequizaçãõ, "era o maior desgosto. Tais rapazes, depois de conhecerem a civilizaçãõ cristã, traíam-na"(LEITE, 1938: 41).

Dentro de pouco tempo a clientela básica das escolas jesuíticas deixou de ser formada basicamente por filhos de indígenas e começou a ser formada por filhos de brancos portugueses e por mamelucos. Aliás, estes últimos, frutos das uniões entre portugueses e índias, "os quais estão cheios de filhos" e que, falando o tupi das mães não desconheciam inteiramente o português dos pais, também não se mostraram muito afoitos ao estudo(NÓBREGA apud LEITE, 1965:39). Aos poucos também foram se retirando da escola e assumindo a cultura indígena. Em seus lugares assumiram os bancos escolares os filhos dos portugueses com negras, ou seja, os moços pardos, e seus sucessivos derivados. Já os filhos dos negros não estudavam a não ser em raríssimas exceções, como no caso da fazenda de Santa Cruz, ao pé do Rio de Janeiro, onde segundo LEITE(1965:

40) "a escola de rudimentos e de catequese era para os filhos dos escravos". Os negros, ainda segundo LEITE(1949:144), não estudavam porque "os senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou sacerdotes".

Para os filhos de homens livres brancos, e não sem certas resistências por parte das famílias brancas, para crianças e jovens pardos, "se criaram pois e permaneceram patentes e públicos os colégios durante dois séculos"(LEITE,1949:142), com a ressalva porém, de que "nem os padres tinham obrigação deste ensino(ministravam-no por benemerência pública), nem os pais eram obrigados a mandar os filhos à escola"(LEITE,1949:145). Especificadamente, a clientela básica dos colégios jesuíticos, segundo LEITE(1949:143),

"era constituída por filhos de Funcionários Públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia européia, embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias transportadas ao Brasil dos primeiros séculos".

O número de alunos, especialmente no século XVI, nunca foi muito significativo, e sempre esteve abaixo da oferta. Segundo Serafim LEITE(1949:163), "deu-se também nos colégios do Brasil o fenômeno da oferta e da procura. Durante muito tempo, procura do ensino, menor que a oferta".

Não eram aceitos nos colégios ou escolas meninas ou moças. Estas eram educadas, quando o eram, em casa ou na casa de outras pessoas, como um parente ou vizinho. A extensão da escolaridade às meninas no Brasil só veio no século XIX. Os próprios recolhimentos de meninas e moças, tão pretendido e insistido por Nóbrega, não objetivam oferecer qualquer iniciação à leitura e escrita, mas sim, sob o comando de mulheres honestas e idosas, buscavam educá-las cristãmente, e mais tarde, casá-las, evitando-se assim que ficassem pelas vilas e aldeias provocando os moços, especialmente os que estudavam nos colégios jesuíticos e sobre os quais havia alguma perspectiva de vocação sacerdotal.

Tempo Racionalizado

A distribuição do tempo não foi organizado de uma assentada. Em Portugal as aulas começavam em princípios de outubro. Mas aqui no Brasil, devido ao clima e às realidades do meio social, não foi possível seguir este padrão. Sendo que os meses mais quentes eram dezembro e janeiro, o início das aulas aos poucos foi firmando-se de um modo geral assim:

Dia 2 de fevereiro: festa religiosa - dia de Nossa Senhora da Purificação ou Festa da Candelária.

Dia 3 de fevereiro: festa acadêmica - dia de distribuição de prêmios relativos aos resultados finais do ano letivo anterior. Neste dia era também comemorado São Brás.

Dia 4 de fevereiro: início efetivo das aulas.

As aulas, ao princípio, duravam duas horas de manhã e duas de tarde. Mas sem grande rigidez. Por exemplo, na carta de Nóbrega ao pe. Miguel de Torres e padres de Portugal relata que "aqui há escola dos meninos, que são pera isso, cada dia huma só vez, porque tem o mar longe e vão pelas menhãs pescar para sy e pera seus paes, que não se mantem doutra cousa, e às tardes tem escola tres oras ou quatro" (NÓBREGA, 1955:295). Porém, em 1586, o pe. Visitador Cristovão de Gouveia, já com o propósito da reorganização e da uniformização dos estudos, determinava que "nas aulas de latin, escrever e Artes, se gastarão duas horas e meia de manhã e outro tanto à tarde" (LEITE, 1938:75), e determinava inclusive o horário de início das aulas pela manhã: "no inverno às oito e no verão às sete". A partir desta ano (1586) a escola colonial jesuítica começou a funcionar regularmente durante 5 horas diárias, repartidas em duas partes iguais, metade de manhã e metade de tarde.

As aulas eram de segunda à sábado, entrecortadas pelo assueto semanal. Este era um dia por inteiro de descanso, às quartas ou quintas-feira, segundo as conveniências. Neste dia normalmente

os padres levavam os alunos a um passeio, fazendo um pic-nic em local aberto, de preferência ao lado da natureza.

Havia também frequentes períodos de paralização de aulas por motivos de festas e eventos religiosos. Por exemplo, as escolas e colégios fechavam da Quarta-feira Santa à quarta-feira de Páscoa, na época de Pentecostes, nas vésperas das festas solenes, no dia do carnaval, no dia de São Nicolau, e em outros eventos de cunho religioso, perfazendo um total acentuado de paralizações de aulas por motivos religiosos.

Havia também outros dias de festas sem conotação diretamente religiosa. Estas eram essencialmente pedagógicas, porque continham manifestações oratórias, música de instrumentos e vozes, etc. e buscavam dar recreação e alívio aos estudantes e seus familiares.⁶

As férias, com o passar do tempo, firmaram-se definitivamente em dezembro (férias menores) e em janeiro. Em dezembro eram férias chamadas menores porque os alunos da escola elementar e das classes de Letras, enquanto os dos cursos superiores já estavam em férias, tinham diariamente uma hora e meia de aula até véspera de Natal. Desta data até final do mês de janeiro eram férias totais. Nos primeiros anos de escola no Brasil, porém, os períodos de férias não tinham tal precisão. Por exemplo, em 1556, ao que parece, as férias começaram no final do mês de outubro e em 1572 começaram no dia de Santa Luzia - 13 de dezembro -, indo até a Purificação - 2 de fevereiro .

Hierarquias Permanentes

O aluno obedecia ao professor, que obedecia ao Prefeito dos Estudos, que obedecia ao Reitor, que obedecia ao Provincial, que obedecia ao Geral, que obedecia ao Papa - poder espiritual - e ao Rei - poder temporal, e que eram os únicos representantes oficiais de Deus na terra. Deste modo o aluno aprendia desde cedo que, não apenas há autoridade e o respeito a ela, mas que há hie-

rarquia de autoridade e esta deve ser seguida e obedecida. Assim, os alunos viam-se inseridos dentro das relações de autoridade e hierarquia tal como deveriam fazê-lo quando adultos, incorporados à sociedade colonial cristã. Aliás, Inácio de LOYOLA exigia dos jesuítas, soldados da Companhia de Jesus, não apenas preparo cultural muito severo, mas principalmente "disciplina rígida, obediência inquebrantável⁷ e energia não menos inquebrantável para se fazerem obedecer"(ANDRADE, 1941:82).

De possível condição técnica de eficácia no ensino, a questão da ordem na escola tornara-se então uma questão de autoridade. Seu cumprimento passava a significar respeito e submissão à autoridade do professor e o não acatamento falta de respeito e de aceitação à pessoa do professor e ao que ele na aula representava.

A autoridade do professor era uma autoridade com tendência a ser total não apenas durante o período de tempo em que o aluno estava incorporado à instituição e dentro do espaço delimitado por seus confins, mas inclusive fora deste tempo e espaço, tal como pretende a Igreja até hoje com seus fiéis. Sendo assim a escola não apenas tentava controlar o seu aluno - um seu fiel, enquanto este se fazia presente no recinto escolar, mas, através especialmente de mecanismos tal como confissão semanal e proibições de leituras e locais, tentava também controlar o espaço e tempo dos alunos fora do ambiente escolar.

A autoridade também não se manifestava, no geral, através de grandes gestos e ações, salvo momentos especiais como por exemplo no de expulsão pública de um aluno. Manifestava-se, ao contrário, habitualmente através de pequenas restrições impostas por meio de pequenas sanções. Estas, por serem pequenas, não provocavam grandes resistências e, por serem constantes, imprimiam no subjetivo dos alunos o sentimento de submissão e o acatamento à autoridade. Assim o exercício constante da autoridade sobre os alunos era uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podiam tomar decisões por si mesmos e que, portanto, deveriam estar, enquanto súditos, sob tutela.

A ordem e a autoridade na sala de aula não eram apenas o-

postos aos distúrbios, mas o eram fundamentalmente opostos ao ócio e à criatividade. Ao ócio, devido toda uma cultura medieval e portuguesa a seu favor e que tinha comopositor acirrado o espírito de Contra-Reforma e, enquanto tal, a "guerra santa" da Companhia de Jesus. Afirma NEVES(1978:86) que "a ideologia religiosa tem horror ao vazio e procura preenchê-lo, ocupando todas as horas de tarefas" santas, pois os espaços vazios - o ócio - pode facilmente ser ocupado por Lúcifer. Além disto, ao poder dominante - Império e Fé - não interessaria a formação da capacidade de inventar e de criar que o espaço vazio poderia provocar. Ao invés da inventabilidade buscava-se a obediência, junto com a formação de uma vontade férrea e dependente.

O conteúdo do ensino e da aprendizagem era determinado de fora, vinha já pronto e elaborado, bastando ao professor a transmissão e ao aluno a assimilação. Havia assim um conjunto predefinidos de saberes como que dignos de serem transmitidos e aprendidos e, no oposto, a eliminação de outros como que indignos de tal procedimento. A escola colonial, portanto, posicionar-se-á perante o aluno como a detentora única do saber, como a única capacitada de mostrar e dizer ao aluno tudo o que este deveria fazer, pensar e ser. Ao aluno não cabia perguntar por que aprender isto e não aquilo, por que isto antes e aquilo depois e, muito menos, quais poderiam ser as opções alternativas. O saber já fora elaborado e produzido. Cabia ao aluno assimilá-lo.

