

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EVERTON APARECIDO MOREIRA DE SOUZA

**UM ESTUDO SOBRE O VAZIO EDUCACIONAL NO BRASIL
COLONIAL**

SÃO CARLOS - SP

2020

EVERTON APARECIDO MOREIRA DE SOUZA

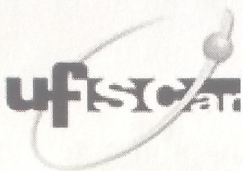
**UM ESTUDO SOBRE O VAZIO EDUCACIONAL NO BRASIL
COLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Bittar.

SÃO CARLOS - SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Everton Aparecido Moreira de Souza, realizada em 27/02/2020:

Prof. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi
UFSCar

Prof. Dra. Marisa Bittar
UFSCar

Prof. Dr. Fabio Eduardo Cressoni
UNILAB

Prof. Dr. Márcio Coelho
INFISTA

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Marisa Bittar e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

RESUMO

Este trabalho analisará a construção, desenvolvimento e destruição do sistema jesuítico de educação que tivera lugar no Brasil colonial. Tendo em vista que esse período da história ainda é algo pouco explorado no meio acadêmico, vemos com extrema relevância estudar a educação nos tempos coloniais. Para isso, na primeira seção faremos um breve histórico da criação e do desenvolvimento dos colégios jesuíticos no Brasil. Na segunda, mostraremos as razões econômicas, políticas, filosóficas, pedagógicas e religiosas que levaram ao Governo português optar pela supressão da Companhia de Jesus e conseqüentemente o fechamento de todos os seus colégios em domínios lusos. Analisaremos, na terceira seção, as Reformas Pombalinas na educação e estudaremos o Vazio Educacional em cada Capitania do Brasil. Para finalizar, traremos novas ideias sobre as razões que estavam subjacentes ao Vazio Educacional. Esse itinerário histórico, da criação dos colégios ao Vazio Educacional, é para que se tenha noção do impacto que fora na educação colonial brasileira o Vazio Educacional.

Palavras-chave: Companhia de Jesus. Reformas Pombalinas. Aulas Régias. Vazio Educacional.

ABSTRACT

This work will analyze the building, development and deconstruction of Jesuit system education which has had place in colonial Brazil. If we consider that this period is still few explored in the academic field, we see with extremely relevance to study the education in colonial times. For this purpose, in the primary section, we will do a brief historic of creation and development of Jesuitic colleges in Brazil. In the second section, we will show the economic reasons, politicals, religious, philosophical and pedagogical which have motived the Government to choose by extinction of the Jesus Company and consequently the closing of all your colleges in Portugal territory. We will analyze, in the third section, the Pombalinas Reforms in education and will study the Educational Empty in each Brazil's Captaincy. To finalize, we will bring new ideas about the reasons which were subjacent to Educational Empty. This historical itinerary, since the creation of colleges until the Educational Empty, suits to understand the impact that was in the brazilian education the Educational Empty.

Key words: Jesus Company. Pombalinas Reforms. Royal Classes. Educational Empty.

Dedico este trabalho à professora Marisa Bittar, que foi quem acreditou em mim e sempre me incentivou no caminho da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em 2016, eu estava, numa manhã calorenta, escrevendo textos para o meu blog até que um leitor assíduo, o professor Neville, chegou em mim e interpelou-me dizendo que eu deveria pensar em fazer mestrado. Na hora achei um devaneio dele, mas tempos depois essa ideia não saía mais da minha mente. Foi assim que comecei a pensar no mestrado. Sem o incentivo desse professor eu penso que jamais teria dado esse passo. Muito obrigado, Neville.

Posteriormente, estudando a História da Educação, tive o privilégio de encontrar na internet textos da professora Marisa Bittar e do professor Amarílio sobre essa temática. Cativiei-me desde o primeiro momento com as ideias desses excelentes pesquisadores. Resolvi então, depois de um ano, fazer um texto no qual eu mostrava aos professores o que eu tinha achado dos seus trabalhos. Enviei esse texto por e-mail aos dois. Marisa me respondeu, para minha grande surpresa. A partir dessa resposta, iniciamos um diálogo muito profícuo, que mudaria para sempre o rumo da minha vida. Depois que fiz o processo seletivo do mestrado para entrar na UFSCar, fui agraciado de ser escolhido como orientando da professora Marisa Bittar. Ao lado dela aprendi a pesquisar, a respeitar o contraditório e a ver a vida de um modo muito original. Tenho consciência plena que a professora Marisa é uma das pessoas importantes que passaram na minha vida. Tenho ainda ciência que eu jamais terei como retribuir tudo o que dela recebi. Professora Marisa Bittar, muito obrigado.

Minha família também foi essencial nesta caminhada. Agradeço aos pais da minha esposa, Ari e Zilda, que me emprestaram dinheiro para poder comprar a moto que usei no trajeto de Itapira até São Carlos. Não só pelo dinheiro, mas pelo incentivo e pela confiança em mim ao crerem que esse projeto seria importante para a minha vida. Zilda e Ari, muito obrigado. Agradeço ainda à minha esposa, Karina, que me apoiou muito durante o mestrado. Ela sempre torceu por mim e pelo meu bom rendimento no curso. Nunca me esquecerei que nas noites frias, chuvosas e solitárias nas estradas ela sempre estava em casa pensando em mim e nunca dormiu até que me visse chegar. Essa energia positiva sustentou-me quando por vezes eu achava que deveria desistir. À Karina ainda agradeço pelos bolos de fubá e cafês que fazia para minhas viagens. Uma comida simples, mas que me deu forças para enfrentar horas e horas fora de casa. Como esquecer-me do meu amado filho, Rafael? Ele nasceu no primeiro semestre do curso e não obstante todo o cuidado que um bebê necessita, eu sempre via no nascimento dessa criança uma motivação a mais para terminar meus estudos.

Rafael, meu filho, quando um dia leres esse trabalho saibas que o escrevi muitas vezes contigo correndo ao meu lado, querendo subir no meu colo e ainda tentando dissuadir-me a parar de escrevê-lo para andar te levar passear de bicicleta na cadeirinha. Muito obrigado por ser essa luz em minha vida. Eu te amo!

Aos amigos Leo Caetano e Rita que se dispuseram a ler meu trabalho e corrigi-lo. Fizeram com o máximo esmero e contribuíram muito para que esse texto pudesse chegar onde chegou. Agradeço ainda aos professores Fábio Cressoni, Maria Cristina Hayashi e Márcio Coelho, que foram membros titulares nas minhas bancas finais. Suas leituras, críticas e observações foram de grande importância para que eu pudesse melhorar coisas que não conseguia enxergar.

Aos amigos de caminhada intelectual: Érick Gonçalves (agora em Portugal), Fábio Altheman, Soeiro, Júnior, Marcelo Hayashi, Natã, Manoel, Júlio César, Renato Scherrer e James Dean. Jamais se apagará da minha mente as conversas e risadas que demos juntos. Vós

fizestes dessa caminhada algo mais suave e alegre. Admiro-os pela humildade e pela capacidade de ajudar o próximo.

Enfim, finalizo dizendo que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA COMPANHIA DE JESUS NA EUROPA E NO BRASIL.....	12
2.1 A cristandade em crise	13
2.2 A educação na Reforma Protestante	14
2.3 A resposta Católica à Reforma Protestante	17
2.4 Os primeiros colégios da Companhia e a elaboração do <i>Ratio Studiorum</i>	21
2.4.1 Administração:	23
2.4.2 Currículo dos cursos superiores - Teologia: duração de 4 anos.....	24
2.4.3 Filosofia: duração de 3 anos.....	24
2.4.4 Currículo do curso de Humanidades (secundário).....	24
2.5 A Companhia de Jesus no Brasil.....	27
2.6 O dever Real de evangelizar a nova terra: o Padroado.....	32
2.7 A ação missionária dos jesuítas.....	33
2.8 A construção de uma Pedagogia Brasílica.....	35
2.9 A tentativa de conversão dos nativos adultos	36
2.10 A educação das crianças e a criação de casas de ler e escrever	41
2.11 A visão pragmática de Manoel da Nóbrega a fim de manter a atividade educacional	44
2.12 A expansão dos colégios jesuíticos	48
3. JESUÍTAS: DE EDUCADORES DA CORTE À EXPULSÃO	54
3.1 Ideias pedagógicas e a educação nos séculos XVII e XVIII.....	55
3.2 Portugal e o seu lugar no mundo moderno europeu.....	58
3.3 Inquisição e Companhia de Jesus: entraves ao pensamento ilustrado	63
3.4 As Luzes da modernidade encontram uma fresta em Portugal.....	67
3.5 Luís António Verney e sua crítica aos estudos em Portugal	70
3.6 Ribeiro Sanches e a crítica aos bastiões do “Antigo Regime”	73
3.7 Os jesuítas no norte e sul da América Portuguesa.....	77
3.8 O Tratado de Madrid e os levantes no sul	79
3.9 Vicissitudes na região norte da colônia.....	82
3.10 Os jesuítas e o “Processo dos Távoras”	86
4. REFORMA DOS ESTUDOS MENORES E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DA COLÔNIA BRASILEIRA	90
4.1 Os estudos em ruínas: é preciso reformá-los.....	90
4.2 Modernização e simplificação dos estudos menores: a questão do Latim	97

4.3 Demais aspectos do Alvará de 28 de junho de 1759	102
4.3.1 O Diretor de Estudos	103
4.3.2 Os professores e o ensino do Latim	103
4.3.3 O ensino de grego e hebraico	106
4.3.4 O ensino de retórica.....	107
4.4 Detalhes da expulsão dos jesuítas do Brasil.....	109
4.5 Possíveis causas para o Vazio Educacional.....	115
4.6 Análise das conjecturas.....	121
4.7 As Aulas Régias na Capitania de São Paulo	123
4.8 As Aulas Régias na Capitania de Mato Grosso	127
4.9 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Goyaz (Goiás)	130
4.10 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Minas Gerais.....	132
4.11 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Santa Catarina e Rio Grande	134
4.12 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania do Rio de Janeiro.....	136
4.13 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania da Bahia.....	139
4.14 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Pernambuco	143
5. CONCLUSÃO.....	148
6. REFERÊNCIAS	150

1. INTRODUÇÃO

A Companhia de Jesus, segundo Abreu (1998), Leite (1993) e Azevedo (1944), ajudou a construir o que hoje conhecemos como Brasil. No século XVI, quando o rei de Portugal - Dom João III - decidira pela efetiva colonização do território, vieram os jesuítas a pedido do monarca. Para Paiva (1982), esses religiosos atuaram como missionários e igualmente como agentes efetivos da colonização.

O apostolado missionário dos inacianos, inicialmente, teve como foco a conversão dos indígenas. Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2007), no fim do século XVI, por força das circunstâncias, os jesuítas passaram, do ponto de vista educacional, a se dedicar mais à construção de colégios para os filhos dos colonos. Nesse sentido, para Azevedo (1944), o século XVI é o da criação de um sistema jesuítico de ensino, o século XVII é o da expansão desse sistema e no século seguinte foi o tempo em que se dedicaram à criação de seminários. Ou seja, do século XVI até o XVIII há, em termos educacionais, uma linha ascendente. Começaram os inacianos sem nenhum colégio para no século XVIII chegarem ao número de dezessete, segundo Cunha (1980).

No ano de 1759, o rei de Portugal, Dom José I, seguindo as diretrizes do Marquês de Pombal, iniciou uma ampla reforma do ensino em Portugal [as Reformas Pombalinas]. Por consequência, assinou o decreto de fechamento das escolas dos jesuítas e não hesitou em expulsá-los de todos os domínios portugueses. Desse modo, uma das instituições que atuou de forma mais incisiva para a formação do Brasil colonial agora era tida como proscrita. A linha ascendente que sinalizava a expansão dos colégios encontrara seu fim. Para Azevedo (1944) e Marcílio (2005), esse ato do monarca português assinalou a destruição total de um sistema que vinha sendo erigido pela Companhia de Jesus. Alguma atividade educacional, bancada pelo Estado português em terras brasileiras, só voltaria a ocorrer timidamente em 1772, com a promulgação de um imposto chamado de “Subsídio Literário”. A esse interregno de 13 anos, Ferreira Jr. (2010) classificou como sendo um período de “Vazio Educacional”.

Azevedo (1944) debruçou-se de forma genérica sobre a expulsão dos jesuítas e a situação da educação na colônia. Limitou-se, sem aprofundar-se muito na temática, em afirmar que houve uma destruição pura e simples do sistema jesuítico. Carvalho (1952) avançou a análise de Azevedo sobre o alcance das Reformas Pombalinas no Brasil e teve o

mérito de trazer mais informações, fixando-se assim como uma referência no assunto. Andrade (1978), com efeito, percebendo que os resultados de Carvalho (1952) careciam de aprofundamento comprometeu-se com o assunto e seus estudos forneceram-nos mais subsídios para entendermos o que de fato fora esse “Vazio Educacional”. No entanto, Andrade (1978) tinha ciência de que seria ainda necessário alguém estudar de modo mais aprofundado as Reformas Pombalinas em algumas Capitâneas do Brasil. Dourado (2014), Ferreira (2009) e Leite (2017) são, por exemplo, autores que escolheram uma Capitania do Brasil a fim de atenderem o que fora pedido por Andrade (1978).

Diante disso, resolvemos sistematizar neste trabalho o que foi possível encontrar sobre as Reformas Pombalinas e o “Vazio Educacional”. Com efeito, uma primeira pretensão desse estudo é atender à proposta de Andrade (1978) no sentido de ajudarmos a esmiuçar mais detalhes acerca desse assunto que ainda é tão pouco estudado, segundo Bittar e Ferreira Jr. (20??).

Posto isso, cumpre dizer que o objetivo primordial desse trabalho é trazer respostas para a questão do “Vazio Educacional”. Em outras palavras, queremos procurar responder se esse “Vazio” foi algo não planejado pela Metrópole ou, ao contrário, se a Coroa já tinha de fato a intenção de esvaziar a colônia brasileira de atividades educacionais. Pensar esse tipo de hipótese é algo inédito até então. Se conseguirmos avançar nesse quesito, cremos que daríamos alguma contribuição, mesmo que mínima, para a História da Educação Brasileira.

Para cumprir o que propusemos, decidimos seguir o seguinte raciocínio: vamos, na primeira seção, mostrar como se deu a criação da Companhia de Jesus e de que modo os jesuítas vieram trabalhar em terras brasileiras. Ou seja, como a atividade educacional dos inicianos foi construída no Brasil.

Para a segunda seção, nosso intuito será estudar os motivos que levaram Dom José I e o Marquês de Pombal a identificarem na Companhia de Jesus um elemento nocivo para o desenvolvimento econômico e político de Portugal. Em outras palavras, estudaremos as razões que levaram o Governo português a desestruturar o que fora construído pelos inicianos ao longo de mais de dois séculos.

Na terceira seção, nosso foco será evidenciar as motivações que estavam por trás da desestruturação do sistema educacional jesuítico - através das Reformas Pombalinas -, que tiveram como resultado o “Vazio Educacional” na colônia entre 1759 até 1772. Além disso,

nessa seção, teremos a oportunidade de avaliar o “Vazio” em cada Capitania e desse modo levar a cabo a tarefa de aprofundar esse assunto, tal como fora proposto por Andrade (1978).

Construção, desconstrução e Vazio. Eis o caminho que nos aguarda.

2. CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA COMPANHIA DE JESUS NA EUROPA E NO BRASIL

Nesta primeira seção, demonstraremos como se deram a criação e o desenvolvimento do processo educacional da Companhia de Jesus no mundo e, sobretudo, no Brasil. Isso é importante ser feito para que possamos ter em mente, nas duas seções subsequentes, contra qual tipo de sistema a Coroa portuguesa, por meio do Marquês de Pombal, travou uma ferrenha batalha, que teve como desfecho os três itens que se seguem: 1) a expulsão da Ordem dos domínios portugueses; 2) o fechamento de todos os seus colégios; 3) sequestro de todos os bens materiais. Não se tratava de qualquer Ordem religiosa: era a Companhia de Jesus, uma empresa de vulto, nos dizeres de Assunção (2009).

Para que essa análise sobre o desenvolvimento da Companhia de Jesus possa ser feita, vimos por bem percorrer o seguinte roteiro: a) verificar os antecedentes da Reforma Protestante; b) a educação como elemento fundamental para o movimento reformador; c) atuação dos principais nomes da Reforma na questão educacional: Lutero e Melanchthon, com mais ênfase nesse último. Esses três pontos elencados serão o tripé sobre o qual erigiremos os nossos estudos em relação à Companhia de Jesus e seus colégios. Ora, isso se justifica ser feito pelo fato de que a ação educacional da Companhia foi uma resposta ao que os reformadores já tinham realizado na esfera educacional.

Com essas bases estabelecidas, mostraremos a ação da Companhia, por meio dos seus colégios e universidades, em território europeu. Depois, como os jesuítas construíram sua atividade educacional em terras brasílicas. A estratégia de falar primeiro sobre os colégios na Europa tem o propósito de evidenciar o contraste do que se praticou em termos educacionais no Velho Mundo, que do ponto de vista educacional estava plenamente permeado pelos estatutos oficiais da Companhia, enquanto que em terras ameríndias as condições reais do meio levaram os padres jesuítas a pensarem uma prática pedagógica diferente do que se praticava até então; uma pedagogia original, uma Pedagogia Brasília.