Não tinha o aluno também o poder de controle sobre a própria atividade durante o tempo de estudo. Não podia determinar o procedimento pelo qual obteria os objetivos fixados para seu estudo. A única aprendizagem era a regulada pelo professor. O aluno não tinha controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Ele estava a disposição de um poder alheio - o professor, prefeito, reitor, provincial, visitador.

Encontrava-se o aluno permanentemente submetido à vigilância e às ordens dos professores, e demais autoridades educacionais. Inclusive, para coadjuvar os professores na consecução da ordem indispensável em aula os jesuítas dividiam as classes em De-

cúrias⁸ e, à frente de cada decúria, era colocado um aluno decurião ou censor, encarregado de vigiar o comportamento de seus discípulos e de avisar ao mestre sobre qualquer infração disciplinar. Exigia-se do aluno ficar sentado, não sair da aula, pedir licença para falar, manter o olho sobre o próprio exame sem olhar o do vizinho, esperar a volta do colega para ir ao reservado⁹, etc. Com isto o aluno aprendia a sufocar a própria espontaneidade, a adiar a satisfação de seus desejos ou a renunciar a eles. Aprendia a subjugar seus próprios desejos à vontade do professor - e qual já aprendera a subjugar os seus à vontade dos superiores - e a submeter suas próprias ações ao interesse do universal, o orbe cristão. Aprendia assim a aceitar a rede de normas, regulamentos e rotinas em que estava imerso; a tolerar as pequenas frustrações e a aceitar os planos e a política das autoridades superiores. Aprendia inclusive a se envolver em uma atividade na qual não estaria envolvido se não fosse por algum sistema de relações de autoridade.

A Fuga do Ócio

O gentio tinha como marcas distintivas, na perspectiva dos jesuítas, a preguiça e a ociosidade. Segundo ANCHIETA (apud LEITE, 1938:83), os estudantes eram bem dotados, mas por ser a "terra relaxada, remissa e melancólica, tudo se vai em festas, cantar e folgar". Ou conforme depoimento também citado por Serafim Leite (PERO RODRIGUES apud LEITE, 1938:83):

"Como nesta província nasce um bicho, como raposas, a que chamam preguiça, não sei como também se pega em muitos a pouca curiosidade do estudo e contentam-se com pouco, donde entra a ociosidade e com ela suas filhas e isto se vê mais nos naturais".

O pensamento jesuítico tinha a necessidade de tudo contabilizar para não deixar os espaços vazios que poderiam vir a ser penetrados por forças do mal - "o ócio é a morte em vida porque nada cria além das tentações" (NEVES, 1978:88). Lúcifer adoraria, para

a concepção cristã da época, não só conquistar coisas que estavam dentro da seara cristã mas, igualmente, não rejeitaria espaços vazios.¹⁰ A tarefa cristã era, assim, também a de preservar a ocupação dos espaços vazios. Havia então a preocupação jesuítica pelo controle minucioso do tempo, de todos os momentos da vida religiosa ou leiga. Mesmo em recepções solenes e festivas ou em solenidades, o tempo costumava igualmente ser preenchido e cristãmente ocupado. A divisão do tempo era uma divisão religiosa. Operava-se uma divisão estritamente católica do calendário, incluindo séries de dias ou dias isolados em que o estudo, o trabalho e/ou certos alimentos eram interditados, e em seus lugares incluído outros elementos ou atividades pertinentes.

Nas escolas coloniais jesuíticas as aulas começavam cedo, exigiam a presença dos alunos nos dois turnos e as formas pedagógicas eram rigorosamente determinadas e previstas as durações. Nas aldeias jesuíticas, por seu turno, trabalhava-se todos os dias da semana à exceção do domingo, quando então o tempo era repartido por outras ocupações previstas e não menos cristãs, ou cristãmente ocupadas.

Espaços Delimitados

Desde as primeiras escolas implantadas em solo brasileiro, o aluno começou a aprender a relacionar-se diferentemente com o espaço e com os objetos em volta. Aprendeu que não podia, a bel prazer, dispor do espaço e nem de si mesmo enquanto permanecesse dentro de seus limites. Cada um devia permanecer no lugar que lhe correspondia. Se era, por exemplo, aula, deveria estar em classe e a saída da aula só quando expressamente autorizada. Utilizando-se FOUCAULT(1983:131),¹¹ pode-se dizer que importava basicamente estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar

o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.

A relação com os objetos começou também a ser presidida pelo sentimento de que deveriam ser cuidadosamente conservados e pela convicção, talvez, de que não o seria se lhe deixassem agir livremente. Aliás, professores e bedéis estavam na escola também para assegurar que cada aluno, além de permanecer no lugar que lhe correspondia, preservasse o patrimônio existente.

Na sala de aula, o colégio atribuindo lugar nominal ao aluno pregava-o ao banco e permitia assim a detecção fácil das ausências e a localização imediata do aluno buscado. Além disto, hierarquizando-os em função do rendimento ou de posições sociais o aluno aprendia desde cedo a tomar consciência de seu lugar ou de sua posição na sociedade.

Pensando na Perpetuidade

Os primeiros rudimentos de ler e escrever no Brasil colonial foram dados pelos jesuítas em casas sem condição para tal que, segundo LEITE(1938:47), eram duas "pobres casas de taipa cobertas de palha", construídas pelos próprios jesuítas, e que duravam¹² "pouco, dois, três anos", e em uma terceira casa "de barro", doada pelo primeiro Governador geral do Brasil. Nelas se fez catequese e se ensinou o ABC.¹³ Mas, mesmo nestas condições, para NÓBREGA(1955:176), de acordo com sua perspectiva sempre missionária, era mais importante "fazer-se cá uma casa de palha onde se ensine a doutrina a dez moços, que não em Portugal mui sumptuosos colégios".

Não havia problemas maiores para se obter terreno e edificar os colégios. Afirmava o próprio NÓBREGA(1955:122-123) que "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". E acrescentava em carta escrita ao padre Inácio de Loyola que "estas partes todas são muito apropriadas para se fazerem colégios da Companhia e se sustentarem mais facilmente que em nenhuma parte muitos irmãos pela bondade da terra e ser mui sã" (NÓBREGA, 1955:195).

Apesar da fragilidade das primeiras casas, fruto certamente da urgência das mesmas, os padres jesuítas tinham por norma, desde o início, a providência de amplos terrenos junto com a edificação de construções seguras e duradouras. Uma grande área de terreno se fazia necessário para que o colégio não se restringisse ao espaço do prédio, possibilitando outras construções anexas como igreja e oficinas e igualmente espaço para horta, pomar, etc. Além disto não os preocupava ser o local escolhido para o colégio fora da cidade. Exemplo disto foi a resposta de NÓBREGA (1955:48) a Tomé de Souza que objetara o local escolhido para o colégio da Bahia: "Não se arrecesie Vossa Alteza de ficar a casa fora da cidade; a cidade virá juntar-se ao redor da casa". E assim foi. O colégio tornou-se, com o passar dos tempos, o ponto central da cidade de Salvador. O essencial era, portanto, que houvesse amplos terrenos. Para o colégio da Bahia solicitava NÓBREGA (apud LEITE, 1938:43) ao El-Rei "uma légua ou duas de terra". Já para o colégio de Piratininga solicitava NÓBREGA (1955:272) muito mais:

"sete ou oito legoas de comprido e outras tantas de largo(...) e nam tenha por muito Martim Afonso dar iso a hum colegio, pois há homens particulares em São Vicente a quem se dá muito mais terra, e creio que se alguma cousa pode fazer que os moradores nam despvoem aquela capitania será estar ahí aquela cassa".

Provido terrenos, os jesuítas passavam à edificação do colégio, igreja, oficinas, etc., sempre com a preocupação, conforme norma de Roma, que na construção das casas "atenda-se a perpetuidade(...) porque ainda que custa mais, sai mais barato" (LEITE, 1938:51). Assim, por exemplo, a construção do colégio da Bahia levou "quási vinte anos. Iniciado durante o provincialato de Inácio Tolosa, o colégio inaugurou-se em 1590-1591" (LEITE, 1938:53).

O Cotidiano das Aulas

O Curso de Letras da Companhia de Jesus era dividido em três blocos. No primeiro estavam as aulas de Gramática divididas em três classes distintas: Gramática Ínfima, Gramática Média e Gramática Superior. Este bloco visava a expressão clara e correta. O segundo bloco era composto pela classe de Humanidades¹⁴ e que objetivava a expressão bela e elegante. O terceiro era composto pela classe de Retórica e que visava a expressão enérgica e convincente. Com o curso todo os jesuítas objetivavam levar o aluno a exprimir-se de maneira irrepreensível no latim.

O método de educação fundamentava-se substancialmente não em técnicas de pesquisa intelectual, mas na oração. Consistia, segundo CHARMOT (apud MARTINS, 1977-78:355), "antes de mais nada, em envolver os estudantes numa grande rede de orações, a fim de que a sua razão e a sua fé recebam socorro abundante do Pai das Luzes". Sendo assim, ainda segundo Charmot, "o trabalho intelectual das classes devia inspirar-se o mais possível dos acontecimentos religiosos ou morais que pudessem elevar os corações". Por isso mesmo, até as façanhas dos missionários eram por vezes objeto de exercícios de poesia e de eloquência.

As aulas possuíam por assim dizer variedade de ocupações. A primeira forma fundamental do ensino - o processo básico, era a "lectio"¹⁵, ou seja, a leitura dos textos que proporcionavam a aquisição do conhecimento e constituíam o marco inicial da formação da cultura. Em seguida, recitavam-se lições de cor, havia espaço para a explicação do professor, realizavam-se colheita de frases de bons autores, fazia-se versão e retroversão, ditado de tema da composição, redação da inscrições, epigramas, epitáfios, correção de trabalhos, declamações, desafios, etc. Com isto suavizava-se o esforço e mantinha-se a atenção do aluno sempre alerta.

Escrevia-se muito (em latim). Normalmente todas as manhãs havia uma hora para o aluno escrever. O jesuíta Pedro PERPINHO

(apud RODRIGUES, 1931:439), recomendava em 1564 aos alunos que "exercitem se cada dia na arte de bem escrever e compôr", acrescentando que compôr era "de bem maior proveito que o de falar". E em relação às regras gramaticais recomendava que "sejam lidas sem muitas miudezas e que não se envolvam os estudantes nelas que percam o gosto à composição, mas sim faça-se mais gosto no uso delas que nelas mesmas" (Apud RODRIGUES, 1931:442).

Entre os principais exercícios de aula nas escolas jesuíticas estava o de memorização. Segundo o mestre PERPINHÃO, "é de grande auxílio transcreverem os estudantes cada dia em suas casas o que devem depois nas aulas recitar de cor", ou, "repitam muitas vezes as lições anteriores" (PERPINHÃO apud RODRIGUES, 1931:439).

Ao se referir à eloquência - uma das principais características da escola jesuítica -, Pedro PERPINHÃO (apud RODRIGUES, 1931:440) recomendava que "sejam os estudantes instruídos na arte de bem falar". E acrescentava este professor do colégio de Coimbra que "a eloquência se alcança na maior parte com o trabalho perseverante de escrever e falar". E ao se referir aos exercícios escolares recomendava o exercício de falar "buscando acerto e elegância e com a correção do professor".

Controle pela Língua Latina

Concerne com o Humanismo Clássico dos jesuítas, o meio escolar deveria estar estranho às necessidades do século, às idéias e às paixões que nele se agitavam. Porque o presente era suspeito. A própria cultura deveria ser desinteressada, isto é, universal, ou seja, católica no sentido pleno do termo, baseada num absoluto que era necessário reinstalar a todo o custo nos espíritos perturbados pelas agitações do século. Portanto, nada melhor para a época do que o latim - língua única e universal, desligada das vicissitudes da cultura humana, acesso privilegia-

do ao código divino, instrumento número um da comunicação superior entre os homens. Era uma língua sagrada que se sacralizava à medida que se enfraquecia como idioma vivo, corrente, vulgar. Assim, o latim tinha por finalidade colocar o aluno fora das realidades da vida, mergulhá-lo num mundo neutro e abstrato onde pudesse desenvolver um pensamento sereno desligado do temporal e do circunstancial. Ou, como diria o francês Georges SNYDERS (apud CLAUSSE, 1976:133): "É precisamente porque a vida corrente se desenvolve em francês que o colégio se dá como tarefa viver em latim". O latim seria assim como que uma técnica de pensamento capaz de criar por si só um estilo de vida ou um tipo de comportamento que exprimia o ser inteiro.

O latim também era justificado ainda por ser a língua oficial da Igreja, por estarem escrito nesta língua (ou em grego) as grandes obras da fé católica e por ser também em latim que "estavam traduzidas tôdas as grandes obras da antiguidade e nele se escreviam ainda todos os documentos científicos de tempo" (LEITE, 1938:72).

Contudo não era exclusivo dos jesuítas a exclusividade do latim com a exclusão máxima da língua vernácula. Segundo LEITE (1938:72-73), na época, a própria Universidade de Paris eliminara o francês de seus currículos; o legislador da Universidade de Estrasburgo, J. Sturm, mandava punir quem usasse outra língua que não fosse a latina e Melancton prescrevia a língua alemã dos programas do Saxe.

Os jesuítas brasileiros, entretanto, estudavam o idioma indígena. Já em 1553 o padre Aspilcueta Navarro completava os primeiros esboços de uma gramática tupi que Anchieta ¹⁷ levou a cabo. Contudo, o estudo desta língua tinha como função somente a capacitação dos missionários para a evangelização das nações indígenas. Com exceção das primeiras décadas - em 1556 se ensinava o tupi no Colégio da Bahia -, a língua indígena não fazia parte do currículo das escolas jesuítas. Servia apenas como instrumento apto e próximo para a conquista das almas. Aliás, como já foi dito, não se ensinava sequer na língua portuguesa, exce-

tuando-se na escola de ler e escrever. A língua portuguesa e a língua tupi, assim como as línguas vernáculas de um modo geral, não faziam parte do curso de Letras ou dos Cursos Superiores no colégio jesuítico. Os próprios exercícios escolares eram escritos em latim e também em latim se deveria falar nos dias de aula. Inclusive a própria poesia, que nesta corrente do humanismo se cultivava, era a poesia clássica da língua latina e grega. O português era permitido somente durante os recreios e nos dias feriados.¹⁹

A primeira classe de latim instalada no Brasil deu-se em 1553 no colégio da Bahia sendo professor o irmão António Blasque, vindo ao Brasil na expedição de Luiz da Grã e Anchieta. A gramática latina"que depois se adoptou, no Brasil como em todo o mundo, foi a de Padre Manuel Álvares, português, natural da Ilha de Madeira"(LEITE, 1938:72).

Controle pelos Livros

Os livros eram escassos,²⁰ e especialmente os de textos para as aulas. Eram adotados um para cada disciplina, sendo dificilmente mudados. E os poucos livros que existiam eram enviados de Portugal pelos superiores da Ordem.

O primeiro escrito redigido no Brasil e impresso em Portugal, segundo MARTINS(1977-78:87), foi uma carta do padre Manuel da Nóbrega, datada de 10 de agosto de 1549, e dirigida ao dr. Martim de Aspilcueta Navarro, seu mestre de Coimbra. Mas a tipografia no Brasil só veio a ser instalada após a vinda da Família Real nos inícios do século XIX. Aliás, os portugueses, segundo MARTINS(1977-78:83), "não somente não a instalaram, mas proibiram expressamente a sua instalação e mandaram inclusive destruir a que António Isidoro da Fonseca montou em 1747". Segundo Félix PACHECO(apud MARTINS, 1977-78:353), "Lisboa não negava essa graça às suas Índias Orientais, mas achava perigoso outorgar o

favor o Brasil, e lá sabia por quê(...). O motivo(...) era um só: O Brasil não precisava de imprensa". Da mesma forma, segundo MARTINS(1977-78:353), porque não precisava nem de cultura intelectual atualizada, nem de pesquisa científica independente. Já para AZZI(1987:49), o motivo principal da não instalação de tipografia no Brasil era a preocupação básica do governo lusitano de "restringir a possibilidade de veiculação de idéias contrárias aos interesses políticos, religiosos e econômicos da Coroa".

Os tipos de livros existentes nas escolas eram obras que orientavam para a manutenção da ordem sacral de cristandade, implantadas na metrópole e na colônia. Basicamente eram de autores que floresceram na Idade Antiga, ou mais propriamente, livros da antiguidade clássica, e livros de santos. Estas obras serviam de modelos para imitação. E serviam igualmente como de chave ou porta para os introduzir no santuário da eloquência.

Entretanto, os autores clássicos eram permitidos desde que seus textos passassem pela censura prévia e pelo necessário expurgo de passagens não condizentes com os princípios da fé e da moral católica. Não se davam a ler a todos. Antes de postos a disposição dos estudantes,²¹ os livros provenientes de Portugal eram, segundo LEITE(apud AZZI,1987:46), examinados e corrigidos "no que tivessem de contrário à edificação e bons costumes", sendo que os obscenos eram totalmente proibidos e os heréticos "admitidos com as devidas cautelas". Já os livros escritos em romance eram vistos com muito rigor devido aos "devaneios que suscitam em cabeças juvenis, e porque eram obstáculo ao cultivo sério do latim, a língua culta de então"(LEITE apud AZZI, 1987 : 46). Aliás, os próprios livros de Humanidades tal como os de Plauto, Terêncio, Horácio, Marcial e Ovídio recebiam algumas emendas.

A censura visava a ortodoxia religiosa e a defesa do absolutismo monárquico lusitano e seus interesses políticos e econômicos.

O livro escolar que mais larga e duradoura voga teve nas escolas jesuíticas foi a célebre gramática latina do madeirense padre Manuel Álvares - "a absurda e complicada gramática de latim" (BOXER, 1981:78), cuja primeira edição foi impressa em Lisboa no ano de 1572. A universalização e permanência de uso desta gramática latina encontrava-se na necessidade de uniformizar o ensino nas escolas jesuíticas, em que até então, para os objetivos da Companhia, houvera demasiada variedade. Porém, o controle do livro não se restringia, de modo algum, à indicação do livro texto. O Concílio de Trento (1545-1563) estabeleceu (e listou) que fossem totalmente proibidos os livros heréticos (Lutero, Calvino e similares), aqueles que tratavam ex-professo de assuntos lascivos e obscenos, aqueles que continham sortilégios, malefícios, maus augúrios, adivinhações, magias e aqueles que tratavam de geomancia, hidromancia, aeromancia, piromancia, onomancia, quiromancia e necromancia. Aliás, o próprio Loyola, segundo RODRIGUES (1931: 453), estabeleceu em suas constituições e recomendara em suas cartas "que se expurgassem de toda a indecência nas palavras e sentenças êsses autores; e se alguma houvesse tão imorais, que não admitissem aquela limpeza, se pudessem de parte, para que a decência não sofresse desar". Estas disposições do Concílio de Trento e das Constituições de Inácio de Loyola,²² na prática, fizeram com que todos os livros dos estudantes dos colégios jesuíticos fossem controlados e examinados, sendo cortados ou emendados quando precisassem de correção. Ou nas palavras de PERFINHÃO (apud RODRIGUES, 1931:453): " Ponham-se absolutamente de parte os escritores recentes. Somente se leiam os antigos, preferindo os mais insignes (...) e renova-se toda a obscenidade nas palavras e nos conceitos".