Foi por meio dessa Pedagogia Brasília que os alicerces educacionais se concretizaram no Brasil. Afinal, de 1549 até 1759, de acordo com Azevedo (1944) a Companhia de Jesus exerceu o monopólio do ensino no Brasil. Esmagadora parte dos colégios e seminários estavam sob sua responsabilidade. Com efeito, compreender a construção, expansão e

consolidação desse projeto jesuítico nos será de grande valia quando formos estudar as Reformas Pombalinas, pois teremos uma visão de conjunto do momento histórico em que elas ocorreram, o que significaram e ainda quais foram os seus desdobramentos para a educação brasileira.

2.1 A cristandade em crise

Se quisermos entender a criação e a ação educativa da Companhia de Jesus no século XVI, antes disso é fundamental que estudemos, de forma breve, as ações dos reformadores protestantes na educação. Afinal, são estes últimos que deram os impulsos mais significativos em direção da construção da escola moderna. Com efeito, os Jesuítas são posteriores aos protestantes no aspecto educativo e muito do que foi feito pelos reformadores de certa forma ecoou nesses missionários católicos.

Lutero (1483 – 1546), em 31 de outubro de 1517, fixou na catedral de Wittenberg as suas 95 Teses, que sumariamente criticavam vários aspectos das práticas e doutrinas católicas. Esse ato marca o início da Reforma Protestante. Contudo, vale aqui destacar que trincas no seio da cristandade já tinham sido feitas. Aqui nós vamos apenas lembrar duas: o Grande Cisma de 1054 e o Cisma de Avignon em 1378 (ROPS, 1996).

No ano de 1054, houve o Grande Cisma; esse foi um evento que causou a ruptura da Igreja Católica, separando-a em duas: Igreja Católica Apostólica Romana e Igreja Católica Apostólica Ortodoxa. O resultado disso foi que a partir do ano 1054 os líderes da Igreja de Constantinopla e da Igreja de Roma excomungaram-se mutuamente. Essa é uma separação que perdura até os dias de hoje (ROPS, 1996).

Segundo Rops (1996), cerca de 324 anos depois, em 1378, o papa Urbano VI (Bartolomeo Prignano, 1318 – 1389) se recusa a voltar para Avignon, pois de 1309 até 1377 o papa deixou de fixar residência em Roma e a sede do papado foi transferida para Avignon, na França. A consequência disso foi que os cardeais de Avignon reuniram-se e elegeram outro papa (antipapa), com o nome de Clemente VII (Roberto de Genebra, 1342 – 1394). Não bastasse isso, em 1409 os cardeais de Pisa descontentes com esses dois papas decidiram eleger ainda outro novo papa, antipapa Alexandre V (Pietro Filargi da Candia, 1339 – 1410). Em resumo, no ano de 1409 a Igreja Católica Apostólica Romana contava com três pessoas arrogando para si o título de papa. Essa disputa entre papas só teve fim em 1417 sob o

pontificado do papa Martinho V. E com esse ato de Martinho V, a história nos mostra toda a sua ironia: 100 anos depois disso, um padre agostiniano com o nome de Martinho (o Lutero), viria a quebrar de vez a unidade que o papa Martinho V conseguira a tanto custo. Estamos diante da Reforma Protestante.

2.2 A educação na Reforma Protestante

A Reforma Protestante, por ser um movimento que combatia o catolicismo no plano das ideias, precisava da educação como ferramenta para que o movimento pudesse crescer e se manter em pé. Com base nisso, a criação de escolas era de valor ímpar para os reformadores. De acordo com Denys (1973, p. 219, tradução nossa) o principal objetivo dos protestantes, ao pensarem escolas para as crianças, “was the appeal of the Lutherans to use scriptures as final authority. People therefore had to be able to read the Bible to know that which pertained to eternal welfare and to be able to participate intelligently in church services¹”.

Nessa linha de raciocínio, Bittar (2009, p. 32) é esclarecedora ao afirmar que “Lutero passa então a defender que todas as crianças, meninos e meninas, frequentassem a escola, sendo obrigação dos pais enviá-las, pelo menos uma parte do dia, para aprender as letras”. A Bíblia, a partir dos reformadores, não deve mais ser lida pela ótica dos papas e cardeais. A experiência milenar mostrou que eles interpretam o livro sagrado de acordo com a sua conveniência, em detrimento da “vontade de Deus” para com o seu povo. Desta feita, cada fiel deve fazer uso do seu entendimento e assim ler as Escrituras por conta própria. Para que isso fosse possível, era fundamental que as pessoas soubessem no mínimo ler e escrever. E é diante desse imperativo que para os protestantes as escolas afiguraram-se como fundamentais e imprescindíveis. A este respeito, Cambi (1999, p 248, grifo nosso) reforça o que estamos argumentando:

Pode-se dizer que, com o protestantismo, afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e gratuidade da instrução, lançando as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação, **não estando mais o indivíduo condicionado por uma relação mediata de qualquer autoridade com a verdade e com Deus.**

¹ “Foi o apelo dos luteranos para usar as escrituras como autoridade final. As pessoas, portanto, tinham que ser capazes de ler a Bíblia para saber o que dizia respeito ao bem-estar eterno e poder participar de forma inteligente nos cultos da Igreja.

É nesse contexto que Lutero passa a defender enfaticamente a necessidade de que o poder público investisse na educação das crianças, afinal, “a Reforma afirma a supremacia da autoridade secular sobre a eclesiástica, e por isso comete àquela a educação” (LUZURIAGA, 1984, p. 108). A esse respeito, a Carta de 1524, escrita por Lutero, ajuda-nos muito a ver de forma clara como para os reformadores a instituição de escolas, por parte das autoridades civis, era de suma importância:

Caros Senhores, cada ano gasta-se tanto em espingardas, estradas, caminhos, diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas por que não se investe muito mais ou pelo menos e mesmo para a juventude pobre e necessitada, de modo que possa surgir entre eles um ou dois homens capazes, que se tornem mestres de escola? (LUTERO apud MANACORDA, 1995, p. 196).

Para os reformadores, sobretudo no ponto de vista de Lutero – através de suas prédicas e exortações –, a paz e o conforto de uma sociedade só seriam possíveis se os investimentos dos governantes deixassem de ser prioritariamente com as guerras e se deslocassem para a formação da mocidade. “A prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem” (LUTERO apud MANACORDA, 1995, p. 196).

Geralmente, quando se fala em educação na Reforma Protestante sempre se tem em grande conta o nome de Martinho Lutero. Contudo, o verdadeiro baluarte da educação entre os reformadores é Felipe Melanchthon (1497 – 1560). Vejamos o que Denys (1973, p. 172 – 173, tradução nossa) tem a nos dizer sobre este assunto:

Although the Reformation movement and Martin Luther did influence him, Philip Melanchthon probably influenced the movement and Luther much more. [...] Luther was not the humanist Melanchthon was. But because he was anti-scholastic, Luther found in humanism the tools needed to battle Scholasticism and Catholicism. Education was one of these tools, and Melanchthon was the craftsman. [...] Just as Melanchthon learned from Luther in things spiritual, so Luther accepted Melanchthon as the authority in questions of knowledge².

² “Embora o movimento Reformador e Martino Lutero o influenciassem, Felipe Melanchthon provavelmente influenciou muito mais o movimento e Lutero. [...] Lutero não era o humanista que Melanchthon era. Mas porque ele era anti-escolástico, Lutero encontrou no humanismo as ferramentas necessárias para combater o escolasticismo e o catolicismo. A educação era uma dessas ferramentas e Melanchthon era o artesão. [...] Assim como Melanchthon aprendeu com Lutero nas coisas espirituais, assim Lutero aceitou Melanchthon como a autoridade em questões de conhecimento”.

A vida de Melanchthon comprova o que Denys escreveu acerca de sua influência sobre Lutero e o movimento reformador. Ele, de acordo esse autor, criou manuais de ensino sobre Retórica, Lógica, Dialética, Física; sistematizou as obras de Aristóteles para se adequarem ao pensamento protestante; escreveu duas gramáticas para iniciantes, uma grega e a outra latina; como humanista, fez a edição de textos clássicos dos seguintes autores: Terêncio, Cícero, Quintiliano, Virgílio, Ovídio, Demóstenes e Píndaro. “Melanchthon’s authorship and teaching activities alone would be enough to give him a secure place of honor in the history of the cultural development of Germany³” (DENYS, 1973, p. 283, tradução nossa).

Melanchthon foi mais que um sistematizador de manuais e livros. Sua visão sobre educação era de tal magnitude que ele foi requisitado por diversas autoridades para fundar e reformular sistemas de ensino, tanto no nível secundário como no grau universitário. “Whenever a prince or a group of interested people wanted to found a university, Melanchthon was consulted⁴” (DENYS, 1973, p. 346, tradução nossa).

Para que as escolas e universidades pudessem ter um norte de ação, Melanchthon elaborou a obra “*Visitation Papers*” ou “Papéis de Visitação”. “The 1528 plan of Melanchthon’s became a model for others visitations. By 1555 over 135 of these plans had been evolved, with still being used in the seventeenth century. All followed the principles of organization and regulation set up by Melanchthon⁵” (DENYS, 1973, p. 346, tradução nossa).

Para finalizar, segundo Denys (1973, p. 362 – 365), o famoso colégio do século XVI, o de Estrasburgo, comandado pelo ilustre Johannes Sturm (1490 – 1556) e o sistema de educação da Companhia de Jesus tiveram forte influência do pensamento pedagógico de Felipe Melanchthon, seja em questão de método pedagógico, seriação de classes e o lugar do latim no ensino secundário como condição pétrea para o ingresso no ensino superior.

Em suma, se os protestantes foram importantes para a criação de escolas no século XVI, podemos então afirmar que Lutero foi o principal porta voz desses ideais e Felipe Melanchthon o sistematizador, engenheiro, mentor, de todo arcabouço educacional dos

³ “Somente a autoria e as atividades de ensino de Melanchthon seriam suficientes para lhe dar um lugar seguro de honra na história do desenvolvimento cultural da Alemanha”.

⁴ “Sempre que um príncipe ou um grupo de interessados queria fundar uma universidade, Melanchthon era consultado”.

⁵ “O plano de 1528 de Melanchthon tornou-se um modelo para outras visitas. Por volta de 1555, mais de 135 desses planos haviam sido desenvolvidos, sendo ainda usados no século XVII. Todos seguiram os princípios de organização e regulação estabelecidos por Melanchthon”.

reformadores. Evidentemente, os feitos desse grande educador teriam grande repercussão nos sistemas de ensino que viriam depois. É nesse contexto que precisamos situar a Companhia de Jesus, fundada em 1534 e aprovada pelo papa Paulo III (1468 – 1549) em 1540. Ela surge numa época em que os protestantes já tinham trabalhado muito para expandir as suas escolas. Dessa forma, os reformadores queriam ganhar cada vez mais espaço da Igreja Católica. Cabia aos católicos darem uma resposta e assim brigarem palmo a palmo com os protestantes. Essa resposta veio em alto tom através dos colégios e universidades da Companhia de Jesus.

2.3 A resposta Católica à Reforma Protestante

O corpo clerical da Igreja Católica na primeira metade do século XVI mostrava sinais evidentes de putrefação. Os ministros católicos chegaram ao deplorável grau de simplesmente não esconderem seus pecados. Um exemplo disso seria a família Bórgia. O papa Alexandre VI (Rodrigo Bórgia, 1431 – 1503) levava uma vida luxuosa e luxuriosa, aceitava os pecados da carne sem que isso o impelisse a pedir renúncia do seu pontificado. Ele simplesmente não tinha remorso, nomeou para cardeal da Igreja o seu filho César Bórgia (1475 – 1507), quando esse tinha apenas 16 anos. Esse filho de Alexandre VI era de índole tão ruim que serviu como exemplo para Maquiavel quando esse escreveu sua obra prima, O Príncipe. Diante desse quadro, Dreher (2007, p. 186, 187) mostra-nos a reação do papa Papa Adriano VI (Adriaan Floriszoon Boeyens, 1459 – 1523), que disse: “o vício tornou-se algo tão natural, que os que por ele foram manchados não sentem mais o odor do pecado”. Esse mesmo autor em seguida emenda: “A situação do clero não era melhor que a do papado. [...] Era tão comum que os fiéis não mais se chocavam com ele” (DREHER, 2007, p. 187).

Foi esse um dos fatores que conduziram Lutero a defrontar-se com a Igreja. E foi isso também que levou a Igreja, já após a Reforma Protestante, a voltar-se para si mesma e refletir sobre algumas de suas práticas. É nesse cenário que devemos entender o Concílio de Trento (1545 – 1564). Em relação ao Concílio, Manacorda (1995, p. 200) destaca: “em suas deliberações, o concílio insistiu muito sobre os livros e sobre a escola”. Em relação aos livros, foi criado o *Index librorum prohibitorum*, que tinha como função fiscalizar e proibir escritos que pudessem colocar em risco as verdades da fé católica. E no que tange às escolas,

Após ter condenado em outros documentos as iniciativas dos reformados, o Concílio de Trento providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando explicitamente as antigas tradições. Reorganizou as escolas das igrejas metropolitanas (catedrais) e aquelas mais pobres, dos mosteiros e

conventos, regulamentou o ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia, e introduziu o estudo da teologia também nos ginásios, submetendo tudo ao controle do bispo. [...] Além disso, o concílio instituiu os seminários, uma vez que **a ignorância do clero exigia a reforma de sua formação e a constituição de um corpo rigorosamente selecionado** (MANACORDA, 1995, p. 202, grifo nosso).

Como se vê, a ação do Concílio objetivava de um lado frear ideias que desafiassem os dogmas católicos, uma clara tentativa de frustrar a já potente Reforma Protestante, e por outro lado queria fortalecer seus quadros internos, seus futuros ministros. Para alcançar esse objetivo, os católicos deveriam trilhar o mesmo caminho que os reformadores já tinham encetado anos atrás, por meio de Melanchthon e Lutero.

Contudo, é fundamental salientar que antes da realização do Concílio de Trento a Igreja Católica já procurava reagir diante do avanço dos protestantes e da expansão das suas escolas. De acordo com Cambi (1999, p. 259), de dentro da Igreja Católica surgiram as seguintes iniciativas:

Congregação das Ursulinas (Ordem de Santa Úrsula): foi fundada em 1535 por Ângela Merici (1474 – 1540) e a finalidade dessa Ordem era a educação das meninas, sobretudo as de origem pobre;

Barnabitas (Os Clérigos Regulares de São Paulo): essa Ordem foi fundada por Antônio Maria Zaccaria (1502 – 1539) e tinha como objetivo a formação de jovens para a vida religiosa, através de um rigoroso plano de estudos;

Somascos (Ordem dos Clérigos Regulares de Somasca): foi fundada por Jerônimo Emiliano (1481 – 1537) em 1532 e seu objetivo era a formação das crianças órfãs;

Jesuítas (Companhia de Jesus): foi fundada por Inácio de Loyola (1491 – 1556) e seus seis amigos Pedro Fabro, Francisco Xavier, Diego Lainez, Afonso Salmerón, Nicolau Afonso de Bobadilha e Simão Rodrigues de Azevedo em 1534, como escreve o próprio fundador:

Já por este tempo tinham decidido todos o que tinham de fazer, isto é: ir a Veneza e Jerusalém e gastar sua vida em proveito das almas. Se não conseguissem ficar em Jerusalém, voltar a Roma e apresentar-se ao vigário de Cristo, para empregá-los no que julgasse ser da maior glória de Deus, e utilidade das almas (LOYOLA, 1978, p. 94).

No entanto, a Ordem só foi devidamente aprovada pela Igreja Católica, à época representada pela pessoa do papa Paulo III, em 1540, por meio da bula papal *Regimini*

militantis Ecclesiae. A Companhia de Jesus foi fundada “chiefly for this purpose: to strive especially for the progress of souls in Christian life and doctrine and for the propagation of the faith by the ministry of the word, by spiritual exercises and works of charity, and specifically by the education of children and unlettered persons in Christianity⁶” (PAULO III, 2018, tradução nossa).

Da bula que autorizou a criação da Companhia, dois itens merecem atenção: propagação da fé (missão) e educação. Estes eram os dois pilares sobre os quais se assentava a Companhia.

A propagação da fé por meio de atividades missionárias era de urgência para a Igreja. Não só por conta do avanço dos protestantes, mas também porque os islâmicos tinham também esse caráter de expansão de suas fronteiras religiosas. Nessa época, o Novo Mundo, as Américas, já era de conhecimento dos europeus. Nessas novas terras, com pessoas a converter, não havia muito espaço para titubear, afinal,

Os europeus estavam convencidos de que eram portadores da verdade, superiores, portanto, a todos os outros povos. E essa convicção se refletia em todas as suas expressões sociais. Terem outros povos outras expressões, sobretudo no que tocasse a religião, costumes e valores, era manifesta desconsideração à vontade de Deus, sujeitando-se, conseqüentemente, à ação vigilante dos europeus. A cultura cristã europeia insistia nos bons costumes, que se identificavam com os seus costumes, justificados pela interpretação cristã. O primeiro trabalho missionário era, pois, converter os costumes (PAIVA, 2007, p. 252-253).