A publicação de qualquer impresso em Portugal dependia de três licenças: do Santo Ofício; do prelado ordinário defendendo os interesses da Igreja; do Desembargo do Paço protegendo os direitos e privilégios da Coroa. Inclusive, depois da obra aprovada, os tipógrafos costumavam indicar ao pé da página de

de resto as palavras: "com todas as licenças necessárias" (AZZI : 1987:105).

A censura dos livros era normalmente feita por ocasião do envio dos livros para o Brasil; pois os livros eram comprados e enviados do exterior, ou então de acordo com a censura local e sempre de acordo com o Index do Vaticano. Havia o "Catálogo dos Livros Proibidos" publicado, segundo RODRIGUES (1931:454), na cidade de Coimbra em 1559 e o "Index Librorum Prohibitorum" ²³ do Concílio de Trento. Este último, mais amplo e universal, cortava na raiz qualquer possibilidade de escândalo, impedindo inclusive qualquer possibilidade de serem impressos. Aliás, os próprios missionários portugueses no Brasil e na África, segundo BOXER (1981:114), "tinham de mandar os catecismos, gramáticas e dicionários para Portugal, para serem censurados, impressos e publicados".

A censura de livros e manuscritos das bibliotecas públicas e privadas pelo Santo Ofício não tinha como objetivo, segundo BOXER (1981:113), "a mera preservação da pureza e ortodoxia teológicas mas sim a supressão de quaisquer idéias novas que se pudessem conceber como ameaça ou descrédito ao dogma católico, como ele era ensinado na península ibérica". Neste contexto, segundo SARAIVA (apud AZZI, 1987:109), "a censura inquisitorial não só aniquilou a tradição humanística do nosso Renascimento, e cortou a comunicação de Portugal com a cultura européia, mas ainda desanimou e esterilizou no novo a criação literária e científica".

Nos primeiros séculos a censura "foi predominantemente religiosa e tinha por objetivo resguardar o espírito e a letra da ortodoxia mais estreita" (MARTINS, 1977-78:328). Aliás, segundo este autor, apenas na primeira metade do século XVIII é que "ela passa pouco a pouco a inquietar-se com as idéias propriamente ditas, fossem de que natureza fossem, e a combater o filosofismo". Ela se transformaria então de dogmática em política, de eclesiástica em estatal.

Controle pela Disciplina

Para ARIÈS(1981:191), "a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina". A disciplina teria dado à escola do Antigo Regime seu caráter moderno. A criança, enquanto durasse sua escolaridade, seria submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva. De tal modo que, pela disciplina, aos poucos separava-se a criança da liberdade do adulto, fazendo com que a infância fosse prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar, além de impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral.

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa. Portanto, por esta razão, surgiu mais como instrumento de aperfeiçoamento moral e espiritual do que propriamente de coerção. Seu sentido estava no valor intrínseco de edificação e ascese. Era uma disciplina constante e orgânica e, enquanto tal, "muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada"(ARIÈS,1981:191).

As disciplinas eram também, segundo FOUCAULT(1983 :127), fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão (não se fundamentavam numa relação de apropriação dos corpos); diferentes da domesticidade(relação de dominação constante e global estabelecida sob o "capricho" do patrão); diferentes da vassalidade(relação de submissão codificada, mas longínqua) ; diferentes de ascetismo monástico(renúncias visando principalmente o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo), as disciplinas buscavam fundamentalmente a formação de uma relação que tornasse o aluno tanto mais obediente quanto mais útil, através de uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

A disciplina enquanto castigo corporal teve uma dimensão mais profunda do que meramente a expedição de uma pena. Está

intimamente ligada ao conceito de corpo. O corpo, para a cultura escolástica, "é o lugar de inscrição dos aspectos visíveis da animalidade, da escassa humanidade(...), corpo que deve ser controlado segundo estritas regras que freiem e ordenem seu caráter impuro"(NEVES, 1978:54). Neste sentido, o castigo corporal não castigaria apenas o corpo, mas aprimoraria a alma - lugar da pureza, pois a dor do corpo afastaria o demônio, exorcizando e purificando o espírito. Além disto, o castigo corporal permitiria uma leitura da gravidade da transgressão.

O castigo corporal não teve origens nos jesuítas e nem foi um privilégio dos colégios jesuíticos, sendo uma prática comum nos inícios dos tempos modernos.²⁴ Segundo ARIÈS(1981:180), "nos séculos XV-XVI o castigo corporal se generalizou" ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada, em suma absolutista, da sociedade se firmou. E acrescenta que "todas as crianças e jovens, qualquer que fosse sua condição, eram submetidas a um regime comum e eram igualmente surrados". Segundo LEITE(1938:82), por exemplo, o pedagogo STURM no Estatuto da Universidade de Estrasburgo escrevia em 1538 que:

"fôsse açoitado quem não chegasse à hora, sem razão suficiente e provada; fosse castigado o aluno que nos exercícios escolares usasse língua diferente do latim; e até o aluno decurião, se fôsse negligente no seu ofício de avisar, informar ou acusar, 'virgis corrigendus', fôsse açoitado".

Contudo, os jesuítas não proscreveram o castigo corporal, se bem que este, em seus colégios também no Brasil, nunca assumiu a primeira resposta a atos de indisciplina. O castigo corporal viria quando as boas palavras e exortações não conseguissem a emenda. E, nestes casos, "se devia proceder com espírito de brandura e guardar com todos a paz e caridade"(RODRIGUES, 1931:455).

Padre NADAL, segundo RODRIGUES(1931:455), regulou em Portugal os castigos corporais com as seguintes regras enviadas à Universidade de Évora:

"os moços de pequena idade podem ser açoitados; (...) os de mais idade até serem homens podem ser castigados com palmatórias; (...) mas os homens já feitos não sejam

castigados de nenhuma maneira, senão somente com admoestações e repreensões privadas e depois públicas".

Aliás, segundo ele, "onde bastam palavras, não dar açoites". Foi também introduzido algumas precauções nos colégios jesuíticos. Por exemplo, segundo ARIÈS(1981:136), "especificava-se que não era preciso tirar as calças das vítimas, 'adolescentum', qualquer que fosse a condição ou a idade do menino. Devia-se descobrir apenas a pele necessária para a aplicação da pena, e não mais". E, segundo LEITE(1938:88), "os golpes costumavam dar-se com uma vergasta fina em número regulado de antemão pela natureza da falta, e em sítio onde não ferisse e nem quebrasse ôsso ao fundo das costas".

Os colégios jesuíticos no Brasil, segundo Serafim LEITE (1938:90), regiam-se provavelmente pelo que foi ordenado na metrópole pelo Visitador Jerônimo Nadal em 1561. Os estudantes externos eram divididos em três grupos: menores, médios e grandes (dezesseis ou mais anos). Os menores podiam ser açoitados, os médios recebiam palmatoadas e os grandes apenas repreendidos, primeiro em particular e depois, se necessário, em público. Os açoites eram ordinariamente seis e não podiam passar de oito. Nenhum religioso da Companhia ou professor punha as mãos no castigado pois para isto havia o Corretor, homem secular, de integridade e bom exemplo, que infligia a pena, mas sempre segundo a indicação do mestre, ou do Prefeito de Estudos ou do Reitor. Além disto, o Corretor não podia aceitar presentes dos alunos, nem ter familiaridade com eles. Assim, a distância de tempo que separava o momento da falta ao momento do castigo e a distância física do infrator daquele que impingiu o castigo ajudava também a evitar "repentes, sempre desmoralizadores, não só na pedagogia colegial, mas também na familiar"(LEITE,1938:90).

Um dos castigos corporais, aplicados a alunos indígenas, também parece ter sido o de prender o aluno faltoso ao tronco por mais ou menos tempo. Ao menos é o que se pode deduzir da Carta de Mem de Sá ao El-Rei D. Sebastião, escrita do Rio de Janeiro em 31 de março de 1560: "Também mandei fazer tronco em cada vila e pelourinho, por lhes mostrar que tem tudo o que os cristãos

25

teem, e para o meirinho meter os moços no tronco, quando fogem da escola". Aliás, já em carta de 5 de julho de 1559 escrita por Nóbrega da Bahia a Tomé de Souza em Portugal aquele registrava que "cada povoação destas tem seus meirinhos, os Principais delas, os quais por mandado do Governador prendem e lhe trazem os delinquentes, e asi lhes tira a liberdade de mal viver e os favores no bem" (NÓBREGA, 1955:335).

A cultura dos castigos corporais encontrava, porém, entre os indígenas sérias restrições. Ou, ao menos é isto o que se deduz de depoimentos citados por Serafim LEITE(1938:90-91): segundo Magalhães Gandavo, 'todos criam seus filhos viciosamente, sem nenhuma maneira de castigo; e namam até à idade de sete, oito anos, se as mãis tẽ então não acertam de parir outros que os tirem das vezes'; segundo Fernão Cardim, 'nenhum género de castigo teem para os filhos, nem há pai nem mãe que em tãda a vida castigue nem toque em filho, tanto os trazem nos olhos'; ou ainda segundo o padre Luiz da Grã, "só o ver dar uma palmatoada a um dos mamelucos basta para fugirem".

Estímulo à Competitividade

Os jesuítas estimulavam a emulação transformando suas escolas, no dizer de RODRIGUES(1931:446), "num exercício contínuo de emulação", tanto pelo uso de instrumentos de estímulo e incentivo, quanto pela provocação da competição, rivalidade, concorrência. Aliás, para o espanhol Mariano ENGUITA(1989:199), "sem sair de nossa própria história, não há traços de um estímulo claro à competição até o surgimento da pedagogia dos jesuítas".

A premiação era um dos principais instrumentos de estímulo do aluno ao estudo. Através do "nobre sentimento pelos prêmios" os jesuítas provocavam nos alunos "os brios que lhes instalavam para o adeantamento nas letras"(RODRIGUES,1931:446-447). Segundo FERPINHÃO(apud RODRIGUES,1931:443), ao invés da imposição

pelo temor, "são mais proveitosos os prêmios e as distinções escolares". Os prêmios eram dados na véspera do início das aulas e relativos ao aproveitamento escolar do ano anterior, e principalmente, pelo professor em sala de aula durante o transcurso do ano letivo. Consistiam basicamente na distribuição de títulos, num lugar de honra entre os condiscípulos, num louvor maior dado pelo professor, num livro de capas doiradas, ou em semelhantes distinções.

A competição era estimulada das mais variadas formas. Uma delas era a publicação das notas e distribuição de títulos. A cada dois meses ou a cada mês se fazia a publicação de nova rodada, através das notas e resultados obtidos, ao qual se seguia uma realocação simbólica e material dos indivíduos dentro do grupo. A este respeito diria ENQUITA(1989:197): "o valor da nota atribuída a cada aluno conserva uma relação inversa com o valor da atribuída aos demais".

Três situações de provocação de competição apresentavam-se ainda, regularmente verificadas, nos colégios jesuíticos:

(1) Marcavam-se em cada classe competidores, uns dos outros, de modo que cada um tinha na mesma classe seu competidor. Quando era interrogado um, ficava muito atento o contrário, para que pudessem no caso de erro daquele publicamente emendar. Ou, se o interrogado fracassasse, o oposto dele tentava o êxito.

(2) Em cada sábado havia declamações e desafios ou disputas particulares no recinto de cada aula, sendo que, no primeiro sábado de cada mês, reuniam-se todas as classes em uma sala maior ou no pátio da escola onde davam-se desafios maiores e mais amplos. Nestas ocasiões, classes inferiores combatiam as superiores e alunos "mais adiantados de cada classe traziam apontados os melhores das outras classes tanto das mais baixas, como das mais elevadas, para os desafiarem a certame literário" (RODRIGUES, 1931: 445).

(3) As classes eram divididas em dois campos para fins de desafios, o romano e o cartaginês. Segundo FOUCAULT (1983:133-134),

"a forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação dos dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria".

Os postos(oficiais) de cada campo eram preenchidos a cada mês, ou a cada dois meses. Consta que os oficiais eram escolhidos sem proteção ou intrigas, mas somente a partir de méritos apurados em trabalhos escolares rigorosamente examinados.

O conhecimento, produto do comum, configurava-se na escola jesuíta como uma forma de propriedade privada da qual os demais deviam ser excluídos. Era medido individualmente. Desestimula-se ou proibia-se conversas e outras comunicações entre os estudantes. Os alunos deviam tentar comportar-se como se estivessem sozinhos. Deviam, por exemplo, manter as vistas sobre seus papéis e fazer de conta que não percebiam sinais dos colegas. Entretanto, havia também um certo fomento à relação de colaboração, principalmente na questão da monitoria. Consta que o sistema de monitoria foi implantado pela primeira vez no Brasil no Colégio de Piratininga, antigo colégio de São Vicente. Lá os alunos transferidos de São Vicente, por serem mais adiantados, passavam a instruir os mais moços.

Teatro como Função Educativa

Os jesuítas utilizavam o teatro ²⁶, um hábito medieval, como um instrumento escolar. Para o jesuíta Francisco Rodrigues, este costume já era de uso nos colégios de Paris, nos quais aliás os fundadores dos jesuítas moldaram seus próprios colégios. Para este autor a novidade, a este respeito,

"foi no aparato com que levavam à scena as peças dramáticas, e no cuidado escrupuloso de as elevar a meio pedagógico de grande força e alcance não só para a formação e desenvolvimento intelectual, mas sobretudo para a educação dos corações juvenis"(RODRIGUES,1931:447).

A função do teatro jesuítico era educativa, no sentido em que pregava moralidade e adestrava os alunos no uso do idioma latino. O objetivo, segundo RODRIGUES(1938:70) "não se punha jãmais no mero passatempo e divertimento, mas sim na formação literária, e mais ainda na educação moral da juventude escolar". Assim, os assuntos eram "diligentementes escolhidos entre os que mais se prestavam a grandes e eficazes lições morais"(RODRIGUES, 1931:447).

Colaborador da aprendizagem, o teatroscolares ajudava também a cultivar a memória, a exatidão de voz, o equilíbrio nos gestos, o domínio de público. Segundo Francis BACON(apud FRANCA, 1952:72), as apresentações teatrais "fortalecem a memória, educam a voz, apuram a dicção, aprimoram os gestos e as atitudes, inspiram a confiança e o domínio de si, habituem os jovens a enfrentar o olhar das assembleias".

O teatro jesuítico era escrito em latim, selecionado com grande rigor moral e religioso em sua matéria, representado por estudantes e só exibido em ambiente escolar. Assim, não projetava sua influência para além das famílias dos estudantes e nem pretendia senão aproveitar de sua ação educativa.

Não introduzia o elemento feminino. No dizer da Ratio, "personagens e hábitos femininos são proibidos"(FRANCA,1952:135). Entretanto, não parece que esta determinação foi sempre cumprida ao pé da letra. Segundo LEITE(apud Martins, 1977-78:100), em 1610 o Visitador Geral Manuel de Lima precisou recomendar que "nas obras, que se fizerem, não se vistam os moços como mulheres, mas como ninfas, alevantando a roupa num palmo do chão".

Dirigido a auditórios de alunos e respectivas famílias, o teatro jesuítico buscava pela multiplicidade de incidentes bem teatrais a espetaculosidade exterior que lhes prendesse os sentidos. Segundo CIDADE(1951:422),

"Foi acima de tudo espetaculoso, dirigido, como era natural, a auditórios constituídos pelos alunos e suas famílias, que preferiam aos graves problemas angustiantes, a multiplicidade de incidentes bem teatrais, a espetaculosidade exterior que lhes prendesse os sentidos".

Esta "teatralidade deslumbradora"(CIDADE,1951:423) . . .compensava assim a falta dos assuntos sistematicamente evitados, a gravidade dos temas(extraídos principalmente das Escrituras e dos Anais da Igreja), e a dificuldade da língua empregada(o latim, e não a língua vernácula).

No Brasil, entretanto, o palco nasceu português e tupi. Os jesuítas escreveram as primeiras peças em português, tupi e castelhano. Mas, passado poucos anos, de Roma começaram a vir as ordens de que se falasse o latim, inclusive nos exercícios escolares, "dos quais se não exceptuava o teatro"(LEITE,1965:43). Foi feita então uma divisão tácita por gêneros e idiomas.Os diálogos em português, e as tragédias e comédias em latim.

Aproveitamento de Elementos Culturais

Os jesuítas utilizavam a música, os cantos e as danças (de caráter frequentemente semi-profano,semi-hierático) como instrumentos auxiliares da catequese e, em decorrência, o usavam no ensino.

O canto era muito cultivado no colégio dos órfãos de Lisboa e foi de lá provavelmente que Nóbrega e outros jesuítas perceberam sua importância como instrumento de atração. Tanto é assim que escrevia NÓBREGA(1955:87) já em 1551 que "os meninos órfãos, que nos mandaram de Lisboa, com seus cantares atraem os filhos dos gentios e edificam muito os cristãos". Percebia assim Nóbrega a importância da utilização do canto como um instrumento poderoso de atração dos indígenas, chegando em certa ocasião a dizer que "com música e harmonia de vozes se atrevia, a trazer a si todos os gentios da América"(NÓBREGA apud LEITE,1953:62).

Nada parecia satisfazer tanto os indígenas como a doçura do canto. Nele punham a felicidade humana. Serafim Leite inclusive relata que, ainda no ano de 1549 - ano de chegada dos seis primeiros jesuítas e alguns órfãos - "os meninos órfãos por-

tugueses cantavam cantigas na língua brasílica e tocavam taquaras e maracás indígenas, ao passo que os meninos índios começavam a cantar, com as próprias dos seus antepassados, as cantigas portuguesas e aprendiam a tocar flauta e outros instrumentos músicos" (LEITE, 1953:59). Era, por assim dizer, uma precária integração de culturas, desfeita logo em seguida pelo imperativo da cultura ocidental européia e cristã se impor e dominar.

O canto, a música e até a dança eram utilizados para a atração do indígena à Fé Cristã e à cultura portuguesa, inclusive para os fixar "à roda duma igreja ou escola contra o maior obstáculo à civilização nascente, que era o seu nomalismo ancestral" (LEITE, 1953:59).

Dado a importância do canto para os indígenas, os jesuítas o introduziram de imediato na escola. Através do canto o jesuíta ensinava a ler. Ou melhor, começava o ensino ensinando a ler e a cantar o canto cristão. E através do ensino do canto cristão iniciava a cristianização e o aportuguesamento do índio. Tanto é assim que já em 1553 na escola de São Vicente havia o ensino de cantos e tocar flautas. "Nesta casa têm os meninos os seus exercícios ordenados. Aprendem a ler e escrever e vão muito avante; outros a cantar e tocar flautas" (NÓBREGA apud LEITE, 1953:60). Inclusive escolas elementares dos jesuítas passavam a ser denominadas às vezes de "escola de ler, escrever e cantar". E o próprio Visitador Cristóvão de Gouveia em 1586 deixou determinado que em todas as aldeias do Brasil, junto à catequese e à escola elementar, "se ensinassem também a cantar os meninos mais hábeis" (LEITE, 1953:63).

Além do canto e da música a cultura indígena está também e principalmente alicerçada em danças.²⁷ O índio dançava para comemorar, para guerrear, para lamentar. Através da dança comunicava-se com o mundo da natureza, do qual dependia, e ao mesmo tempo expressava a solidariedade com o grupo humano ao qual pertencia. Segundo AZZI (1987:130),

nas nações indígenas o ponto alto não é o discurso, mas o gesto ritual, expresso sobretudo nas danças, de profundo caráter social e religioso. A lógica da doutrina

na, os indígenas contrapunham a vivência da dança. Ao invés de conceitos abstratos e universais, tinham os indígenas uma forma de percepção mais concreta e imediata da realidade".