Em relação à educação, a Reforma Protestante deu um recado bem claro para a Igreja Católica: eles iriam investir cada vez mais na instrução das pessoas para que elas, por si mesmas, pudessem ler a Bíblia sem o intermédio do clero. Essa tarefa, como já vimos, foi feita por meio da criação de escolas e pela interpelação ao poder público para que as mantivesse. Estudamos que o clero católico nessa época estava submerso na ignorância. A prova cabal disso repousa no fato de que umas das grandes preocupações do Concílio de Trento estava na criação de seminários para a formação dos seus futuros quadros. Ora, se o clero se encontrava nessa condição intelectual, qual então não seria a situação do povo em geral? Podemos depreender desse raciocínio que no aspecto de instrução deveria ser lastimável. Concomitantemente, em regiões europeias reformadas, Dinamarca e Alemanha

⁶ “Principalmente para este propósito: lutar especialmente pelo progresso das almas na vida e doutrina cristãs e pela propagação da fé pelo ministério da palavra, por exercícios espirituais e obras de caridade, e especificamente pela educação de crianças e pessoas iletradas no cristianismo”.

por exemplo, os príncipes tomavam cada vez mais a iniciativa pela criação de escolas não só destinadas para a formação dos religiosos, mas também dos leigos para as profissões da vida civil e também tendo em vista que um cidadão educado seria em geral de grande proveito para a cristandade (MANACORDA, 1995).

Esse movimento de favorecimento ao surgimento dos colégios se dará também em nações católicas. Vejamos o que Paiva (2007, p. 254) tem a nos dizer a esse respeito:

O aspecto político do colégio vai de par com a própria possibilidade de sua existência e de seu desenvolvimento, possibilidade que só se atualizava porque patrocinada ou favorecida pelo rei ou pelo príncipe local. Ao lado da decisão política de oferecer colégio, em função da reordenação da sociedade, o rei tinha de dispor as condições para o seu funcionamento e manutenção. À época, a forma praticada era a doação de legados, revestida de rituais que distinguiam o ‘fundador’ com privilégios e honrarias. Os próprios reis e príncipes favoreciam, do seu tesouro, a expansão de colégios. Esses se tornavam, destarte, instrumento adequado ao tipo de sociedade que se realizava, objetivando a formação de pessoal ajustado às novas necessidades e, ao mesmo tempo, criando uma cultura que sustentasse os novos hábitos, as novas instituições.

Essa é a conjuntura religiosa, social e política que envolve a criação da Companhia de Jesus. Não bastava apenas criar os colégios, isso era tarefa relativamente simples de se fazer, dado o momento do qual já falamos. O verdadeiro desafio que se impunha consistia na criação de bons colégios que fizessem frente aos colégios dirigidos pelos protestantes, como por exemplo o colégio de Estrasburgo. Tendo então em vista o mais alto grau de excelência é que os jesuítas pautarão suas ações educativas. Essa era uma condição imposta pelo meio, a realidade exigia dos católicos que eles demonstrassem tanta competência quanto os reformados já estavam mostrando.

A esse respeito, as Constituições da Companhia de Jesus – em sua IV parte que versa sobre a educação e as instituições de ensino – são muito claras quanto à razão de existir dos colégios. Devem os inacianos, por meio do apostolado, salvar as almas por meio da atividade missionária e educacional.

Since the formation of all our members is directed toward the apostolic objective of the Society, namely, that they may be able with the help of God to benefit both their own souls and those of their neighbors, this objective is considered the principle which regulates the entire formation of our members.⁷ (THE CONSTITUTIONS..., p. 133, 1996, tradução nossa)

⁷ “Uma vez que a formação de todos os nossos membros é direcionada para o objetivo apostólico da Sociedade, ou seja, que eles possam ser capazes, com a ajuda de Deus, de beneficiar tanto suas próprias almas quanto as de seus próximos, esse objetivo é considerado o princípio que regula toda a formação dos nossos membros”.

Enfim, de todas as iniciativas dos católicos em relação à educação da mocidade nesse período que estamos estudando, nenhuma Ordem foi mais longe que a Companhia de Jesus. Os jesuítas não só fizeram frente aos protestantes nesse assunto, mas os superaram de forma surpreendente tanto pela quantidade de colégios pelo mundo bem como pela qualidade do ensino. A seguir vamos conhecer melhor os motivos que levaram a Companhia de Jesus ao patamar que conseguiram chegar. Para isso, analisaremos a criação dos primeiros colégios e também o documento principal que nasceu com as experiências desses colégios e que posteriormente veio a ser o guia de todos os colégios jesuítas, o *Ratio Studiorum*.

2.4 Os primeiros colégios da Companhia e a elaboração do *Ratio Studiorum*

Segundo Franca (1952), o primeiro colégio completo da Companhia de Jesus foi o Colégio de Messina, que fica na região sul da atual Itália. A fundação desse colégio foi em agosto de 1548, cerca de 14 anos depois que a Companhia tinha sido fundada. Segundo Franca (1952, p. 8), “o corpo docente apresentava um caráter acentuadamente cosmopolita: italianos, espanhóis, franceses e alemães nele se viam representados [...] Com exceção de Pedro Canísio, os demais se formaram em Paris”. Os “demais” são Jerônimo Nadal, André Frusius, Isidoro Bellini, João Batista Passerini, Anibal Du Coudret e Benedito Palmio.

O fato de a grande maioria dos professores terem vindo de Paris influenciou muito no estilo que os colégios viriam a adotar. A esse respeito, Franca (1952, p. 8) afirma: “e Paris foi o modelo escolhido pelos padres na organização do seu primeiro colégio. Em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações, o método adotado foi deliberadamente o de Paris”. O reitor desse colégio era o padre Jerônimo Nadal. Foi através dessas experiências que “Nadal ia arquivando os resultados preciosos. Em 1551 já encontramos redigido um primeiro plano de estudos que logo será enviado a Roma e de Roma, com o tempo, aos outros colégios que irão se fundando” (FRANCA, 1952, p. 9). Estamos aqui diante do embrião do *Ratio Studiorum*. O tempo e a experiência com os colégios é que levarão a Companhia para a composição final desse documento, que aconteceu em 1599. Nesse interregno, “os colégios se multiplicavam em número e avultavam em importância (FRANCA, 1952, p. 14).

Além desse quesito experiência que sustentamos, o *Ratio Studiorum* era um desejo do fundador da Companhia, Inácio de Loyola, conforme Saviani (2011, p. 54-55) nos ensinará a seguir:

Em síntese, pode-se considerar que as origens do *Ratio Studiorum* remontam às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio

de Loyola, que entraram em vigor em 1552. A IV parte dessas Constituições trouxera, já, ‘as linhas mestras da organização didática e sobretudo o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da ordem’. Mas aí se registrava apenas a orientação geral com indicação expressa da necessidade de especificá-la num pormenorizado plano de estudos: ‘um *Ratio Studiorum*’, na intenção do fundador deverá ser o complemento natural e indispensável das Constituições.

Com efeito, se analisarmos o crescimento dos colégios da Companhia nas suas primeiras décadas de existência, antes da promulgação final do *Ratio Studiorum* em 1599, veremos que a resposta que a Igreja Católica precisava dar aos reformadores protestantes veio de forma contundente e à altura do que as circunstâncias reclamavam. A Igreja Romana não queria deixar que os protestantes ganhassem “suas ovelhas” e para evitar que isso ocorresse contou com o trabalho incansável da Companhia de Jesus, por meio de sua atuação missionária através da constituição de colégios. Vejamos alguns dados a esse respeito para esclarecer melhor o que por ora estamos argumentando:

O primeiro colégio na França foi aberto em Billom, em 1556, com 500 alunos, três anos depois já contava 800 e quatro anos mais tarde, em 1563, 1600. O célebre Colégio de Clermont, em Paris, matriculara em 1581, 1200 alunos, e após cinco anos, 1500. Na Germânia, mesma expansão. Em 1581, Mogúncia contava 700 alunos, Treviri 1000 e em Colônia as matrículas passavam de 560 em 1558 a 1000 em 1581. Portugal não se deixou vencer pelas nações maiores. Em Lisboa os alunos passavam de 1300 em 1575 a quase 2000 em 1588; em Évora de 1000 em 1575 cresciam a 1600 em 1592; e em Coimbra os estudantes que frequentavam o Colégio das Artes regulavam por 1000 em 1558 e em 1594 por 2000 (FRANCA, 1952, p. 14).

Diante desses primeiros 60 anos da atuação da Companhia de Jesus, podemos ver de forma clara como os jesuítas foram instrumentos eficazes para combater a Reforma. Foi por meio de toda essa intensa atividade educacional que a Companhia, depois de muito trabalhar em versões preliminares do *Ratio*, com a ajuda de padres de todos os cantos da Europa, é que em 1599, sob a gestão do quinto Superior Geral, padre Cláudio Acquaviva (1543 – 1615), que o *Ratio Studiorum* foi definitivamente elaborado e colocado como um padrão a ser seguido por todos os colégios da Companhia, independentemente de onde estivessem. Em que repousa a importância de se ter um documento normativo tal como esse que estamos tratando? Segundo Franca (1952, p. 15) a razão de se ter normas para todos os colégios consiste na diversidade dos costumes regionais e a variedade de opiniões que cedo ou tarde acabariam por desfigurar a essência dos colégios da Companhia. Em outras palavras, se uma instituição não tiver regras do que se pode ou não fazer, com o tempo as coisas sairão do controle. Quando se trata de uma instituição escolar essa tendência se acentua.

Tendo explicado como a experiência da Companhia de Jesus foi fundamental para a criação do *Ratio Studiorum*, vamos agora analisar alguns pontos específicos desse documento. No entanto, precisamos ter em mente acerca do *Ratio*, segundo Bittar (2011, p. 232), é que ele “não se trata de uma obra pedagógica semelhante às dos nossos dias nas quais se discutem princípios ou teorias pedagógicas. Trata-se de um conjunto de regras destinadas a uniformizar horário de aulas, currículos e método de ensino que regulamentaram todo o sistema de ensino jesuítico”.

Vamos partir agora para análise da administração dos colégios e currículos dos cursos. As informações que virão são uma síntese do *Ratio Studiorum* (1952).

2.4.1 Administração: A Companhia de Jesus é comandada por um Superior Geral, que por sua vez está submetido ao Papa. Ela é dividida em Províncias, que abarcam várias casas e colégios de um determinado território. O Provincial é quem comanda a Província. Em cada colégio da Província há um reitor, que é a figura principal do colégio, sendo, portanto, a autoridade máxima nesse local. O braço direito do reitor é o Prefeito de Estudos, que deve acompanhar de perto a vida escolar dos alunos e as aulas dos professores. Se o estabelecimento de ensino for grande, então poderá haver um Prefeito Auxiliar, que será subordinado ao Prefeito de Estudos. Depois há os professores e abaixo dos professores os alunos. Dentro dessa estrutura administrativa, havia ainda a figura do “Corretor” que era responsável pelos castigos aos alunos que não se adequassem às regras dos colégios. Não ser membro da Companhia era o critério pétreo para quem quisesse exercer a função de Corretor. Assim, não era prerrogativa do professor aplicar os castigos, mas sim do Corretor. Franca (1952, p. 63) traz uma nota de rodapé muito interessante sobre a figura de um Corretor, chamado Sebastião Siqueira, que trabalhou por 40 anos nessa função no Colégio de Bragança. No dia do seu sepultamento, os nobres da cidade quiseram levá-lo até a sua sepultura como uma forma de agradecimento aos castigos que ele lhes impusera nos tempos de colégio. Afirmavam que foi graças a esse Corretor que puderam emendar seus atos errados e assim se tornarem boas pessoas.

Todas essas funções que compõem o quadro administrativo dos colégios estão contempladas no *Ratio Studiorum*. Não há ninguém dentre desse universo que não tenha uma regra a ser seguida. Isso mostra a capacidade de organização que os padres da Companhia tinham. E talvez esse seja um dos motivos que levaram os colégios a serem tão eficientes. Vamos agora analisar os currículos dos cursos.

2.4.2 Currículo dos cursos superiores - Teologia: duração de 4 anos

Teologia escolástica, 4 anos; dois professores, cada qual com 4 horas por semana.

Teologia moral, 2 anos; dois professores com aulas diárias ou um professor com duas horas por dia;

Sagrada Escritura, 2 anos; com aulas diárias.

Hebreu, 1 ano; com duas horas por semana.

O *Ratio Studiorum*, nas Regras do Provincial, afirma o seguinte sobre os aspirantes ao curso de Teologia: “lembre-se de modo muito especial que às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os que bem afeiçoados a São Tomás” (RATIO STUDIORUM, 1952, p. 121). Aqui é um recado bem direto aos reformadores protestantes, principalmente a Melanchthon, que suprimiram Tomás de Aquino de seus currículos.

2.4.3 Filosofia: duração de 3 anos

1º ano: Lógica e introdução às ciências; um professor, duas horas por dia.

2º ano: Cosmologia, Psicologia, Física. Duas horas por dia. Matemática, 1 hora por dia.

3º ano: Psicologia, Metafísica, Filosofia Moral, dois professores, duas horas por dia.

2.4.4 Currículo do curso de Humanidades (secundário)

1º ano: Gramática Inferior A

2º ano: Gramática Inferior B

3º ano: Gramática Média A

4º ano: Gramática Média B

5º ano: Gramática Superior

6º ano: Humanidades

7º ano: Retórica

A metodologia pedagógica, de acordo com Franca (1952) consistia basicamente numa preleção, que era uma lição dada pelo professor, que os alunos deveriam estudar posteriormente; após a preleção vinha a fase da composição. Aqui, os alunos deveriam colocar em prática o que tinham aprendido na preleção. A recitação de trechos decorados também era um recurso com a finalidade de exercitar a memória dos alunos. Para estimular os alunos, eles eram separados em grupos que deveriam competir para ver quem tinha alcançado mais conhecimento. Esse método é o que o *Ratio* chama de Emulação. E, por fim, para incentivar mais ainda, os bons resultados sempre recebiam premiações por parte da direção do

colégio. Essas premiações se davam em ocasiões solenes. Todo esse sistema pedagógico tinha como escopo manter os alunos ocupados e estimulados a sempre quererem aprender mais.

Em linhas gerais, assim eram os cursos oferecidos pela Companhia de Jesus. Como se vê o enfoque é humanista. Mas isso era uma constante no século XVI. Os reformadores, através dos trabalhos de Melanchthon, tinham um sistema educacional muito semelhante ao que era oferecido pela Companhia, inclusive na ênfase dada ao aprendizado do latim no ensino das humanidades (secundário) como condição fundamental para se avançar ao ensino superior.

Em relação à questão de o currículo ser fortemente humanista e não ter contemplado as Ciências Naturais, Franca (1952, p. 50, grifo nosso) faz a seguinte e importante observação

Para julgar a ausência de disciplinas que hoje parecem indispensáveis num curso secundário, convém lembrar a situação cultural do século XVI. **Nem as ciências experimentais haviam tomado o desenvolvimento que hoje conhecemos** nem as línguas modernas a importância que lhes deu posteriormente o surto progressivo das nacionalidades e o enriquecimento das respectivas literaturas.

Leonel Franca acertadamente lembra que as ciências ainda não tinham ganhando impulso. E é coerente a sua fala se levarmos em conta que grandes nomes do pensamento moderno ainda nem tinham se destacado, tais como Galileu e Descartes, que aliás foram alunos dos colégios jesuítas. Em resumo, o plano de estudos da Companhia estava em total consonância com o século XVI. Julgá-lo através do mundo que conhecemos hoje seria um gritante anacronismo.

A grande prova de que os colégios da Companhia, por meio do *Ratio*, estavam atualizados para o seu tempo foi o resultado que produziu em termos de educar alunos que depois foram de grande relevância para a consolidação e desenvolvimento das mais diversas áreas do conhecimento, conforme veremos logo em seguida. Diante de tudo isso que falamos sobre os colégios e o *Ratio Studiorum* seria cabível a seguinte pergunta: quais resultados acadêmicos e científicos os colégios da Companhia ofereceram para a sociedade? A lista é grande e é Franca (1952, p. 6) quem tem isso bem sintetizado, vejamos:

A aplicação do *Ratio* foi coroada, em toda a parte, de um êxito incontestável. Confessam-no todos os escritores desapaixonados, ainda os menos simpáticos aos jesuítas. E se a árvore se conhece pelos seus frutos, aí estão eles numerosos e sazonados, a atestar-lhe a boa seiva e fecundidade. Não só a obra educativa dos colégios da Companhia foi um dos fatores mais eficientes da contra-reforma, senão também que a ela se acha ligada grande parte da aristocracia intelectual dos últimos séculos. Corneille, Molière, Descartes, Bossuet, Montesquieu, Malesherbes, Rousseau, La Condamine, Diderot, Buffon, Lagrange, Richelieu, Cauchy, Lamartine; na Espanha, Cervantes, Calderón, Lope de Vega; na Itália, Galileu, Tasso, Alfieri, Vico;

na Bélgica, Justo Lúpsio; na Irlanda, O’Connel; em Portugal e na América Latina, Antônio Vieira, João de Lucena.

Diante dessa lista recheada com grandes nomes fica difícil desqualificar o sistema de ensino da Companhia de Jesus. Para Saviani (2011), se olharmos o contexto em que se deu a criação do sistema jesuítico de educação, não é possível dizer que eles voltaram as costas para a modernidade. Ao contrário, eles procuram fazer um plano educacional que atendesse às exigências do seu tempo. Essa ideia que estamos desenvolvendo tem base em Ferreira Jr. (2010, p. 25) ao afirmar que: “os colégios jesuíticos foram considerados os melhores do mundo de então no processo de formação de intelectuais”. Saviani (2011) sacramenta a excelência dos jesuítas na educação ao trazer uma afirmação de Francis Bacon (1561 – 1626) que classificou o trabalho educacional dos jesuítas como sendo “o mais avançado”.

Conforme vimos, se tomássemos apenas o primeiro século de existência dos colégios da Companhia de Jesus já teríamos subsídios para afirmar que eles trabalharam muito a fim de combater a expansão da Reforma Protestante. Com efeito, os séculos seguintes mostrarão que isso foi apenas o início de um grande empreendimento de sucesso que com a autoridade e a competência dessa Ordem se consolidaria em todas as partes do mundo.

Paiva (2007, p. 257) mostra em números a quantidade de províncias e colégios que a Companhia fundou até o século XVIII, ocasião em que a Ordem foi extinta pelo Papa Clemente XIV, em 1773. A Tabela 1 contém essas informações:

Tabela 1 – Crescimento dos colégios jesuíticos até a extinção da Ordem

Ano	Províncias	Colégios/Universidades
1556	12	29
1574	17	125
1608	31	303
1616	32	372
1626	36	446
1640	35	521
1750		578

Fonte: Paiva (2007)

Até agora nos concentramos em analisar a Companhia de Jesus, seus colégios e o *Ratio Studiorum* no contexto europeu. Nossa intenção era evidenciar que essa tomada de ação da Companhia era uma realidade que estava posta na Europa devido ao avanço dos protestantes nesse continente. De modo resumido, mostramos que esse duelo de gigantes, entre católicos e protestantes, foi travado tendo como palco a fundação de instituições de

ensino. Foi nesse contexto do século XVI que as bases da escola moderna começaram a ser lançadas. Tanto católicos como protestantes ajudaram a plasmar o que hoje entendemos por escolas e universidades.

Contudo, paralelamente ao que descrevemos havia um “novo mundo” que acabava de ser encontrado pelos europeus; estamos falando das Américas. Nessas terras, viviam povos que sequer tinham ouvido falar de Cristo. Na visão dos cristãos europeus, tratavam-se de pagãos que, caso não se convertessem, a tempo correriam sérios riscos de amargarem suas almas nos infernos. Não só isso, terras novas ensejavam possibilidade de se angariar riquezas e assim se consolidar ainda mais nas políticas mercantilistas. Foi esse novo mundo que reclamou dos missionários e monarcas europeus uma atitude. A Companhia de Jesus, com a chancela da Coroa Portuguesa, mergulhou nesse desafio de “converter essas almas”. Será disso que trataremos adiante: a atuação da Companhia de Jesus em terras americanas, sobretudo em terras que hoje chamamos de brasileiras.

2.5 A Companhia de Jesus no Brasil

Em 1549, os primeiros missionários da Companhia de Jesus desembarcaram em terras brasileiras com o intuito de ajudarem na obra de colonização, que tinha sido autorizada pelo rei de Portugal, Dom João III (1502 – 1557). Com efeito, acreditamos que antes de analisarmos a obra catequética e educacional dos jesuítas no Brasil seria mister que fizéssemos uma pequena retomada histórica a fim de vermos o que os antecedeu. Ora, a chegada dos portugueses se deu dia 22 de abril, em 1500; os jesuítas atracaram em 1549. Quase 50 anos já tinham se passado. O que ocorreu tanto nesse lapso de tempo? Quais foram as circunstâncias que reclamaram a vinda dos missionários? Isso precisa ser explicado. E cremos que ao fazer isso, de forma bem sucinta, terá mais sentido depois as análises que viermos a fazer sobre os jesuítas ao longo de todo este trabalho. Vamos então ao nosso mergulho histórico.

Dia 21 de abril de 1500: essa é a data que marca a chegada dos portugueses ao Brasil e é a partir disso que se desenrolará o que chamamos de Brasil Colonial. De acordo com Holanda (2011a), a história da Brasil colonial pode ser dividida em três períodos: o primeiro vai da chegada de Cabral à instalação do governo geral, em 1549; o segundo é um longo lapso de tempo entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; o terceiro vai dessa época até a Independência, em 1822.

Nesse sentido, os portugueses, ao desembarcarem em terras brasileiras, depararam-se com uma população ameríndia. De acordo com Ribeiro (2006, p. 127-128), não se sabe ao certo quantos indígenas habitavam o território brasileiro, os cálculos variam entre números tão variados. “[...] Julian Steward estimou em 1 milhão e pouco; Lugon, que elevou este número a 3 milhões e Hemming, que o reduziu a 2,4 milhões”. No entanto, para Ribeiro (2006) o número de referência é cerca de cinco milhões.

Inicialmente, aos olhos dos portugueses o Brasil não causara entusiasmo; as lucrativas índias eram muito mais interessantes do ponto de vista econômico. De acordo com Prado Júnior (1997, p. 23, grifo nosso), “a idéia de povoar não ocorre inicialmente a nenhum. **É o comércio que os interessa**, e daí o relativo desprezo por este território primitivo e vazio que é a América; e inversamente, o prestígio do Oriente, onde não faltava objeto para atividade mercantis”. Fausto (2009, p. 41) explica esse desprezo que Prado Júnior (1997) cita da seguinte forma: “por vários anos, pensou-se que não passava de uma grande ilha. As atrações exóticas – índios, papagaios, araras – prevaleceram, a ponto de alguns informantes, particularmente italianos, darem-lhe o nome de terra dos papagaios”.

Com a finalidade de conhecer melhor essa “terra dos papagaios” é que o governo português firmará um acordo com Fernando de Noronha. A obrigação dele, conforme assinala Holanda (2011a) era mandar seis navios a cada ano para explorar trezentas léguas (cerca de 2 mil quilômetros) da costa e a construir uma feitoria. Esse referido acordo acabou em 1505 e desse momento em diante a Coroa tomou para si a tarefa de explorar suas novas terras.

Movidos então por um puro desejo comercial é que o primeiro período da colonização brasileira se baseará fundamentalmente na extração de Pau-Brasil. Para conseguir essa madeira, os portugueses precisaram do auxílio indígena. Os índios davam a madeira, sobretudo a advinda do Pau-Brasil, e, em escala menor, farinha de mandioca, trocadas por peças de tecido, facas, canivetes e quinquilharias, itens de baixo valor para os lusos (RIBEIRO, 2006). Esse primeiro contato “comercial” entre indígenas e portugueses deixa muito claro a pureza dos indígenas. Eles faziam todo o trabalho pesado de cortar o Pau-Brasil, árvore que pode chegar a 30 metros de altura, e em troca desse exaustivo serviço os portugueses lhes pagavam com facas e tecidos, objetos de pouco valor comercial. “Não podendo produzi-las, tiveram de encontrar e sofrer todos os modos de pagar seus preços, na medida em que elas se tornaram indispensáveis” (RIBEIRO, 2006, p. 44).

A posse dessas novas terras chancelada pelos portugueses não foi aceita passivamente por outras nações europeias. A França não reconhecia os tratados de partilha do mundo,

sustentando o princípio de que era possuidor de uma área quem efetivamente a ocupasse. Segundo Ribeiro (2006, p. 76) “[...] por muito tempo não se soube se o Brasil seria português ou francês, tal a força de sua presença [a dos franceses] e o poder de sua influência junto aos índios”. Com essa posição em mente, os franceses não respeitaram as posses portuguesas e também exploraram o Pau-Brasil, por meio da pirataria. Esse tipo de insubordinação que os franceses mostraram deixou claro para o governo português que essa sua nova terra deveria ser protegida. A simples exploração, tal como vinha sendo feita, colocava em risco a sua posse. Era necessário criar uma relação mais intensa com essa colônia a fim de não perdê-la. Esse praticamente é o contexto que levou os portugueses a pensarem em colonizar o Brasil.

Pensando em controlar e colonizar o território brasileiro é que o rei de Portugal, Dom João III decidiu criar as Capitânicas Hereditárias, em 1534. O território brasileiro foi então dividido em quatorze capitânicas e cada capitania ficou sob a responsabilidade dos donatários. Segundo Ribeiro (2006, p. 78),

O donatário era um grão-senhor investido de poderes feudais pelo rei para governar sua gleba de trinta léguas de cara. Com o poder político de fundar vilas, conceder sesmarias, licenciar artesãos e comerciantes, e o poder econômico de explorar diretamente ou através de intermediários suas terras e até com o direito de impor a pena capital. Os donatários, responsáveis pelas Capitânicas Hereditárias, podiam também dentro dos seus limites dividir suas capitânicas por meio da doação de sesmarias.

Embora esse plano de dividir um grande território em Capitânicas – prevendo a possibilidade de subdivisão em sesmarias – fosse bom no papel, na prática ele se revelou um verdadeiro fiasco. Dessas Capitânicas, apenas as de São Vicente e Pernambuco obtiveram êxito. De acordo com Ribeiro (2006, p. 79) “a sorte corria variadamente em cada província quando a Coroa, descontente com o que se alcançara, põe sob controle as donatárias que sobreviveram. Implanta para isso um Governo Geral”.

Nesse sentido, foi das ruínas das Capitânicas malogradas que Dom João III optou mudar a estratégia de colonização e em 1549 decidiu criar no Brasil um Governo Geral. De acordo com Fausto (2009, p. 46),

A decisão tomada por Dom João III de estabelecer o governo geral do Brasil ocorreu em um momento em que alguns fatos significativos aconteciam com relação à Coroa portuguesa, na esfera internacional. Surgiam os primeiros sinais de crise nos negócios da Índia [...]. Portugal sofrera várias derrotas militares no Marrocos [...] No mesmo ano que Tomé de Souza foi enviado ao Brasil como primeiro governador geral (1549), fechou-se o entreposto comercial de Flanders, por ser deficitário. [...] Se todos esses fatores podem ter pesado na decisão da Coroa, devemos lembrar que, internamente, o fracasso das capitânicas tornou mais claros os problemas de precárias

administração da América lusitana. Assim, a instituição do governo geral representou, de fato, um passo importante na organização administrativa da Colônia.

Dom João III, ao enviar Tomé de Souza para o Brasil queria objetivamente que ele garantisse a posse territorial por meio de efetiva colonização e que através das atividades exploratórias angariasse rendas para a Coroa. E quais foram os motivos que levaram o rei a escolher Tomé de Souza para essa grande missão colonizadora? O que credenciava esse homem para tal empreitada? Segundo Holanda (2011a, p. 124) “a escolha do homem que verdadeiramente lançará os fundamentos da América lusitana recai sobre um fidalgo sisudo, de bom tino e entendimento, com experiência em negócios ultramarinos. Já se distinguira Tomé de Souza em pelejas contra a mourama da África”. Em outras palavras, Dom João III optou pela escolha de alguém com experiência a fim de que a obra de colonização pudesse ser feita com sucesso. Mas Tomé de Souza não chegou só. Com ele vieram, segundo Holanda (2011a, p. 124, grifo nosso) uma

[...] armada, composta de três naus, duas caravelas e um bergantim, que o trouxe, com autoridades, **missionários jesuítas – Manuel da Nóbrega e seus cinco companheiros, três padres e dois irmãos** –, funcionários civis e militares, soldados, oficiais de diferentes ofícios, mais de mil pessoas ao todo, inclusive 400 degredados, deixou Lisboa a 1º de fevereiro. A 29 do mês seguinte chegava à Bahia de todos os Santos, onde se deveria escolher o lugar mais próprio para a construção da sede do governo

Em linhas gerais, foi isso que aconteceu antes de os primeiros padres da Companhia de Jesus se estabelecessem em terras brasileiras. Debalde, algumas tentativas de colonização já tinham sido empreendidas. O contexto que envolve a vinda dos padres jesuítas é o de mais uma vez a Coroa portuguesa tentar um plano de colonização, agora com diretrizes diferentes das anteriores.

Nesse sentido, desse momento em diante, a ação dos jesuítas será o centro do nosso estudo. Mas antes de irmos a eles, seria de fundamental importância esclarecer um último item: estamos falando de uma obra colonizadora de Portugal para com o Brasil que contou com a ajuda da Companhia de Jesus; mas em termos concretos qual era o sentido dessa obra colonizadora portuguesa? Quais interesses, não só os imediatos, mas os de longo prazo moviam o rei a querer empreender uma colonização aqui? Esse ponto precisa ser esclarecido antes de focarmos nos jesuítas, porque será ele o fio que nos conduzirá daqui para frente.

Estudar a obra jesuítica no Brasil sem o sentido que a colonização trazia em seu bojo é empobrecer o assunto e ainda correr o sério risco de não captar integralmente o que tudo isso de fato significou.

Em primeiro lugar, o europeu só viria ao Brasil com a condição de que aqui ele seria possuidor de terras. Jamais para trabalhar de forma braçal, no serviço pesado. Esse trabalho outras pessoas (índios e negros, posteriormente) teriam que fazer por ele. Esses colonos, expropriadores de terras alheias, assassinos de nativos e ávidos por ouro e prata não viam as terras brasileiras como um fim em si mesma, mas as entendiam como um meio de conquistar riquezas que pudessem ser enviadas ou comercializadas na Europa e na Ásia. E para conseguir essa riqueza almejada não foi necessário muito planejamento, estratégia requintada. O próprio meio natural, a natureza mesmo, é que lhes indicaria por quais caminhos deveriam trilhar a fim de satisfazer suas ambições. Esse nosso raciocínio está embasado nas ideias de Prado Júnior (1997, p. 31 e 32; 127, grifo nosso). Segundo esse autor,

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; [] Nada mais do que isso. Virá o branco aqui para especular, realizar um negócio []. Senhores da terra e de toda a sua riqueza; e do outro lado, a sua substância, escrava ou pouco mais que isso: máquina de trabalho apenas, e sem outro papel no sistema. Pela própria natureza de uma tal estrutura, **não podíamos ser outra coisa que o que fôramos até então: uma feitoria da Europa, um simples fornecedor de produtos tropicais para o seu comércio.**

Fortes são as palavras de Prado Júnior (1997) acerca das reais intenções dos portugueses sobre a colonização brasileira. Os nativos que aqui habitavam, e consequentemente as suas terras, não significavam outra coisa para a classe dirigente lusa que não fosse meios descartáveis de obtenção de riqueza. É com esse tipo de gente que os padres da Companhia de Jesus vieram trabalhar de forma missionária. Diante disso que colocamos, é propício questionar: como agiram os jesuítas? Qual foi o papel da Companhia de Jesus no plano colonizador português? De que forma eles atuaram junto aos nativos? Como entender a criação e o funcionamento das suas escolas em um universo colonizador cujo espoco é apenas a simples e pura expropriação? Será com base nessas perguntas e tendo como substrato o sentido da colonização que a seguir estudaremos, enfim, de forma detalhada como se deu a educação jesuítica em terras brasileiras.

2.6 O dever Real de evangelizar a nova terra: o Padroado

Agora o nosso estudo recai sobre a atuação da Companhia de Jesus em terras brasileiras. Essa ação missionária fazia parte de um projeto real de colonização. A conquista de novos territórios (aqui queremos nos referir aos cristãos europeus, em especial as monarquias católicas) estava intrinsicamente atrelada à propagação da fé. O fator que justificava essa simbiose entre política, vida social e religião era um pacto entre Igreja e Estado que é classificado como “Padroado”. De acordo com Assunção (2009, p. 93), o padroado era

Um direito honorífico, oneroso e útil sobre alguma igreja ou renda eclesiástica que compete a alguém que, com o consentimento ordinário, erigiu uma igreja ou benefício ou os dotou os que herdou esse direito de que o tenha feito dotado. O direito de padroado definia ainda como competência o foro eclesiástico para o julgamento das causas, permitindo que clérigos, igrejas e bens eclesiásticos não ficassem sujeitos à justiça secular.

Esse pacto era celebrado entre o papa da Igreja Católica e o rei de uma determinada nação. No caso português,

Esta conquista se processou de forma lenta por meio de diversas concessões papais, dentre elas a bula *Dum Diversas*, de 18 de junho de 1452, de Nicolau V (1447 – 1455), que concedia aos reis portugueses o direito de adquirir os domínios dos mulçumanos e infiéis e de possuir os bens públicos e particulares. O Papa Calixto III (1455 – 1458) confirmou, em 13 de março de 1546, pela bula *Inter Coetera*, o direito de padroado consolidando-o como uma realidade lusitana que permitia que o rei agisse na esfera religiosa administrando a ordem de Cristo (ASSUNÇÃO, p. 93-94).

Em resumo, o padroado conferia ao rei que o celebrasse o dever principal de estabelecer a religião católica em todos os seus domínios e, resumidamente, adquiria os seguintes direitos: arrecadar o dízimo, nomear bispos para as dioceses e, por fim, construir e manter as igrejas. Tanto a Igreja Católica bem como o rei ganhavam com esse pacto. Para a Igreja era bom porque seu raio de ação evangelizador, com o apoio do rei, aumentaria consideravelmente. Nessa época que estamos estudando, conforme já vimos, os cismas que a cristandade tinha passado, celebrar um convênio desse era uma forma de reação ante os movimentos separatistas e questionadores. O rei também tinha muita vantagem ao assumir as responsabilidades da Igreja nos territórios que estavam sob seu domínio. Seu poder, que só

pelo fato de ser rei já era venerado pelos súditos, seria mais respeitado ainda ao acumular a função de representante chancelado de Cristo.

É com esse imperativo em mente que a Coroa portuguesa, ao iniciar o processo de colonização do Brasil, se preocupará não só com as questões econômicas. Era dever do rei, por meio do convênio firmado com a Igreja, levar a religião católica para os seus domínios; a colônia brasileira era um deles. Isso explica a razão da vinda de missionários católicos.