O missionário jesuíta logo se apercebeu deste valor, e não apenas não o descartou, mas o aproveitou e o moldou a seus objetivos. Segundo LEITE (apud AZZI, 1987:90), os jesuítas reproduziam os gestos e a música dos índios e para doutrinar e animar os meninos, tocavam e até algumas vezes dançavam com eles".

Compreendendo esta cultura, entre os jesuítas "não apenas se parou de denunciar a imoralidade da dança, como se passou a ensinar a dançar nos colégios, pois a dança, ao harmonizar os movimentos do corpo, evitava a falta de graça e dava ao rapaz elegância e postura" (ARIÈS, 1981:13). Sendo assim, segundo BOXER (1981:80), "o amor indígena pela dança, pelo drama, pela pompa e pela música era totalmente explorado". Mas este respeito às tradições indígenas "devia ser apenas uma fase pedagógica no processo de conversão dos nativos ao luso-cristianismo" (AZZI, 1987:91). Ou seja, era uma "adaptação ao secundário e ao externo, para a conquista do essencial do espírito" (AZZI, 1987:90).²⁸

Assim como estes valores, os missionários jesuítas também compreenderam desde o início - ao contrário da cultura da Idade Média - as possibilidades educativas dos jogos. Segundo ARIÈS (1981:112), "propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los".

Os divertimentos reconhecidos como bons nos colégios jesuíticos foram, portanto, admitidos e recomendados, e considerados, a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos.

Ofícios para Alguns

A escola que surgiu no Brasil atendia preferencialmente os filhos de brancos portugueses e secundariamente os filhos de

índios e de mestiços. Enquanto aqueles eram preparados para as séries seguintes, estes eram iniciados na escolarização tendo em vista a catequização na fé e cultura cristã e no aprendizado de ofícios.

Ao filho de índio e ao mestiço oferecia-se a escola de ler, escrever e contar, encaminhando-se em seguida, quando possível, para o aprendizado de ofícios. Os próprios colégios tinham normalmente em seus pátios as oficinas. Em casos de não existência, segundo NÓBREGA(1955:178) "mande ensinar alguns moços da terra para o sertão, a ferreiros e a tecelões". Criado para atender a índios e a mestiços, o ensino de ofícios supria também a enorme demanda destes nos primeiros tempos do Brasil Colonial. Inclusive, os próprios seminários dos Meninos de Jesus eram, além de escolas de ler, escrever e catequese, também escolas de Artes e Ofícios. Sendo assim, tão logo chegaram, os próprios jesuítas aprendiam ofícios para os ensinar aos índios e aos mestiços. Como exemplos, pode-se citar, o irmão Vicente Rodrigues aprendendo ofício de tecelão; o irmão Diogo Jácome, o de torneiro; o irmão Amaro Lopes, o de oleiro; José de Anchieta, em Piratininga, aprendendo os ofícios de carpinteiro, sapateiro e de alfaiate para ser mestre iniciador nestas profissões.

O ensino de ofícios tinha, além dos objetivos acima, também o de criação nos alunos - índios e mestiços - de hábitos de laboriosidade disciplinada. Mas o próprio ensino de ofícios tinha sérios obstáculos devido principalmente aos hábitos de sustento de índios e mestiços que eram baseados apenas na caça e pesca, com uma agricultura rudimentar e mínima.

Uma Escola Comprometida

Já a partir dos finais do século XIII sacudia a Europa, principalmente na direção de sul para norte, movimentos intelectuais e econômicos que sistematizados, provocavam o surgimen-

to do novo. Até dentro da própria Igreja Católica surgiam tendências neste sentido. Portugal, impulsionado por algumas dinastias, assumia também, por um espasmo de tempo o novo e, em certo sentido, até o liderava. Mas, passado poucas décadas, enquanto o movimento renascentista se expandia, diversificava-se e fortificava-se ainda mais principalmente na Europa Setentrional, a nação portuguesa começaria a (re)tomar posicionamentos junto com a Igreja Católica no sentido de preservação dos valores e dos poderes do orbe cristão. Portugal começava igualmente a ver-se como predestinado a este papael e aos poucos aglutinaria todas as suas forças nesta missão de preservação do mundo comandado pela união entre Cruz e Espada. Era um Portugal que se comprometia. Utilizando as armas que a Igreja punha em suas mãos, e comandando os quadros desta com sede em Portugal e colônias, fez com que este mundo de valores e de poderes fosse preservado em seus domínios e, inclusive, auxiliou na recuperação de terrenos perdidos para o movimento renascentista e reformista. Neste quadro o Brasil nascia, sob a égide da Contra-Reforma, e direcionava sua incipiente escola na expansão e fortalecimento deste mundo. A escola no Brasil nascia, assim, catequizante e direcionada para a preservação do mundo português e católico.

Comprometida, a escola colonial surgiu nos moldes da Companhia de Jesus, ordem religiosa aliás que provavelmente melhor sintetizou na época o serviço às duas majestades: papa e rei. Os jesuítas souberam, como ninguém, construir um sistema educacional voltado aos interesses dominantes no sentido de penetração e afirmação destes no novo mundo. Aos poucos, a concepção de mundo e hierarquia de valores de que eram portadores, foi se impondo e dominando. Relações sociais comprometidas se materializavam. E por serem jesuíticas, estas relações sociais materiais fundamentavam-se no espírito e na letra do código de ensino "Ratio Studiorum". Este, com clareza, objetividade e minúcias, dispunha sobre tudo o que pudesse dizer respeito ao ensino jesuítico. De suas páginas brotaram certamente as diretrizes que nortearam e determinaram a cotidianidade da escola co-

lonial brasileira. De olhos em suas disposições, a cotidianidade histórica desta foi sendo então construída ou moldada, tornando-se ao final, provavelmente, a escola jesuítica uma escola rígida mais eficiente e, acima de tudo, comprometida com o poder, com a mentalidade e com as relações sociais próprias do orbe cristão.

NOTAS

1. Esta pesquisa contempla, como já foi dito, apenas a escola jesuítica, principalmente por ter sido esta a detentora quase absoluta da instrução escolar brasileira até 1759. Após 1580 houve, aqui e acolá, também algumas experiências de ensino por parte de outras ordens e congregações religiosas, especialmente de franciscanos e beneditinos, mas sem peso maior na configuração material que a escola colonial recebeu.

2. Samuel BOWLES e Horbert GINTIS (1976) foram os primeiros que mais enfatizaram a importância das relações sociais materiais da educação, especialmente no que concerne à conexão entre esta e o mundo do trabalho (BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. Nova York, Basic Books, 1976). Outras correntes que se assemelham, mas não se identificam, com este tipo de abordagem, são: a chamada "Nova Sociologia da Educação", os estudos do tipo antropológico e etnográfico, os chamados estudos "culturais" associados às denominadas teorias da resistência, os desescolarizadores, e os trabalhos influenciados em maior ou menor medida pela teoria da reprodução cultural de Bordieu e Passeron. (Ver: ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989).

3. Rachel SHARP (1980) prefere a expressão "ideologias práticas"; Machael APPLE e Nancy R. KING (1983) preferem a expressão "estrutura profunda da experiência escolar"; DEEBREN (1983) prefere "currículo não escrito"; J. HENRY (1971) prefere "ruído que acompanha a comunicação"; E. VALLANCE (1980) prefere "currículo oculto".

Currículo Oculto no sentido daquilo que está latente, daquilo que está implícito, daquilo que não está escrito. ENGUITA o diferencia do conceito "relações sociais da educação", identificando naquele outros muitos aspectos como, por exemplo, a transmissão explícita de valores e normas que, por assim dizer, não configuram no programa. Para ENGUITA (1989:156), "muitos destes trabalhos mantêm-se no terreno da análise da comunicação simbólica nas salas de aula, sem dar o salto ao das relações sociais materiais, ou colocam num mesmo saco todos os mecanismos não declarados e os efeitos não explicitamente buscados no processo de socialização na escola".

4. Para Manfredo BERGER (1984), "mesmo que os jesuítas inicialmente tenham concentrado sua política educacional nas escolas superiores com a intenção de educar uma elite religiosa, eles iniciaram com a base, isto é, com a alfabetização dos filhos dos índios e portugueses" (BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. São Paulo, Difel, 1984, p.165).

5. As funções de chefe e feiticeiro assinalavam os centros de poder a conquistar.

6. Nas páginas 102 e seguintes, tomo I, cap. V, da obra prima de Serafim Leite, encontram-se exemplos destas festas.

7. A pedagogia da Companhia de Jesus, escreve o padre jesuíta CHARMOT (apud MARTINS, 1977-78:354), "é uma pedagogia autoritária (...). Um dos seus fins principais é desenvolver nas crianças a virtude essencial da obediência à Santa Igreja e a Jesus Cristo, tão necessária aos cristãos".

8. Segundo FOUCAULT (1983), "a decúria, unidade do exército romano, é encontrada nos conventos beneditinos, como unidade de trabalho e sem dúvida de vigilância. Os Irmãos da Vida Comum a tomaram emprestada e a transpuseram para sua organização pedagógica: os alunos são agrupados por 10. Essa é a unidade que os jesuítas retomaram na cenografia de seus colégios, reintroduzindo aí um modelo militar. Mas a decúria por sua vez foi dissolvida em proveito de um esquema ainda mais militar com fileiras, colunas, linhas" (FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões. 2.ed., Petrópolis, Vozes, 1983, p.201-202 (notas - 45)).

9. A metodologia da educação jesuítica trabalhava o detalhe. Detalhe que lhe era inclusive uma categoria da teologia e do ascetismo. Segundo FOUCAULT (1983:128), para estas "todo o detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares". Mas, fundamentalmente, o detalhe era importante pela possibilidade de entrada que aí encontrava o poder que queria apanhá-lo.

10. Neste sentido, para FOUCAULT (1983:140), o princípio subjacente à ocupação do tempo era "essencialmente negativo". Era o "princípio da não-ociosidade" ao invés do princípio da utilização crescente do tempo onde se procura "extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis".