Antes que os jesuítas fossem enviados em 1549 é salutar lembrar que os missionários franciscanos marcaram presença no Brasil. No entanto, segundo Saviani (2011, p. 40-41),

Constata-se que apesar de seu pioneirismo, os franciscanos não lograram configurar um sistema educacional uma vez que vinham em pequenos grupos e permaneciam pouco tempo em cada região. Com isso acabaram ficando eclipsados. [...] Diferentemente, os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo portanto apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia.

2.7 A ação missionária dos jesuítas

O que movia o rei Dom João III a querer os jesuítas no Brasil era a sua obrigação de cumprir o pacto do padroado. A Reforma protestante se alastrava como fogo em palha seca e muitos reis católicos temiam a presença dos protestantes em suas terras. A consequência dessa conjuntura foi que

El-Rei (D. João III), que esteja em glória, **desejou a Companhia em suas terras**, esperando por ministérios dela cumprir com muitas obrigações que a Coroa tem, não só como Rei, mas ainda como Prelado, por ser ele e os seus descendentes Mestres de Cristo, Santiago e Avis, por cuja razão é pastor espiritual em todas Índias e terras de sua Conquista, e em muita parte do Reino (NÓBREGA, 1955, p. 38, grifo nosso).

Esse desejo do rei de ter a Companhia no Brasil consistia justamente que na empreitada da colonização os padres fizessem a função de converter as almas dos nativos primeiramente para Cristo e depois para que fossem subservientes a ele, o rei. Deixemos que o rei fale por si nessa questão: “a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fé católica” (SOUZA, 2018, p. 5).

Os europeus tinham certeza que seus costumes e sobretudo a religião que professavam eram certos e que o resto do mundo, que não se enquadrasse no que eles consideravam como verdadeiro e correto, tinha a obrigação de se converter. A Igreja Católica, para esses

portugueses colonizadores, era a verdadeira Igreja, aquela que fora fundada por Cristo. Com efeito, o caminho da salvação passava necessariamente pela conversão à religião católica. Somente pela Igreja Católica o ser humano poderia, depois desta vida, encontrar-se definitivamente com Deus, no céu. Estar fora do raio de ação da Igreja era a mesma coisa que de antemão ficar excluído de uma posterior comunhão celestial. Essa era a visão de mundo dos cristãos católicos: a adesão à fé era questão de condenação ou de salvação.

No fim das contas, a Igreja nada mais fazia do que cumprir um preceito bíblico, uma ordem que teria sido dada por Jesus aos apóstolos, vejamos qual é: “e (Jesus) disse-lhes: ide por todo o mundo e pregai o Evangelho a toda criatura. Quem crer e for batizado será salvo, mas quem não crer será condenado” (BÍBLIA SAGRADA, 2011, p. 1247).

Milhões de indígenas, das mais variadas etnias, viviam no Brasil quando da chegada dos jesuítas. Os missionários, num primeiro momento, eram apenas seis: padre Manuel da Nóbrega, irmão Vicente Rodrigues, João de Azpilcueta (conhecido como padre Navarro), padre Leonardo Nunes, irmão Diogo Jácome e padre António Pires. Esse pequeno grupo de missionários tinha a missão de converter os nativos da terra para a fé católica. Parece simples, mas fazer isso é muito mais complexo do que possamos imaginar.

A grande dificuldade que podemos elencar é a questão do idioma: os nativos tinham seus mais variados grupos linguísticos e eles não entendiam nada do que os padres falavam. O mesmo vale para os padres em relação aos indígenas. Converter é uma tarefa que exige, basicamente, diálogo para que a parte a ser convertida compreenda a mensagem religiosa que está sendo transmitida e assim, com base nesse processo dialógico, possa haver possibilidade de conversão. Ora, esse quesito básico para a conversão não existia. Não bastasse isso, os nativos brasileiros sequer sabiam da existência de um sistema sistematizado de escrita, com regras gramaticais, sintáticas, semânticas e morfológicas. Ou seja, os idiomas que os indígenas usavam para comunicação não tinham uma sistematização didática, escrita, para que pessoas de outros lugares pudessem aprendê-las através de um estudo sistemático. Hoje em dia, por exemplo, se quisermos aprender um idioma, por mais diferente que ele venha ser em relação ao nosso, existem os mais variados recursos para que possamos aprendê-lo. Há vídeos explicativos, gramáticas, livros didáticos, professores etc. Os jesuítas não tinham nada disso. Diante dessa realidade desafiadora, não era só o imperativo da missão que se abria diante dos padres, mas também:

a) aprender a língua dos nativos para posteriormente ensinar a eles a religião cristã e os costumes portugueses⁸;

b) a função de ensinar, por meio do *bê-á-bá*, os elementos básicos do próprio idioma para os nativos (BITTAR; FERREIRA JR., 2005).

Essa realidade que se desvelou aos jesuítas, com os seus desafios, é que os levou a construir em terras brasílicas a sua obra missionária. Essa atividade de missão só foi possível através da criação de escolas de *bê-á-bá*. Essas escolas, devido à realidade do meio, exigiram dos jesuítas a construção de uma pedagogia não conforme ao que se praticava pelos europeus, mas uma pedagogia original, que atendesse às necessidades de sua realidade específica e fosse útil para a conversão. Assim que surgiu a Pedagogia Brasílica, isto é, uma pedagogia nascida do próprio meio, que se impôs ante os dogmas da Companhia. Posteriormente, tendo ela como base, os jesuítas construíram os seus colégios, colégios esses que nos séculos seguintes seriam, na visão de Azevedo (1944), os criadores de uma identidade e unidade nacional.

Vejamos como esse sistema missionário-educacional se construiu pelas mãos dos padres da Companhia de Jesus.

2.8 A construção de uma Pedagogia Brasílica

Como os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 é interessante salientar que a Companhia de Jesus não havia ainda publicado nenhum de seus dois documentos mais importantes acerca da normatização de missões e funcionamento de colégios. E quais documentos seriam esses? São os seguintes:

1º Constituições da Companhia de Jesus, aprovadas em 1558.

2º *Ratio Studiorum*, aprovado em 1599.

Desse modo, os primeiros missionários da Companhia tiveram que agir de acordo com as circunstâncias, conforme as necessidades exigiam. Seguindo suas percepções é que os padres elaboraram um plano educacional específico para a realidade na qual estávamos

⁸ Segundo Azevedo (1944), Aspilcueta Navarro foi o primeiro entre os jesuítas a aprender a língua dos nativos. Mas não sem ajuda. Ele conseguiu aprender esse idioma por meio de um naufrago português, cujo nome era Diogo Álvares Correia, mais conhecido como Caramuru. Foi isso que abriu aos jesuítas o caminho da língua dos nativos. Posteriormente, aprender o idioma do colonizado será um imperativo para os padres missionários. Inácio de Loyola insistia que todos aprendessem a língua dos nativos.

inseridos. Em linhas gerais, os elementos que compõem a “Pedagogia Brasileira” são três que se seguem:

- Criação de aldeamentos para a conversão do indígena adulto e uso do teatro;
- Criação de casas de bê-á-bá para aprendizado das primeiras letras e catequização dos curumins;
- Administração de fazendas, com uso do trabalho escravo, e produção agropecuária para manutenção da própria Companhia;

Saviani (2011) classifica todos os atos dos primeiros jesuítas, sobretudo os de Nóbrega e Anchieta, como parte de uma Pedagogia Brasileira. Assim, não só os teatros de Anchieta fazem parte dessa pedagogia, mas a organização material feita por Nóbrega também compõe essa Pedagogia Brasileira.

Foi a junção desses fatores mencionados que a obra educacional jesuíta se efetivou em terras brasileiras. Com efeito, como veremos, é difícil separar a criação das condições materiais dos métodos de ensino. Um dependia fortemente do outro. A simbiose desses elementos possibilitou uma pedagogia que atendesse às necessidades da realidade brasileira, que se revelava aos primeiros jesuítas.

Vamos, agora, analisar cada um desses elementos e ver como eles traduzem a chamada Pedagogia Brasileira.

2.9 A tentativa de conversão dos nativos adultos

As pessoas com as quais os jesuítas iriam atuar eram os indígenas. Inicialmente, o plano era que todos fossem convertidos e batizados. O trabalho de ensino e catequização com os nativos adultos, de início, mostrava-se promissor, afinal “aqui no Brasil não havia disputas teológicas. Os índios não possuíam livros sagrados, ao contrário do que sucedia em regiões de elevada cultura: o Norte da África (muçulmanos), Índia Oriental (Brâmanes), o Japão (Bonzos)” (LEITE, 1993, p. 59).

Com efeito, pelo fato de não possuírem um corpo doutrinário sistematizado, os indígenas simplesmente não discutiam assuntos religiosos com os padres jesuítas. À pregação de um missionário jesuíta vinha de forma automática, sem resistência, a aceitação por parte do nativo. No entanto, essa conversão era mera aparência. Não que o indígena fosse dissimulado.

Longe disso. Ao voltar para a sua vida normal ele simplesmente se esquecia de tudo o que tinha sido ensinado pelo missionário. Retornava aos seus antigos costumes, que estavam profundamente arraigados em seu ser.

Uma prova de que era difícil para o nativo esquecer-se totalmente de seus costumes está num exemplo de Andrade (2018, p. 277, 278):

O ocorrido se passa no século XVIII, mas ajuda ilustrar a sobreposição de culturas em seus ‘desencontros’. De modo tragicômico, o Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão conta que certa vez ‘uma velha índia potiguar’ moribunda, que ‘parecia bem disposta espiritualmente e inclinada à fé católica’; após ter recebido seu alento espiritual, foi questionada se queria ‘algum alento para o corpo’. Ela responde: ‘Se eu tivera agora uma mãozinha de um rapaz tapuia, de pouca idade, e tenrinha, e lhe chupara aqueles ossinhos, então me parece tomara algum alento: porém eu, coitada de mim, já não tenho quem me vá frechar um desses!’.

Segundo Cressoni (2013), os jesuítas entendiam que o Diabo, por meio dos seus enviados, os caraíbas, é que tinham a missão de atrapalhar na “salvação” das almas. Assim, Deus mandara os seus missionários, ao mesmo tempo Satanás enviara os caraíbas. Uma disputa metafísica entre o bem e o mal, que pelo visto esse último parecia prevalecer. Isso foi algo tão frustrante para os jesuítas que entre eles mesmos a possibilidade de conversão do nativo adulto era algo controverso. Vejamos o que eles disseram a este respeito:

Estes bárbaros são pouco aptos para se converter (D. Pedro Fernandes); os adultos não têm capacidade para se converter e o não terem ídolos, que parecia ajudar, desajuda (Luís da Grã); tem capacidade para se converter, mas obsta a sua malícia e maus costumes, e são tão feros e indómitos que parecem mais próximos da natureza das feras que da dos homens (José de Anchieta); não são para se converter em geral mas em casos particulares (Antônio Blázquez) (LEITE. 1993, p. 60).

Segundo Leite (1993), esses maus costumes citados pelo padre Anchieta são: antropofagia (comer carne humana), poligamia (relacionar-se ao mesmo tempo com mais de uma pessoa sem ter a preocupação de criar vínculo matrimonial), nomadismo (os indígenas não se fixavam muito tempo no mesmo lugar), guerras tribais, nudez e os ritos religiosos que os nativos faziam tendo como referência a figura do pajé.

Em face de posições tão diversas sobre a mesma realidade qual foi a postura que os padres adotaram diante da quase impossibilidade de conversão do indígena adulto? Como se pode notar, o único a professar a capacidade de conversão do indígena foi o padre José de

Anchieta. A única objeção que esse colocara foi a questão de os nativos serem inclinados a “maus costumes”. A opinião final sobre esse assunto é a do padre Manuel da Nóbrega. Ele está na linha de pensamento do padre Anchieta, mas, diferentemente desse, ele já tem uma solução para o empecilho que fora levantado. Vejamos o que ele nos diz sobre isso: “Todo o homem hé huma mesma natureza, e todo pode conhecer a Deus e salvar a sua alma” (NÓBREGA, 2006, p. 5). Serafim Leite completa esse raciocínio da seguinte forma:

Os índios são capazes de se converter em direito porque são homens, e de fato porque muitos já se converteram. Questão de educação e cultura. E também de graça de Deus em chegando a hora de se converterem. **O que urgia era criar circunstâncias externas** que facilitassem a obra da graça, num regime de autoridade paterna (LEITE, 1993, p. 20, grifo nosso).

Nóbrega está confiante na capacidade de conversão do nativo, afinal, segundo a própria experiência dele, alguns já tinham se convertido. Os missionários, contudo, precisam fazer com que a conversão do adulto não fosse a exceção, mas a regra. E para que isso fosse possível é que ele fala sobre “criar circunstâncias externas que facilitem” a conversão. E o que exatamente ele quis dizer com “criar circunstâncias externas”? Deixemos que Leite (1993, p. 62), advogado dos jesuítas, nos fale a respeito disso:

O fio do pensamento de Nóbrega é este: os índios são capazes de se converter em direito, porque são homens; de fato, porque muitos já se converteram. Mas importa criar duas condições extrínsecas aos índios, aptas a facilitar a conversão: uma parte dos missionários, que deviam tender cada vez mais à perfeição de evangelizadores; da outra parte dos índios, com sujeição moderada. Com a santidade de vida, os missionários atraíam de Deus a graça da conversão dos gentios; com a sujeição, facilitava-se a reeducação dos adultos (catequese).

Nóbrega criou o aldeamento. Os indígenas eram presos em aldeias, comandadas por padres missionários, e dentro dessas aldeias os padres os obrigavam seguir os costumes que julgavam corretos. Com essa medida, anulava-se por completo a liberdade do índio. Dentro das aldeias dos padres, eles já não podiam mais fazer o que consideravam certo; sob a batuta da cruz e da força da espada tinham que se submeter à vontade dos agentes colonizadores.

Foi por meio dessa solução que os padres jesuítas resolveram a questão da quase impossibilidade de se converter o nativo adulto. Se não se convertessem pela palavra, então que o fizessem pela força. As palavras de Anchieta (LEITE, 1954, p. 179) mostram o estado de ânimo dos padres depois da solução encontrada por Nóbrega:

Parece-nos agora que estão as portas abertas nesta Capitania para a conversão dos gentios, se Deus nosso Senhor quiser dar maneira, com que sejam postos debaixo do jugo, porque para este gênero de gente não há melhor pregação do que espada e vara de ferro, na qual, mais que em nenhuma outra, é necessário que se cumpra o compele e os intrare.

Em resumo, segundo Leite (1993, p. 68, grifo nosso),

A obra da sua conversão iria estabelecer-se mais num plano prático do que doutrinário, mais de mudança de costumes do que de fé [...]. O que tinham de fato eram costumes, uns compatíveis com o cristianismo, outros incompatíveis. Os compatíveis não havia que bulir muito neles – e foi este o caminho tomado por Nóbrega –, mas os incompatíveis, como a antropofagia e a poligamia, **tinham de ceder o passo ao Evangelho**, sob pena de se frustrar a sua implantação na selva americana

De antemão, para os missionários, já estava decidido qual civilização seria a vencedora em terras brasileiras. A questão agora impor aos nativos o que os europeus pensavam ser o melhor para a “salvação” da alma deles. Bittar e Ferreira Jr. (2005, p. 156) ao analisarem esse plano de “conversão” realizado pelos jesuítas denunciaram categoricamente que o se deu em terras ameríndias foi a “total desestruturação dos traços mais distintivos das sociedades Tupi-Guarani”.

O que faz de um indígena ser um indígena de fato são os seus costumes que foram sendo consolidados ao longo dos anos, por meio do ensinamento de geração para geração. Com esse raciocínio não estamos querendo dizer que nada da cultura dos nativos poderia ser modificado. A prática da antropofagia, de tudo o que eles praticavam, poderia ser um verdadeiro foco de trabalho educativo. Mas para os missionários não se colocava em pauta a manutenção de praticamente nada que era original desse povo. Quase tudo o que tinha a identidade indígena, o seu carimbo, eles lutaram com todas as suas forças para demolir e colocar por cima os seus valores e costumes que tinham certeza serem “salvadores”.

Além de os padres jesuítas recorrerem à força para aprisionamento dos nativos em aldeias, não podemos deixar de lado a utilização de atividades lúdicas como tentativa de fisgar a atenção dos nativos.

Leite (1993) registra que os métodos pedagógicos propostos pelos padres jesuítas em terras brasileiras tiveram forte oposição do bispo, Dom Pedro Fernandes. Esse prelado “contrariou abertamente a missão”. Os motivos principais: os missionários faziam algumas danças dos nativos, cantavam à moda deles, cortavam os cabelos dos meninos órfãos no estilo

indígena, batizavam os índios nus, faziam confissão por meio de intérprete. Tudo isso levou a um conflito, que culminou com a saída do bispo e a elevação do padre Manoel da Nóbrega, pelas mãos do próprio Inácio de Loyola, ao cargo de primeiro Provincial da Companhia no Brasil (1555 – 1559). Foi assim que Nóbrega obteve “plenos poderes” para instaurar sua Pedagogia Brasílica. Feita essa necessária digressão, voltemos à ação evangelizadora de Anchieta.

O padre José de Anchieta foi um dos nomes mais importantes da Companhia de Jesus no Brasil. Seu trabalho missionário foi intenso, sobretudo ao fazer isso por meio de peças teatrais. E por qual razão os padres jesuítas, especialmente Anchieta, apostaram em teatro e coisas do gênero? Leite (1993, p. 64, grifo nosso) nos ensina que

Os gentios em extremo são afeiçoados à música e cantares, observaram os padres, e os pajés bem o sabiam antes dos Portugueses e dos Jesuítas. Mas logo os Jesuítas e os Portugueses aproveitaram essa inclinação. Na festa do Anjo Custódio de Portugal em 1549, a procissão foi com grande música a que respondessem as trombetas; e a um padre que nela cantara pediam os índios que lhes cantasse assim, como fazia na procissão. Não compreendiam as palavras, seduzia-os a expressão musical.

Tendo já em mente o gosto dos nativos por coisas divertidas é que podemos entender o contexto das peças teatrais do padre Anchieta. Elas tinham um propósito bem claro: mostrar para os nativos que todas as suas crenças eram demoníacas e que aquilo que os padres ofertavam eram a verdade, o bem em si, o caminho da salvação. Desse modo, por meio dos teatros se processou a destruição das noções religiosas dos índios, tudo porque os portugueses consideraram que os seus preceitos religiosos eram superiores. Bittar e Ferreira Jr. (2017, p. 25), nos explicam essa função do teatro na sociedade indígena com perfeição:

Entre 1564 a 1598, Anchieta escreveu aproximadamente vinte autos, o que corresponde à quase a totalidade das peças jesuíticas do período e escrevendo para os nativos ou para os colonos que já entendiam a língua geral da costa, o missionário adotava quase sempre o idioma tupi. O projeto de transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro, e este foi o seu empenho. Exemplo, como dizer aos tupis a palavra pecado se eles sequer tinham noção dele? Anchieta foi então adaptando as figuras mitológicas dos índios às representações cristãs, foi criando um imaginário estranho, sincrético, no qual, bispo é Pai-guaçu, pajé maior; igreja é tupãoka, casa de Tupã; demônio é anhangá, espírito errante; para anjo, Anchieta cunhou o vocábulo karaibebê, profeta voador.

Azevedo (1944, p. 291, grifo nosso), ao se debruçar sobre as ações do padre Anchieta chegou a uma compreensão distinta da que temos. Na visão desse estudioso,

Era êle que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que, copiados e recopiados, se tornaram de uso corrente em quase todos os colégios. Autor da primeira gramática da língua difícil dos indígenas, em que se tornou mestre para melhor os instruir, poeta, inventor de autos, mistérios religiosos e diálogos em verso, que os meninos representavam nos pátios dos colégios e nas aldeias dos catecúmenos, esse educador eminente, que tinha o segredo da arte de ensinar, utilizava tudo o que fôsse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio, - o teatro, a música, os cânticos e até as danças, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração. Na atividade realmente notável desse missionário, bandeirante que durante quase meio século, passou os dias, de São Paulo ao Espírito Santo, pregando o Evangelho aos índios, nas suas entradas pelos sertões, instruindo os convertidos, assistindo doentes e consolando os aflitos, não é a menor parte a série ininterrupta de esforços na catequese e instrução dos meninos a cuja educação pôde trazer contribuições originais, inspiradas pela sua intuição da alma infantil, pela sua experiência pessoal e pelas suas observações sobre a mentalidade mística dos índios. Se a essa obra, - parte integrante e fundamental de seu apostolado, se consagraram os jesuítas, espalhados por toda a Colônia, nenhum adquiriu mais direitos do que ANCHIETA ao título de mestre-escola, educador, protetor e apóstolo dos pequeninos índios, a que se dirigia, certamente, para convertê-los à sua fé e servir assim ao triunfo, de suas idéias, mas com todo o seu coração e com uma inteligência e lucidez admiráveis. A compreensão, - uma compreensão profundamente humana, sublimada pela fé, eis o que caracteriza ANCHIETA que, por isso mesmo, exerceu uma influência excepcional, dirigindo-se não somente a todos mas a cada um em particular, segundo a sua natureza e as suas necessidades, as quais lhe revelava uma verdadeira intuição.

Como se pode ver, do ponto de vista intelectual, uma mesma ação permite ser entendida de formas distintas. O trabalho de Anchieta pode ser tanto uma destruição pura e simples dos valores indígenas, mas se olhado do lado religioso será encarado como um ato de evangelização, de impor ao “pagão” o caminho da salvação.

2.10 A educação das crianças e a criação de casas de ler e escrever

Lidar com os nativos adultos desestimulou os missionários. A única coisa que podiam fazer com os mais velhos era, por meio da força, a mudança dos costumes. A forma de pensar deles era quase impossível de se modificar. Diante dessa constatação, “a atenção deslocou-se para as crianças, tônica que perdurou nos 210 anos (1549 – 1759) da missão evangelizadora no Brasil Colonial. Os padres aqui aportados, depois das frustrações em converter índios adultos, perceberam a vantagem de, primeiro, conquistar a alma da criança” (BITTAR; FERREIRA JR., 2000, p. 454).

As crianças indígenas, por ainda se encontrarem em processo de formação de valores, eram alvos fáceis dos padres. Com efeito, foi para elas que os esforços de catequese e conversão dos missionários se voltaram. Assim, “em março de 1550 chega de Portugal (a pedido de Nóbrega) à Bahia a segunda expedição com quatro padres (Afonso Brás, Francisco Pires, Manoel de Paiva, Salvador Rodrigues) e sete meninos órfãos de Lisboa” (LEITE, 1993, p. 5). A chegada dessas crianças órfãs é que nos interessa no momento. O padre Manoel da Nóbrega as enxergava como missionárias. A vinda delas à colônia tinha propósitos bem definidos. Nóbrega, já sabendo da facilidade de converter os meninos nativos, pediu crianças portuguesas para que fizessem conexão com os nativos e através dessa relação estabelecida ajudassem a disseminar os costumes cristãos europeus entre os curumins.

Nóbrega misturou-os com os meninos gentios, e a adolescência não conhece preconceitos de raça. Os órfãos aprendiam tupi, os índios português. O gelo quebrara-se. Com eles entrou Nóbrega e entraram outros na zona perigosa da selva, levando consigo a alegria das crianças e a simpatia dos pais dos índios. Estes abriam caminhos à santidade de seus pajés. Agora abriam-nos largos, como a estrada de Coimbra, à chegada da nova santidade do Evangelho. [...] Ao convívio alegre dos meninos, portugueses e índios, com os jogos e brinquedos comuns da sua idade, acresce outro elemento inestimável que Nóbrega aproveitou ao máximo para a evangelização. Os meninos órfãos aprendiam a cantar em Lisboa e alguma vez se exibiram na Corte. Levaram para o Brasil o que tinham aprendido (LEITE, 1993, p. 63).

A estratégia de Nóbrega parece ter logrado êxito. As crianças órfãs e os curumins de fato se misturaram e começaram uma relação entre eles. Foi justamente no convívio dessas inocentes crianças, de forma paulatina, que os valores cristãos começaram a permear a cultura dos nativos. Nesse caso, diferentemente do que se processou com os adultos, a conversão não se fez pela força. A mudança de uma mentalidade para a outra se deu através da transformação de noções mentais. Para os missionários, “o regozijo era geral quando os meninos passavam a abominar os costumes de seus pais” (BITTAR; FERREIRA JR., 2000, p. 454).

A educação dessas crianças indígenas se dava nas casas de bê-á-bá, ou de ler e escrever, que posteriormente foram se transformando em colégios. Com a notícia da vinda dos órfãos de Lisboa, o padre Manoel da Nóbrega começou a pensar na construção de uma “casa” que os pudesse abrigar. Afinal, como escreve Leite (1993, p. 9) “o que mais preocupava o superior da Missão do Brasil, escreve ele ainda ao provincial, era a criação de colégios e a educação dos meninos, incluindo os órfãos vindos de Portugal”. Para que esse projeto pudesse

sair do papel, o governador Geral do Brasil, Tomé de Souza, doou à Companhia a sesmaria de Água dos Meninos, que fica na Bahia. A fim de conhecermos melhor essas primeiras casas de ensino, as casas de bê-á-bá, recorramos a Bittar e Ferreira Jr. (2007, p. 40):

As casas de bê-á-bá guardavam similitude com as próprias condições econômicas em que viviam os primeiros colonizadores portugueses no Brasil, notadamente na capitania de São Vicente. Eram absolutamente rústicas e, conforme assinalamos, constituíram-se na primeira experiência pedagógica praticada pela Companhia de Jesus nas terras brasílicas, experiência esta realizada quase de maneira informal, ditada pelas circunstâncias e não de forma institucionalizada, ou seja, não foram criadas obedecendo a um conjunto de regras e normas previamente estabelecidas. Eram “casinhas pobres” e faziam as vezes de igreja, como era aquela em que o próprio Nóbrega morava, pois os padres “diziam missa” ali mesmo, tal como escreveu ele em carta de setembro de 1557 ao padre Miguel de Torres, mostrando detalhadamente como estava organizada uma das casas de bê-á-bá, inclusive as suas condições bem objetivas, como a informação de que dormiam todos “assaz apertados” e o “chão” não era bastante para que ficassem “agasalhados”

Nessas casas de bê-á-bá é que se processava a catequese dos indígenas e mamelucos que habitavam a terra. Elas foram o centro de irradiação dos valores europeus. Inicialmente, nessas casas de bê-á-bá catequese e ensino dos rudimentos da língua portuguesa se misturavam, afinal, a intenção dos padres para com os nativos era a evangelização. E já que iam evangelizar, eles aproveitavam a oportunidade de ensinar o idioma que posteriormente se tornaria o oficial no Brasil, o português. Anchieta apud Bittar e Ferreira Jr. (2007, p. 42) nos fala brevemente de como era a rotina nessas casas de bê-á-bá:

Expliquei suficientemente na carta anterior como se faz a doutrina dos meninos: quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; pois de tarde todos se dão à caça ou à pesca para procurarem o sustento; se não trabalham, não comem. Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras; estimam-no tanto que, se não fosse esta atracção, talvez nem os pudéssemos levar a mais nada. Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas, e alguns mesmo sem ele. Muitos confessaram-se este ano, e fizeram-no em muitas outras ocasiões do que não tivemos pouca alegria; pois alguns confessam-se com tal pureza e distinção, e sem deixarem sequer as mais mínimas coisas, que facilmente deixam atrás os filhos dos cristãos: recomendando-lhes eu que se preparassem para este sacramento, disse um: é tão grande a força da confissão que, a seguir a ela, nos parece que queremos voar para o céu com grande velocidade.

Essas casas de bê-á-bá, no entanto, foram apenas um instante na obra educacional dos padres jesuítas. Já no século XVI mesmo, por razões de divergências internas na Companhia de Jesus, a criação de colégios, seguindo tanto quanto fosse possível as diretrizes oficiais, é

que ganhará impulso. Até mesmo o perfil dos alunos mudará: se nas casas de bê-á-bá a presença era quase que exclusiva de curumins e mamelucos, nos colégios serão os filhos de colonos brancos que o frequentarão. “Em síntese: na mesma proporção em que os índios do litoral atlântico iam sendo exterminados ou convertidos e o modelo colonizador português se consolidava, as casas de bê-á-bá davam lugar aos colégios destinados às crianças brancas filhas dos colonos” (BITTAR; FERREIRA JR., 2007, p. 45).

2.11 A visão pragmática de Manoel da Nóbrega a fim de manter a atividade educacional

Foi o padre Manoel da Nóbrega quem construiu as bases do sistema de educação da Companhia de Jesus no Brasil. Homem de espírito empreendedor, criativo e ousado usou dos meios que lhe eram disponíveis para erigir as primeiras instituições de ensino. Uma questão que se colocava para Nóbrega era a de como sustentar as casas de bê-á-bá dos missionários. Esse sustento poderia se fazer por meio de esmolas. No entanto, segundo Bittar e Ferreira Jr. (2007, p. 39),

Para a magnitude da tarefa missionária que a Companhia de Jesus se propunha realizar em terras brasílicas, a manutenção das casas de bê-á-bá com base em esmolas se constituía num grande obstáculo. No tocante à casa de São Paulo de Piratininga, por exemplo, era possível manter, no máximo, três padres jesuítas, tal como descrito na carta citada. Desde o início da experiência pedagógica fundamentada na organização das casas, Nóbrega demonstrou preocupação com a forma de sua sustentação, dado o papel estratégico que ocupavam no projeto catequético jesuítico. Em carta datada de 1552, ao padre Simão Rodrigues, Provincial de Portugal, ele sustentava que “as casas de meninos nestas partes são muito necessárias”, que não **se podia tê-las “sem bens temporais”**, e que, sendo assim, “há de haver estes e outros escândalos”

Ou seja, era do entendimento do padre Manoel da Nóbrega que a manutenção da obra missionária que ele se propunha fazer não seria possível se ela dependesse das esmolas de terceiros, afinal, essas esmolas eram de valor tão baixo que só permitiam manter poucos missionários. Isso certamente seria um limitador para a expansão do trabalho missionário. Além disso, conforme Leite (1993, p. 9, grifo nosso) registrou:

O subsídio régio que lhes pagam, e era pessoal, Nóbrega aplica-o ao Colégio dos Meninos de Jesus, e os padres remedeiam-se com as roupas que trouxeram do Reino: “porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei, que V^a R^a por especial mandado me mandou trazer, a qual já tinha servido no Colégio; e **no comer vivemos de esmolas**”

Depender de esmolas para comer no Brasil colonial era algo delicado. Afinal, nem mesmo os mais abastados financeiramente tinham condição confortável no quesito alimentação. Como receber doação alimentícia de alguém que também, praticamente, não a tem para a satisfação das próprias necessidades? Para ficar mais claro isso, os estudos de Freyre (2003, p. 98;100) ajudam-nos a entender como era a alimentação no Brasil Colonial. Vejamos.

Terra de alimentação incerta e vida difícil é que foi o Brasil dos três séculos coloniais. A sombra da monocultura esterilizando tudo. Os grandes senhores rurais sempre endividados. As saúvas, as enchentes, as secas dificultando ao grosso da população o suprimento de víveres. [...]. Os próprios senhores de engenho de Pernambuco e da Bahia alimentavam-se deficientemente: carne de boi má e só uma vez ou outra, os frutos eram bichados, os legumes raros. A abundância ou excelência de víveres que se surpreendesse seria por exceção e não geral.

De acordo com Gilberto Freyre, crítica era a questão de alimentação no Brasil Colonial. Os padres jesuítas também registraram suas preocupações neste sentido. De acordo com Freyre (2003, p. 102, grifo nosso)

As cartas do padre Nóbrega falam-nos da ‘falta de mantimentos’ e Anchieta refere nas suas que em Pernambuco não havia matadouro na vila, precisando os padres do colégio de criar algumas cabeças de bois e vacas para o sustento dos meninos: **‘se assim não o fizessem, não teria o que comer’**. E acrescenta: ‘todos sustentam-se mediocramente ainda que com trabalho por as cousas valerem mui caras, e tresdobro do que em Portugal’. Da carne de vaca informa não ser gorda: ‘não muito gorda por não ser a terra fértil de pastos’. E Quanto a legumes: ‘da terra há muito poucos’. É ainda do padre Anchieta a informação: ‘Alguns ricos comem pão de farinha de trigo de Portugal, maxime em Pernambuco e Bahia, e de Portugal também lhes vem vinho, azeite, vinagre, azeitona, queijo, conserva e outras cousas de comer’.

O padre Manoel da Nóbrega afirma que a situação era de tamanha preocupação que se os padres não tomassem alguma iniciativa o risco de passarem fome era grande. Assim, diante dessa desafiadora necessidade é que ele decidiu que o sustento das casas de bê-á-bá deveria ser de encargo dos próprios padres. Assim, Nóbrega

[...] apela para el-rei em casos de economia prática. Tendo o colégio necessidade de leite para os meninos, tomara a crédito, do gado de el-rei, doze vacas, para começo também da criação de gados; da mesma forma, **tomou dois ou três escravos da Guiné para o mesmo fim de ajudar a manter os meninos**: espera que el-rei perdoe as dívidas (el-rei perdoou-a) (LEITE, 1993, p. 8, grifo nosso).

Esse pedido de Nóbrega ao rei de Portugal, Dom João III, deve assustar quando se lê que um dos “itens” requeridos era dois ou três escravos. Como pode a Igreja, que pregava o Evangelho e a “libertação” para todas as pessoas, aceitar que um tipo de ser humano pudesse ser rebaixado ao nível de escravo? Isso não é uma contradição? De fato, é paradoxal e esse “pecado” pode ser debitado na conta da Igreja Católica. Aqui no Brasil, por exemplo, ela sempre foi a religião oficial (até a Proclamação da República, em 1889) e nunca rompeu suas relações com os monarcas pelo fato de eles sujeitarem pessoas à escravidão dentro do seu processo legal constitucional. A aceitação foi passiva, até porque os benefícios que o Padroado lhe oferecia eram vantajosos demais; se colocada na balança a escravidão negra e as regalias materiais, essas últimas pesavam mais. Lutar pela liberdade dos negros, de certo, não era um bom negócio. Era melhor deixar como estava.

Fizemos uma crítica à Igreja aqui. Ela precisa ter espaço para se defender. Que dois de seus advogados então a defendam. Chamemos primeiramente o padre Serafim Leite. Eis o primeiro argumento:

A escravidão, com milhares de séculos de existência, não era instituição que por então se pudesse eliminar, por ser lei civil, herdada do direito romano, ensinada nas Universidades e em vigor nos códigos das nações em determinadas circunstâncias. Ela hoje não existe, felizmente. Reprova-a a nossa mentalidade do século XX. Mas a história ensina que a abolição da escravatura foi conquista lenta, cujos últimos actos só tardiamente, já no século XIX, se executaram em diversas nações, incluindo o Brasil (LEITE, 1993, p. 79).