11. Mariano ENGUITA (1985:240-243) faz uma análise bastante crítica da obra de Foucault, mas não deixa de reconhecer que "los trabajos de Foucault constituyen una fuente riquísima de sugerencias para el análisis de las relaciones sociales en el educación" (ENGUITA, Mariano F. Trabajo, Escuela e Ideología: Marx y la crítica de la educación. Madrid, Akal, 1985, 240).

12. "As que tem sam feitas por nosas mãos e são de pouqua dura". (Carta de Nóbrega a D. João III, rei de Portugal, escrita de Olinda (pernambuco), em 14/09/1551). Op. cit., p. 101.

13. Afirma Serafim LEITE(1938:47) que "em todas se fêz catequese e se ensinaram os rudimentos de ler e escrever".

14. Antes dos jesuítas o vocábulo "Humanidade" compreendia todo o estudo de Letras. O seu uso específico para uma classe no Curso de Letras foi provavelmente introduzido pelo jesuíta Jerônimo Nadal no Colégio de Messina.

15. Por isso o mestre era um lector ou legens, e daí o termo português "lente" - o que lê.

16. Da língua dos índios, afirma Serafim LEITE(1938:75), "fez-se gramática e ensinou-se no colégio".

17. Foi a primeira gramática na língua tupí, compilada pelo missionário José de Anchieta, cinco anos após sua chegada, recebendo o título de "Arte da Grammatica de Lingoa mais usada no Costa do Brasil; Coimbra, 1595".

18. Segundo ANDRADE(1941:83), os jesuítas "impuseram às várias tribos indígenas a língua tupí do litoral, para combater a multiplicidade dos seus dialetos locais - e aquela passou a ser a língua geral, enriquecida com numerosos vocábulos criados pelos padres para traduzir os mistérios, dogmas e preceitos católicos".

19. Através do absoluto império do latim os jesuítas, inclusive, segundo BRAGA(1892:262), "não criaram, nem deixaram criar uma Instrução Popular, iniciada pelos Protestantes".

20. Devido igualmente à escassez de livros no próprio colégio de São Paulo de Piratininga, segundo LEITE(apud MARTINS,1977-78:15), "via-se obrigado Anchieta a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos".

21. Segundo Serafim LEITE(apud MARTINS,1977-78:26), desde 1564 "tinham os padres do Brasil licença do Cardeal Infante, como legado 'a latere' e Inquisitor Geral, para 'emendar os livros e todo o mais que é defeso no catálogo do sagrado concílio tridentino e no nosso, sendo em coisas da dita Companhia somente, e do que assim se emendar se poderá usar".

22. Para Wilson MARTINS(1977-78:21), "a Companhia de Jesus foi a grande força atuante nos bastidores do Concílio do qual a autoridade do Papa emergiu sensivelmente aumentada".

23. O primeiro catálogo de livros proibidos saiu apenas três meses após o encerramento do Concílio de Trento, sendo que a redação definitiva do Index, confiada ao papa Pio IV, saiu já em 24 de março de 1564 na constituição apostólica Dominici Gregis. Na mesma data, segundo Romeu DALE(apud SCARES,1988:45) "Pio IV, através da Constituição "Cum pro Munere", revoga todas as licen-

cas dadas até então para a leitura dos livros heréticos, principalmente os luteranos. Somente no final do século XVII é que, aos poucos, será permitido às bibliotecas de seminários e universidades guardar os livros do Index: em 1683, Inocêncio XI concederá tal licença à biblioteca do Arquiginásio da Sabedoria, de Roma; em 1701, Clemente XI, à biblioteca Casanatense, em Roma, e em 1720, o mesmo papa, à biblioteca de Urbino, na Itália". O índice de livros proibidos será extinto somente em 1966, pelo papa Paulo VI. (Cf. SOARES, Ismar de Oliveira. Do Santo Ofício à Libertação: o discurso e a prática do Vaticano e da Igreja Católica no Brasil sobre a comunicação social. São Paulo, Paulinas, 1988 (coleção Comunicação Social).

24. Rodolpho AGRÍCOLA (1443-1485), o grande iniciador dos estudos clássicos na Alemanha, descreve a escola do seu tempo segundo a disciplina dominante: "Uma escola assemelha-se a uma prisão: há ali pancadas, choros e gemidos sem fim. Se há coisa que para mim tenha um nome contraditório é escola. Os gregos chamaram-se "Schola", desenfado, recreio, e os latinos "ludus litterarius", divertimento literário. Aristophanes denominou-a "phrontiserion", isto é, lugar de apoquentação, de tormento, e é a designação que mais lhe quadra" (apud BRAGA, 1892:281). Segundo ainda Braga, "o poeta Bocage, que era um excelente latinista, ao falar dos seus estudos com o professor D. João Medina, diz que se o frequentasse por mais tempo "ficava aleijado" (ibid., p.282).

25. Funcionário civil, que ficava nestas aldeias subordinado aos padres, seus mestres.

26. Francis BACON, ao se referir ao teatro como atividade escolar, diz que "os jesuítas parecem não desdenhar este genero de exercícios; é a nosso ver, uma prova de seu bom discernimento" (apud RODRIGUES, 1931:450).

27. Em Peter BURKE encontra-se registrado as principais danças populares correntes nos inícios da Europa Moderna, inclusive as condenadas pelos moralistas (BURKE, Peter. Cultura Popular e Idade Moderna; Europa, 1500-1800. São Paulo, Companhia de Letras, 1989).

28. Isabel M. M. de Azevedo Marques - mestra em dança - ao analisar a problemática da introdução da dança hoje no sistema escolar brasileiro, afirma, criticando, que "o sistema educacional do país, fundado pelos jesuítas, traz profundas marcas do dualismo entre corpo e alma. Ou seja, a escola deve incumbir-se de formar, primordialmente, mentes e intelectos sadios, lógicos e eficientes de modo a dominar o corpo, visto como algo do pecado" (Folha de São Paulo - 20 de março de 1991, p.4-2).

REFLEXÕES FINAIS

Em 1549 nascia a escola no Brasil. Um exemplar, depois outro, depois outros. Para cada vila uma escola, e com o crescimento da vila, o colégio. Nascia com o nascimento e o desenvolvimento desta. Inclusive, é bem provável que a escola colonial brasileira tenha tido muito maior peso e influência do que o registrado pela historiografia atual.

Nasceu comprometida. Comprometida com as mentalidades da Igreja Católica e Estado Português. Esta mentalidade, trabalhada pelo discurso, era contudo muito mais introjetada pelas formas materiais, nas quais sua cotidianidade se concretizava. Sua materialidade expressava uma mentalidade e fazia com que esta, que tem origem em um certo padrão de relações sociais, materializasse-se em formas. A escola colonial brasileira manifestava, assim, em suas formas o pensamento do Estado Português e Igreja Católica e as relações de poder diluídas entre eles, ao mesmo tempo em que as reforçava e as ampliava, tornando-as ainda mais fortes, abrangentes e determinantes.

Nasceu organizada. Não se fez ao se fazer. Não se fez autoctonemente. Como um apêndice ou uma extensão de um projeto universalista, ela surgiu praticamente adulta e pronta. Seus conteúdos e suas formas já estavam delineados, e em breve, também escritos, especialmente na *Ratio Studiorum*. Ela, assim, abriu mão das interações culturais, fez-se indiferente às influências do meio e das pessoas, fechou os olhos às relações contraditórias, e se pôs a caminho, isto é, ao serviço, no que lhe competia, das duas majestades: rei e papa.

Nasceu catequizante. A partir do pensamento e das expe-

riências educacionais que iam acontecendo, principalmente na Itália (Roma) e em Portugal (Coimbra), a escola no Brasil recebia seus delineamentos e seus encaminhamentos. Com objetivos claros e com metodologia precisa, ela ia tornando concreto aquilo a que se propunha (a construção no Brasil Colonial da mentalidade cristã e portuguesa e, com ela, a implementação nestas terras das relações sociais e materiais que esta mentalidade impregnava). E, simultaneamente, construía no seu alunado, graças principalmente à metodologia que imprimia, os conceitos e os rituais próprios da introdução à doutrina e à fé cristãs.

Contudo, não se espere conclusões definitivas de pesquisa do tipo desenvolvido nesta Dissertação. Este tipo de trabalho não favorece e não leva a conclusões definitivas. Mas, nem por isso esta pesquisa deixa de ser relevante. Buscou trabalhar o universo mental maior e as relações de poder e de direito dentro dos quais a escola brasileira emergiu. Não se pretendeu, portanto, um estudo da escola em si, mas enquanto "voltada para". As próprias relações materiais (organização de seu espaço, de seu tempo, de suas hierarquias, de seus controles, de seus rituais, etc.) foram trabalhadas enquanto manifestavam e "costuravam" no concreto a mentalidade de seus implantadores e enquanto, através da cotidianidade, germinavam e ampliavam na Colônia Brasileira as relações próprias da mentalidade portuguesa/católica, reforçando assim ainda mais o domínio destas e de suas relações.

Não se captou, igualmente, o movimento da escola colonial. Não se pesquisou a provável luta entre o "novo" que queria peitar e o "velho" que se reafirmava e se fortificava. Não se captou, na gênese da escola brasileira, a luta entre os contrários. Este estudo ainda está para ser feito. Aliás, esta Dissertação de Mestrado se apresenta como uma contribuição para que este tipo de pesquisa possa um dia vir a ser concretizado. Não é possível um estudo sobre relações contraditórias sem que se tenha, primeiramente, o discernimento necessário sobre cada ser que compõe seus lados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Manuel Maurício. Pequena História da Formação Social Brasileira. 3.ed., Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Compreensão da realidade nacional é um desafio para cientistas sociais. In: Folha de São Paulo. Jornal. 22 de setembro de 1990, p. H-4/5 Letras.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). São Paulo, EDUC; Brasília, INEP/MEC, 1989.
- ANDRADE, Almir de. Formação da Sociologia Brasileira. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1941, v.I (Os Primeiros Estudos Sociais no Brasil - séculos XVI, XVII, XVIII).
- ANDRADE, Antonio Alberto. Vernei e a Filosofia Portuguesa. Braga, Livraria Cruz, 1945.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2.ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. 4.ed., São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- AZZI, Riolando. A Cristandade Colonial: Um Projeto Autoritário. São Paulo, Edições Paulinas, 1987 (História do Pensamento Católico no Brasil - I).
- BARRETO, Luis Filipe. Os Descobrimentos e a Ordem do Saber: Uma Análise Sociocultural. Lisboa, Gradiva, 1987.
- BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. São Paulo, Difel, 1984.