O segundo a ter o direito de falar e assim defender a Igreja e a Companhia de Jesus será o intelectual brasileiro, Fernando de Azevedo, que se destaca por ser um defensor ferrenho dos padres jesuítas. Eis o seu argumento:

Os missionários, tão ardentes na defesa da liberdade dos aborígenes, eram obrigados a tolerar o cativo negro, estabelecido pelo saque ungido em instituição legal, como, nas Índias, foram eles constrangidos a transigir com a separação das castas, tão enraizada se achava no sangue (sobretudo no sul da Índia), atacando a evangelização pela conversão, mais fácil, dos sem casta (párias), que viam no missionário um protetor contra seus exploradores. Não lhes sendo possível destruir a escravidão negra (e sabemos todos a campanha que foi necessária, durante quase um século, para a sua abolição), procuraram tornar menos dura a condição servil e prestar toda a assistência possível, moral e religiosa, às vítimas do cativo. Mas, onde os religiosos e, especialmente, os jesuítas estabeleceram os seus mais sólidos pontos de apoio a essa vigorosa expansão missionária, foi nas escolas e colégios que fundaram e com que, no Brasil, durante cerca de três séculos, a história da

cultura se ligou intimamente à história das missões (AZEVEDO, 1944, p. 130).

Tanto Leite (1993) como Azevedo (1944) falam que os missionários não tinham como lutar contra o instituto da escravidão. Esse costume era tão arraigado, dizem, que a Igreja simplesmente não tinha forças para combater e mudar essa prática perversa. É plausível questionar o raio de ação da Igreja diante do fim da escravidão negra. Teria ela poder para transformar isso? Seria um bom problema para análise. No entanto, ela não só permitiu que pessoas fossem tornadas escravas umas das outras como usou largamente de relações escravistas. Segundo Assunção (2009), os jesuítas foram de longe os maiores proprietários de escravos do Brasil colonial. Só um exemplo de suas “posses” é que no início do século XVIII, os colégios da Bahia, Espírito Santo, Olinda, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Santos e o seminário de Belém do Pará possuíam 2238 escravos, sendo que no Rio de Janeiro estavam 950 e no colégio da Bahia 738. E os colégios da Companhia de Jesus seguiram por esse caminho, isto é, o da exploração de um ser humano por outro.

De qualquer forma, foi através da criação de gado e administração de fazendas, com o concurso da mão de obra escrava, que o padre Manoel da Nóbrega fincou as bases de sustento para os seus colégios. Essa prática empreendedora funcionou, mas nem todos concordavam com os atos de Nóbrega. O padre Luis da Grã foi um forte opositor desse projeto. Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2007, p. 43),

Luis da Grã, que chegara em 1553, tornar-se-ia o segundo Provincial do Brasil (1559 – 1571), em substituição a Nóbrega e, nessa condição, passou a exercer objeção explícita ao seu projeto missionário. Em 1556, Grã notificou o Geral da Companhia, Inácio de Loyola, sobre a sua contrariedade com o fato de os padres jesuítas estarem adquirindo bens materiais para dar suporte ao processo de conversão dos “infiéis”. Ele considerava incorreto que o Rei desse “um ducado cada mês”, pois isto lhe parecia “soldo” e contrariava os preceitos da ordem.

Luis da Grã tinha embasamento para discordar de Nóbrega, afinal, as Constituições, aprovadas em 1558, proibiam que igrejas e casas de terem bens materiais ou renda própria. Somente os colégios e estabelecimentos de noviciado é que poderiam ter bens e renda própria, tudo evidentemente para fins escolares.

The Society will take possession of the colleges with the temporal goods which pertain to them, appointing as rector one whose talents are more suited for this. He will take charge of maintaining and administering their temporal goods, providing for the necessities both of the material building and of the scholastics who are dwelling in the colleges [...]. The rector should keep account of everything so that he can render it when and to whomever the general may order him. The general, inasmuch as he may not

apply the temporal goods of the colleges to his own use or that of his relatives or of the Professed Society, will proceed with all the more rectitude in his superintendence of these goods, for the greater glory and service of God our Lord⁹ (THE CONSTITUTIONS..., 1996, p. 138, tradução nossa).

Nóbrega, como não fazia distinção entre casas de bê-á-bá e colégios, angariava bens para a manutenção das suas casas de bê-á-bá, o que claramente contrariava as leis dos jesuítas. Essa situação, segundo Bittar e Ferreira Jr. (2007, p. 45)

[...] forjou a criação de colégios, uma vez que, pelas Constituições, eles poderiam dispor de bens materiais [...]. Não fosse isto, provavelmente os jesuítas teriam prosseguido com a expansão das casas, as quais, como mostramos, foram criadas principalmente nos aldeamentos, destinadas às crianças indígenas e mamelucas, ao mesmo tempo em que nelas também coabitavam os órfãos vindos de Portugal.

A partir desse ponto, segundo Bittar e Ferreira Jr. (2007), isto é, de 1570 adiante, os jesuítas passarão a se dedicar mais aos colégios e à educação dos filhos dos colonos. Isso se cristalizará com o transcorrer dos anos. Para Saviani (2011), os colégios tornaram-se elitistas, pois somente os mais abastados podiam frequentá-los, excluindo os indígenas, e os estágios iniciais pensados por Nóbrega foram gradualmente suprimidos. Esse processo de transformação na orientação pedagógica brasileira ganhará contornos ainda mais claros depois da publicação do *Ratio Studiorum*, em 1599, que passou a disciplinar os colégios do Brasil também.

2.12 A expansão dos colégios jesuíticos

Para Azevedo (1944), a atividade da Companhia de Jesus no século XVI foi do ponto de vista da instrução o momento da organização e criação do futuro sistema educacional. O século XVII pode ser classificado como um período de expansão desse sistema jesuítico de educação. E o século XVIII terá como característica a criação de seminários.

Da chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549, até o momento em que eles são expulsos pelo Marquês de Pombal, 1759, temos um interregno de tempo cuja soma é 210 anos. Segundo Azevedo (1944, p. 131), “nesses três séculos que abrange o regime colonial, o ensino, abandonado inteiramente ao clero, esteve a cargo exclusivo dos jesuítas”. Por meio da

⁹ “A Sociedade possuirá colégios com seus bens temporais, que pertencem aos colégios, nomeando um reitor cujos talentos são os mais adequados para essa função de administração. Ele vai se encarregar de manter e administrar os bens temporais, providenciando o que for necessário para a parte material, o prédio, bem como para os que estarão morando nos colégios. O reitor deve manter tudo em ordem para que possa prestar conta de algo quando o Superior Geral a solicitar. O Geral não pode usar dos bens temporais para benefício de si ou de alguém, ele deverá proceder com retidão no cuidado desses bens, para a maior glória de Deus.”

atuação missionária e educativa, os jesuítas, nos dizeres de Azevedo (1944, p. 297) foram os responsáveis pela criação da cultura brasileira: “a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de sociedade”.

Para Freyre (2003), três eram as instituições que controlavam o Brasil Colonial: a família patriarcal, a igreja e a escola. Segundo Azevedo (1944, p. 302, grifo nosso), “essas duas últimas, que constituíam o contrapeso à influência da casa grande, **estavam praticamente nas mãos da Companhia**: quase toda mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde de ensino jesuítico”. A família patriarcal, embora não estivesse “nas mãos” dos jesuítas, sofria grande influência desses religiosos. Isso porque se uma família abastada quisesse que um filho fizesse estudos universitários, o caminho para isso era primeiramente estudar num colégio jesuítico e depois ir para Portugal completar seus estudos, provavelmente em alguma universidade chefiada pela Companhia de Jesus.

Essas considerações que fizemos serviram para que possamos ter noção de como os jesuítas evoluíram no Brasil colonial, seja no aspecto da influência intelectual sobre o povo que aqui morava (indígena ou senhor de engenho, não importa), ou ainda na questão de quantidade de escolas que criaram ao longo de 210 anos. A esse respeito, fizemos um inventário da quantidade de instituições de caráter escolar que os jesuítas criaram no Brasil. Foram vinte e um colégios (Tabela 2) e oito seminários (Tabela 3).

Tabela 2: relação de colégios jesuíticos na colônia até 1760

	Província	Tipo de instituição
1	Amazônia	Casa-Colégio e Igreja da Maria Mãe de Deus
2	Alagoas	Colégio (na margem esquerda do Rio São Francisco)
3	Amazônia	Colégio de Santo Alexandre
4	Bahia	Colégio de Salvador
5	Bahia	Casa-Colégio de Ilhéus
6	Bahia	Colégio da Soledade
7	Bahia	Colégio Quinta do Tanque
8	Bahia	Casa-Colégio de Porto Seguro, Nossa Senhora da Ajuda
9	Espírito Santo	Colégio de Santiago
10	Maranhão	Colégio Nossa Senhora da Luz
11	Maranhão	Casa-Colégio de Tapuitapera
12	Paraíba	Colégio e Igreja São Gonçalo
13	Paraná	Colégio-Seminário de Paranaguá
14	Pernambuco	Colégio e Igreja de Olinda
15	Pernambuco	Colégio e Igreja do Recife
16	Rio da Prata	Colégio da Colônia do Sacramento (Hoje Uruguai)
17	Rio de Janeiro	Colégio e Igreja do morro do Castelo
18	Santa Catarina	Colégio do Desterro
19	São Paulo	Colégio e Igreja de São Paulo
20	São Paulo	Colégio e Igreja de Santos
21	São Paulo	Colégio e Igreja de São Vicente

Fonte: Leite (1993)

Azevedo (1944), Cunha (1980) e Oliveira (2014) falam de dezessete colégios jesuíticos até a data de 1759. Diferentemente deles, Bittar e Ferreira Jr. (2007, p. 52) afirmam que eram “mais de vinte”. Bittar e Ferreira Jr. basearam-se em Leite (1993). A hipótese que temos para essa divergência é de que os autores que consideram dezessete colégios não devem ter levado em conta quatro instituições que eram do Grão-Pará e Maranhão e um colégio do Rio da Prata, hoje Uruguai, ou seja, só consideraram os colégios pertencentes ao então Estado do Brasil. Nessa época, havia o Estado do Grão-Pará e Maranhão e o Estado do Brasil. Cada um desses dois Estados tinha seu governo próprio.

Tabela 3: relação de seminários jesuíticos na colônia até 1760

Província	Tipo de instituição
Maranhão	Seminário do Guanaré
Piauí	Seminário do Rio Parnaíba
Minas Gerais	Seminário de Mariana
Bahia	Seminário de Belém da Cachoeira
Ceará	Hospício-Seminário de Fortaleza e Aquirás
Bahia	Noviciado da Jiquitaia
Bahia	Seminário Maior de Nossa Senhora da Conceição
São Paulo	Seminário de São Paulo

Fonte: Leite (1993)

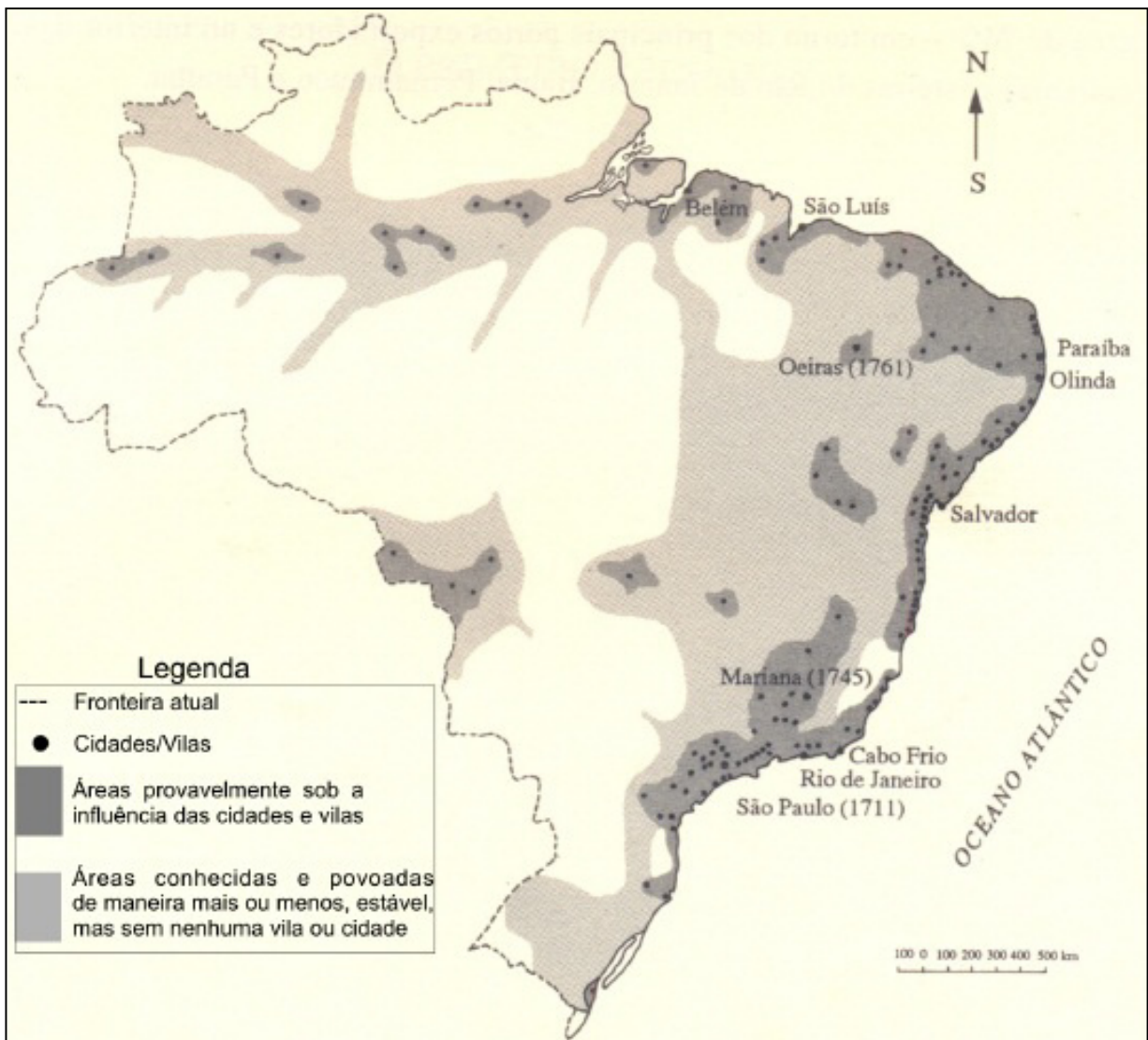
Em terras brasílicas, os colégios jesuítas contavam quatro graus de ensino: 1º curso elementar, que não tinha duração definida. Ensinava a ler, escrever, contar e a doutrina católica; 2º curso de humanidades, com duração de dois anos. Esse curso ensinava gramática latina, retórica e humanidades. O curso era todo em latim. Além disso, ensinava-se o Tupi no lugar do grego e hebraico. 3º Filosofia ou Artes: duração de três anos e tinha como disciplinas lógica, física, matemática, ética e metafísica; 4º a Teologia durava quatro anos e tinha duas matérias centrais, que dividiam o curso: teologia moral e teologia especulativa.

O curso elementar existia em todos os colégios. “Um número menor oferecia cursos de humanidades e apenas oito tinham cursos de artes (filosofia), oferecendo, também, total ou parcialmente, cursos de teologia” (CUNHA, 1980, p. 28). Segundo Cunha (1980, p. 31) Artes e parcial ou totalmente teologia eram oferecidos nos seguintes colégios: Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Recife, Maranhão, Pará, Paraíba e Mariana.

Os colégios recebiam alunos internos (que seriam depois religiosos) e externos (que depois possivelmente seguiriam as carreiras profanas – medicina e direito, por exemplo). Os seminários, evidentemente, eram para a formação de quadros religiosos, portanto, só recebiam alunos internos.

Esses vinte e um colégios e oito seminários, se analisados aos olhos de hoje podem parecer poucos em vista dos milhares que existem atualmente – o censo de 2017 de INEP (2018) declarou ter no Brasil 184,1 mil escolas. Esse anacronismo não pode ser cometido. Diante disso temos que nos perguntar: de qual Brasil estamos falando? Qual era a população da época? Como estava a marcha do povoamento? Vejamos esses dados no Mapa 1.

Mapa 1: Marcha de povoamento no século XVIII



Fonte: Fausto (2009, p. 139)

Prado Júnior (1997, p. 36) não fixa números exatos e faz uma estimativa de 3.000.000 de habitantes no dobrar do século XVIII para o XIX, Sem contar os índios não “domesticados”, mais ou menos uns 800.000.