- BIANCHI, Ana Maria. A Pré-História da Economia: De Maquiavel a Adam Smith. São Paulo, Editora Hucitec, 1988.
- BONI, Luis A. de. Introdução. In: QUIDORT, João. Sobre o Poder Régio e Papal. Petrópolis, Vozes, 1989.
- BOXER, C. R. A Igreja e a Expansão Ibérica(1440-1770). Lisboa, Edições 70, 1981.
- BRAGA, Theophilo. História da Universidade de Coimbra nas Relações com a Instrução Publica Portuguesa. Lisboa, Tipographia da Academia Real das Sciencias, 1892, t.I(1289-1555).
- BUESCU, M. História Econômica do Brasil. Rio de Janeiro, 1970.
- BURKE, Peter. A Cultura Popular na Idade Moderna; Europa, 1500-1800. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Preconceito Racial: Portugal e Brasil - Colônia. 2.ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.
- CIDADE, Hernani. Lições de Cultura e de Literatura Portuguesas. 3.ed., Coimbra, Editora Limitada, 1951, v.I(séculos XV,XVI,XVII).
- CLAUSSE, Arnould. A Relatividade Educativa: Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola. Coimbra, Livraria Almedina, 1976.
- CLIO. Revista do Curso de Mestrado em História. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, n.10, 1988(Série História do Nordeste).
- COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 3.ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- DELUMEAU, Jean. A Civilização do Renascimento. Lisboa, Imprensa Universitária e Editorial Estampa, 1984, v.I.

DURANT, Will. A Reforma: Uma História da Civilização Européia de Wyclif a Calvino: 1300-1564. Rio de Janeiro, Record, (s.d), (A História da Civilização, VI).

DURAND, Gilbert.(org.) Os Grandes Textos da Sociologia Moderna . Lisboa, Edições 70, 1982.

EBY, Frederick. História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais(séc. XVI - séc. XX). 5.ed., Porto Alegre, Editora Globo, 1978.

ENGUITA, Mariano Fernández. Trabajo, Escuela e Ideología: Marx y la Crítica de la Educación. Madrid. Akal, 1985.

_____. A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989 (Educação: Teoria e Crítica).

FALCON, Francisco José Calazans. A Época Pombalina: Política Econômica e Monarquia Ilustrada. São Paulo, Ática, 1982 (Coleção Ensaio; 83).

FARIA, José Eduardo. Poder e Legitimidade: Uma Introdução à Política do Direito. São Paulo, Editora Perspectiva, 1978 (Coleção Debates. Política).

FENELON, Dea Ribeiro(org.) 50 Textos de História do Brasil. São Paulo, Hucitec, 1974.

FIORI, Neide Almeida. Gênese da Pedagogia Protestante: Um Estudo Sócio-Político. Florianópolis, UFSC, 1988(mimeo).

_____. Movimento Católico e Escola Nova:Fontes de Contradição na Constituição de 34. Florianópolis, UFSC, 1980 (Cadernos de Ciências Sociais, v.8,n.1).

Folha de São Paulo.Jornal.São Paulo,20 de março de 1991, p.4-2 .

_____. Jornal. São Paulo, 22 de setembro de 1990,p.H-4/5 Letras.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. 2.ed., Petrópolis, Vozes, 1983.

FRANCA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1952.

_____. Sturm e a Pedagogia dos Jesuítas. In: Revista Brasileira de Pedagogia, Rio de Janeiro, 1936, n.26-27, v.VI.

FRANCO JUNIOR, Hilário. A Idade Média e o Nascimento do Ocidente. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 1534-1930. São Paulo, Cortez; Brasília, INEP, 1989 (Biblioteca da Educação. Série 1; v. 4).

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 12. ed., Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1963.

_____. Novo Mundo dos Trópicos. São Paulo, Editora Nacional e EDUSP, 1971.

GREEN, V. H. H. Renascimento e Reforma: A Europa entre 1450 e 1660. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1984.

História do Pensamento: Das Origens à Idade Média. São Paulo, Nova Cultural, 1987, v.I .

História do Pensamento: Renascimento e Filosofia Moderna. São Paulo, Nova Cultural, 1987, v.II.

HIRANO, Sedi. Pré-Capitalismo e Capitalismo. São Paulo, Editora Hucitec, 1988 (Coleção Estudos Históricos).

HOBSBAWN, E. J. A Era do Capital. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

LARROYO, Francisco. História Geral da Pedagogia. 4.ed., São Paulo, Mestre Jou, 1982, t.I.

LE GOFF, Jacques. Os Intelectuais na Idade Média. 2.ed., Lisboa, Gradiya, 1984.

_____. A História Nova. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1938, t.I; Instituto Nacional do Livro, 1945, t.V; 1949, t.VII.

_____. Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil (1549-1760) Lisboa, Edições Brotéria; Rio de Janeiro, Livros de Portugal, 1953.

_____. Suma Histórica da Companhia de Jesus no Brasil. Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, 1965.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. Origens da Educação Pública. São Paulo, Loyola, 1981.

_____. Perspectivas Históricas da Educação. Ática, São Paulo, 1986 (Coleção Série Princípios).

LUTTERBECK, Jorge Alfredo. Jesuítas no Sul do Brasil. São Leopoldo, Publicações Avulsas, 1977, n.3.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: Da Antiguidade aos nossos Dias. 2.ed., São Paulo, Cortez Editora - Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação).

MARTINS, Wilson. História da Inteligência Brasileira (1550-1794), São Paulo, Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1977-1978, v.I.

MAZZEO, Antonio Carlos. Estado e Burguesia no Brasil: Origens da Autocracia Burguesa. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1989.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico). Recife, Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 1975.

MORSE, Richard McGee. O Espelho de Próspera: Cultura e Idéias nas Américas. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

MULLETT, Michael. A Contra-Reforma e a Reforma Católica nos Princípios da Idade Moderna Européia. Lisboa, Gradiva, 1985.

NEVES, Luis Felipe Baêta. O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: Colonialismo e Repressão Cultural. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978.

NÓBREGA, Manuel da. Cartas do Brasil e mais Escritos. Coimbra, Por Ordem da Universidade - Tipografia da Atlântida, 1955.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. História da Educação no Renascimento. São Paulo, EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

_____. História da Educação no Século XVII. São Paulo, EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

OHLWEILER, Otto Alcides. Evolução Sócio-Econômica do Brasil: Do Descobrimento à Nova Republica. Porto Alegre, Tchê, (s.d).

PAIM, Antônio. História das Idéias Filosóficas no Brasil. São Paulo, Editorial Grijalbo e Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

PAIVA, José Maria. Colonização e Catequese; 1549-1600. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1982 (Coleção Educação Contemporânea: Série Memória da Educação).

PEREIRA, Nilo. Conflitos entre a Igreja e o Estado no Brasil. 2. ed., Recife, Editora Massangana - Fundação Joaquim Nabuco, 1982.

- PRADO JÚNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. 12.ed., São Paulo, Brasiliense, 1970.
- QUIDORT, João. Sobre o Poder Regio e Papal. Petrópolis, Vozes, 1989 (Clássicos do Pensamento Político, 8).
- RIBEIRO, Izabel. A Educação Elitista e Elitizante no Brasil: Período Colonial e Imperial. Goiânia, 1977 (Dissertação de Mestrado).
- RIBOULET, L. História da Pedagogia. São Paulo, F.T.D., 1951, v.2.
- RODRIGUES, Francisco. História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal. Pôrto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1931 (t.I), 1938(t.II), 1944(t.III).
- ROMANO, Roberto. Brasil: Igreja contra Estado (Crítica ao Populismo Católico). São Paulo, Kairós Livraria e Editora Ltda, 1979.
- SANTIAGO, Theo(org.). Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma Dimensão Histórica. 3.ed., São Paulo, Editora Contexto, 1988 (Textos e Documentos, 2).
- SCHWARTZ, Bertrand. A Educação Amanhã: Um Projeto de Educação Permanente. Petrópolis, Vozes, 1976 (Coleção Educação e Tempo Presente, 12).
- SCHWARTZMAN, Simon. A Política da Igreja e a Educação: O Sentido de um Pacto. In: Revista Religião e Sociedade. Petrópolis, Vozes, n.13/1, março de 1986.
- SIGHEL, Edith. O Renascimento. 3.ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977 (Biblioteca de Cultura Histórica).
- SCARES, Ismar de Oliveira. Do Santo Ofício à Libertação: O Discurso e a Prática do Vaticano e da Igreja Católica no Brasil sobre a Comunicação Social. São Paulo, Edições Paulinas, 1988 (Coleção Comunicação Social).

TAWNEY, R. H. A Religião e o Surgimento do Capitalismo. São Paulo, Editora Perspectiva, 1971 (Coleção Debates - História).

TRUJILLO. La Investigación Social y los "approaches" para la investigación sociológica. S.n.t., p.3. (mimeo).

VASCONCELLOS, Simão de. Chronica da Companhia de Jesus do Estado do Brasil. 2.ed., Rio de Janeiro, Typografia de João Ignacio da Silva, 1864 (Livro Primeiro).

VENANCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo: (150 anos de Ensino Jurídico no Brasil). 2.ed., São Paulo, Editora Perspectiva, 1982 (Coleção Estudos).

WEBBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo, Pioneira, 1967.