Esse é um dado bruto. Saber sobre a cor de pele da população e qual a quantidade de libertos são dados importantes, pois através deles poderemos deduzir, filtrar, o contingente populacional que de fato estava no raio de ação dos colégios e seminários. A Tabela 4 nos ajudará nesse aspecto. Ei-la:

Tabela 4: População do Brasil Colonial em 1819

Regiões e Áreas Administrativas	População		Total
	Livres	Escravos	
NORTE	104 211	39 040	143 251
Amazonas	13 310	6 040	19 350
Pará	90 901	33 000	123 901
NORDESTE	716 468	393 735	1 110 203
Maranhão	66 668	133 332	200 000
Piauí	48 821	12 405	61 226
Ceará	145 731	55 439	201 170
Rio Grande do Norte	61 812	9 109	70 921
Paraíba	79 725	16 723	96 448
Pernambuco	270 832	97 633	368 465
Alagoas	42 879	69 094	111 973
LESTE	1 299 287	508 351	1 807 638
Sergipe	88 783	26 213	114 996
Bahia	330 649	147 263	477 912
Minas Gerais	463 342	168 543	631 885
Espírito Santo	52 573	20 272	72 845
Rio de Janeiro	363 940	146 060	510 000
SUL	309 193	125 283	434 476
São Paulo	160 656	77 667	238 323
Paraná	49 751	10 191	59 942
Santa Catarina	34 859	9 172	44 031
Rio Grande do Sul	63 927	28 253	92 180
CENTRO-OESTE	59 584	40 980	100 564
Mato Grosso	23 216	14 180	37 396
Goiás	36 368	26 800	63 168
BRASIL	2 488 743	1 107 389	3 596 132

Fonte: Fausto (2009, p. 137)

Fausto (2009, p. 138) complementa essas informações ao afirmar que “do ponto de vista racial, os dados relativos às principais províncias sugerem que os brancos representavam menos de 30% da população total”. Ou seja, a população branca no século XVIII não deveria

passar de 900.000 habitantes. Foi quase que exclusivamente para esse contingente que os colégios e seminários funcionaram. E como esmagadoramente apenas a elite tinha acesso aos estudos e nessa época ser analfabeto¹⁰ não era necessariamente indicativo de pobreza. Almeida (2000, p. 37) afirma a esse respeito que “no Brasil Colônia havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler. Prova disso é que, no Império, admitia-se o voto do analfabeto, desde que, é claro, este possuísse bens e títulos”. A lógica nos leva a supor que as instituições de ensino da Companhia de Jesus eram suficientes para o período, davam conta de atender a seleta demanda, uma educação voltada para as elites, nas palavras de Azevedo (1944).

De tudo o que vimos sobre a Companhia de Jesus, podemos afirmar que os jesuítas, com os seus colégios e seminários, foram um dos construtores fundamentais da superestrutura brasileira colonial e, ainda, nas palavras de Azevedo (1944) combateram a “terrível Reforma”. Como formadores das elites, mostraram de forma bem clara às classes dominante e dominada o papel que lhes cabia nessa sociedade escravista, latifundiária, aristocrata e católica. Esse tipo de ação ideológica, através dos aparelhos oficiais do estado luso, sobretudo por meio dos colégios e das Igrejas, permitiram a acomodação das classes subalternas aos valores e padrões que lhes eram impostos pela classe dominante.

Enfim, todo esse poder e ação educacional da Companhia de Jesus em territórios portugueses acabaram no dia 28 de junho de 1759, data em que Dom José I assinou o decreto de expulsão da Companhia dos domínios lusos. Ora, por que os jesuítas foram expulsos? Como ficou a educação no Brasil se praticamente todos os colégios eram comandados pelos jesuítas? Essas duas perguntas fundamentais nos conduzem às nossas próximas seções.

¹⁰ O primeiro censo brasileiro feito em 1872 apontou que 23% dos homens livres eram alfabetizados e as mulheres livres estavam na ordem de 13%. Se considerarmos que o nosso estudo sobre os jesuítas situa-se na primeira metade do século XVIII, isto é, mais de cem anos antes, é factível supor que o analfabetismo era maior ainda. Desse modo, do contingente de pessoas livres poucas eram as que passavam pela escola. (IBGE, 1874).

3. JESUÍTAS: DE EDUCADORES DA CORTE À EXPULSÃO

Na seção anterior, nosso objetivo foi analisar as circunstâncias históricas que envolveram a criação da Companhia de Jesus e, em seguida, o crescimento consistente das instituições de ensino dos inicianos. Vimos também aspectos gerais sobre o funcionamento dos colégios e universidades, por meio de análise do *Ratio Studiorum*. Deixando o contexto europeu de lado, num segundo momento da análise focamos na atuação da Companhia de Jesus em terras coloniais da América portuguesa (Brasil). Esse estudo dos jesuítas em terras ameríndias nos deu o ensejo de ver a impressionante quantidade de colégios que eles construíram aqui; causa espanto e admiração, um amalgamado de sentimentos, quando analisamos a pedagogia que animou esses estabelecimentos. Em geral, o foco foi dar uma ideia de que a obra educacional da Companhia de Jesus, seja na Europa ou no Brasil, tratou-se de um grande empreendimento religioso. Os números que apresentamos confirmam isso.

Para a segunda seção, nossa análise acontecerá em dois momentos diferentes: primeiramente, faremos um estudo de cunho contextual e filosófico, isto é, analisar as ideologias que circulavam pela Europa e ver como Portugal estava, intelectual e economicamente, em relação às principais tendências; em segundo lugar, não tão alongada como a primeira análise, nos preocuparemos em estudar do ponto de vista político a relação entre Companhia de Jesus e Coroa portuguesa.

Por qual razão estudar Portugal e o contexto europeu se o foco do estudo são as reformas pombalinas na educação colonial brasileira? O fundamento dessa estratégia que adotamos consiste no seguinte: Portugal, como metrópole, ditava às colônias suas leis e regras; em outros termos, tudo o que acontecia em terras coloniais era consequência do que se processava na metrópole. A Reforma dos Estudos Menores, de 1759, teve consequências no Brasil colonial, mas tanto elas, como os seus desdobramentos, só podem ser compreendidos, em essência, se tivermos em mente o que Portugal representava em termos ideológicos e educacionais, isto é, qual foi toda a trama política que culminou com a expulsão dos jesuítas e a inadiável reforma dos estudos. Mas não só. Estudar o assunto por esse viés nos permitirá ainda termos contato com o pensamento dos estrangeirados portugueses. Veremos que muitas ideias desses “iluministas à moda portuguesa”, parcial ou totalmente, serviram como substrato para as políticas educacionais pós-jesuíticas, seja em Portugal ou suas colônias.

Em suma, que ao terminar essa seção possamos ter em mente todo o processo que gestou a reforma dos estudos em Portugal. Se isso for feito com clareza, então na terceira seção o estudo sobre as reformas pombalinas na colônia brasileira e o “Vazio Educacional” será um momento em que poderemos constatar que esse assunto em questão é muito mais complexo e profundo do que aparenta ser.

3.1 Ideias pedagógicas e a educação nos séculos XVII e XVIII

O desenvolvimento da Ciência na Modernidade deve muito, inicialmente, ao trabalho educativo das escolas da Companhia de Jesus. Galileu Galilei (1564 – 1642), que é considerado o “pai da ciência moderna”, de acordo com Franca (1952) passou pelo sistema de estudos dos jesuítas. Não vamos aprofundar nos feitos desse insigne personagem, mas muito dos seus estudos e descobertas abriram caminho para que o inglês Isaac Newton pudesse elaborar explicações importantes no campo da Física. Só o fato de Galileu, dado o peso do seu nome, ter estudado num colégio da Companhia de Jesus já seria para essa Ordem motivo de ser lembrada eternamente na história do pensamento científico.

Com efeito, outro ilustre homem do pensamento científico também frequentou os colégios da Companhia de Jesus, agora estamos nos referindo a René Descartes (1596 – 1650), que é considerado o fundador da Filosofia Moderna. Além de filósofo, Descartes foi um exímio matemático e o seu Plano Cartesiano, por exemplo, é uma ferramenta que os atuais desenvolvedores de GPS a veem como imprescindível para os seus trabalhos.

A respeito do ensino oferecido pela Companhia de Jesus, Francis Bacon (1561 – 1626), que ao lado de Galileu é um dos fundadores da Ciência Moderna, já dizia em sua época que se alguém quisesse saber de excelência no ensino bastava bater à porta dos inicianos (FRANCA, 1952).

Galileu, Descartes e Bacon são nomes que viveram na mesma época e que de uma forma ou de outra sabiam da qualidade que os colégios da Companhia de Jesus encerravam em si. Os dois primeiros porque foram alunos, o último porque abertamente rasgava elogios ao ensino dos jesuítas. Diante disso, é difícil rechaçar a ideia de que os colégios da Companhia foram fundamentais para o florescimento das ciências modernas.

No entanto, se a ciência moderna deve um pouco do seu início aos colégios da Companhia de Jesus, podemos afirmar que ela se desenvolveu de forma mais intensa fora deles. Isso porque não era objetivo dos jesuítas formar, em suas escolas e universidades, cientistas; o escopo do ensino jesuítico era levar os alunos “ao conhecimento e amor do Criador e Redentor (Jesus)” (FRANCA, 1952, p. 119). Como já vimos, as escolas da Companhia nasceram com a expressa missão de combater o avanço dos reformadores através da formação do cristão. Os planos do *Ratio Studiorum* foram pensados tendo como norte esse tipo de formação; para que isso fosse possível, o foco da formação deveria ser nas disciplinas teóricas, isto é, nas Humanidades. Com efeito, embora grandes nomes da ciência moderna tenham estudado nos colégios da Companhia, o posterior desenvolvimento de suas teses científicas pouco ou nada tinham a ver com aquilo que aprenderam nos colégios, até mesmo porque Galileu e Descartes tiveram suas obras e pensamentos censurados pelo *Index Librorum Prohibitorum*.

Nesse sentido, a educação dos reformadores que tinha se iniciado no século XVI, intensificou-se nos séculos posteriores, atingindo no século XVIII o seu paroxismo. Segundo Luzuriaga (1984, p. 126),

o movimento de intervenção das autoridades públicas na educação, iniciado no século XVI, amplia-se e desenvolve-se no século XVII, e agora dá maior participação ao Estado. É o que ocorre nos países protestantes, enquanto nos países católicos continua decisiva a educação das ordens religiosas e, em especial, a dos jesuítas.

Dentro dessa atmosfera da educação protestante é que veremos nascer os principais nomes da pedagogia moderna do século XVII, tais como o alemão Wolfgang Ratke (1571 – 1635), Jan Amos Comenius (1592 – 1670), que nasceu na região da Morávia (atual República Checa) e o inglês John Locke (1632 – 1704).

Não é nosso propósito estudar todo o trabalho educacional e pedagógico desses autores, vamos apenas ver os seus traços gerais que de certa forma os unificam pedagogicamente. Isso é importante ser feito porque esses nomes são os sustentáculos referenciais dos grandes pensadores que vieram depois.

Nesse sentido, segundo Cambi (1999, p. 282), “Ratke opõe-se à aprendizagem mnemônica, passiva e estéril [...]. Todo conhecimento deve ser atingido através da indução e da experimentação. Com esse método, de forte sabor baconiano, todos os jovens, independentemente das condições econômicas, devem ser instruídos”. Propunha ainda,

segundo Luzuriaga (1984, p. 137) que “deve-se ensinar tudo primeiro na língua materna, para depois passar às estrangeiras”

Comenius, embora tenha uma forte conotação religiosa em sua visão pedagógica, segue também uma linha bastante inovadora para a época em questão. Para ele, a educação deve ser para todos, homens e mulheres, ricos e pobres. Segundo Luzuriaga (1984, p. 141-142) o método pedagógico para o ensino das ciências são os que se seguem:

Deve ensinar-se o que cumpre saber; O que se ensine, deve ensinar-se diretamente, sem rodeio algum; O que se ensine, deve ensinar-se tal como é, a saber, por suas causas; O que se oferece ao conhecimento deve apresentar-se primeiramente de modo geral e, depois, por partes; Devem examinar-se todas as partes do objeto, ainda as mais insignificantes, sem omitir qualquer uma, levadas em conta a ordem e a relação de umas com as outras.

Como se vê claramente, na visão pedagógica de Comenius deve-se estudar tudo e esse estudo deve ser de tal ordem que ele propicie aos alunos o conhecimento das causas das coisas. Esse estudo, segundo Cambi (1999), tem que se dar através da prática, do aprender fazendo, da experiência.

John Locke, embora seja muito estudado em Filosofia, tem também na pedagogia um lugar de destaque. Segundo Luzuriaga (1984, p. 144), “é considerado o pai do liberalismo moderno e inspirador das ideias que serviram de base à constituição política da França e dos Estados Unidos da América. Em pedagogia ocupa lugar destacado, tanto por suas ideias como pela influência que exerceu em Rousseau e, por meio dele, em toda a pedagogia moderna”. Locke, quando fala sobre a educação escolar, segundo Cambi (1999), não segue a mesma linha de Ratke e Comenius de pensar uma escola para todos. O modelo escolar de Locke é para a formação da classe dominante, do *gentleman*. Mas não é nesse ponto que queremos nos deter. Para o empirista britânico, o ser humano, no momento do nascimento, é uma tábula rasa, isto é, não tem ainda conhecimento sobre o mundo e as coisas em seu cérebro. Esse conhecimento só vai se processar na medida em que o indivíduo fazer a experiência das coisas. O conhecimento não se dá por iluminação divina, mas por esforço e vivência, em outras palavras, pela experiência. Com efeito, a conclusão óbvia que chegamos desse raciocínio é que na visão de Locke a empiria deve ter um lugar de destaque no processo de aprendizagem.

Não teremos espaço aqui para aprofundar no pensamento dos pedagogos do século XVIII, tais como Condillac (1715 – 1780), Diderot (1713 – 1784), Helvetius (1715 – 1771), Rousseau (1712 – 1778), Basedow (1724 – 1790), La Chalotais (1701 – 1785), Condorcet

(1743 – 1794), Kant (1724 – 1804), Pestalozzi (1746 – 1827) etc., nos importa é que “o século XVIII é o século pedagógico por excelência. A educação ocupa a primeira plana nas preocupações dos reis, pensadores e políticos” (LUZURIAGA, 1984, p. 149). O certo é que todo esse escol de pedagogos é fruto daquilo que foi produzido no século que os precedeu.

O século XVIII é o período da Revolução Industrial e da consolidação da burguesia no plano político, do início da superação do Antigo Regime no âmbito europeu. Nesse contexto, os países de cunho protestante, com uma classe burguesa vibrante, não deixarão mais a educação sob a batuta das Ordens religiosas; ao contrário, ela deverá ficar ao encargo do poder público cuja finalidade é a formação de cidadãos que farão a diferença para o progresso dos seus respectivos países, progresso esse estreitamente ligado à questão econômica. Em terras alemãs, segundo Luzuriaga (1984), por meio de Frederico Guilherme I (1688 – 1740) e Frederico II (1712 – 1786) é que projetos de estatização das escolas serão levados a cabo.

Em suma, essas considerações que fizemos acerca das tendências pedagógicas e das instituições escolares serão o norte de ação das grandes nações europeias. Qualquer movimento nesses aspectos que ainda tenham o ranço do Antigo Regime está na contramão da marcha histórica. Dar enfoque aos estudos práticos, ênfase na experiência, a ideia de educação para todos, educação para a formação do cidadão e a escola laica sob a responsabilidade do poder público: eis os traços mais distintivos do pensamento pedagógico e das escolas nesse período. Feito todo esse processo de análise histórica é justo agora que façamos a seguinte pergunta: em qual lugar Portugal se encaixa diante de tudo isso? Segue o fluxo das mudanças ou prefere o papel de retardatário? Isso analisaremos com mais vagar no próximo tópico.

3.2 Portugal e o seu lugar no mundo moderno europeu

O fortalecimento da burguesia, a consolidação da atividade industrial e o processo de laicização da sociedade – por meio de uma filosofia “iluminada” – são três fatores que não podem jamais sair do ponto de visão do estudioso que se debruça sobre esse período (Século XVIII). Grosso modo, esses três elementos são as linhas mestras que nos possibilitam não só entender a formação e desenvolvimento de uma sociedade que emergiu do Antigo Regime; ao contrário, ter esses pressupostos em mente nos ajudam muito a compreender o mundo tal como hoje ele se nos apresenta. Com efeito, para os fins desse estudo o que nos interessa é entender a relação de Portugal com essa sociedade europeia.

Ora, na aurora da modernidade, as atividades marítimas e comerciais ofereceram aos lusitanos uma grande vantagem em relação aos demais países europeus: o descobrimento de uma colônia rica (Brasil) que por séculos seria a sua principal fonte de renda. Com efeito, se o descobrimento e posse da colônia brasileira afigura-se num primeiro momento como algo positivo, se tivermos o cuidado de estudar um pouco mais a fundo essa questão iremos ver que foi justamente a total dependência de uma próspera colônia o principal fator da estagnação de Portugal em relação aos países que mais se desenvolveram industrialmente na Europa. Essa nossa ideia tem base nos estudos de Saviani (2011, p. 30-31), que afirmou o que se segue:

Nesse contexto, o mercantilismo português reduziu-se à exploração colonialista, abrindo mão do protecionismo industrial, conduta adotada pela Inglaterra e França. Como resultado, constata-se que o colonialismo contribuiu para a acumulação nos países que já haviam desenvolvido em algum grau o modo de produção capitalista, como Inglaterra e, mais tarde, a Holanda e a França. Não, porém, em Portugal e Espanha, onde, ao contrário, o processo de acumulação foi obstaculizado pelo colonialismo [...]. Assim, apenas para dar um exemplo, constata-se que, embora o Brasil tenha propiciado a Portugal o monopólio da exportação mundial de açúcar no século XVII, não foram construídas refinarias em Portugal; elas surgiram na Holanda, Inglaterra e França.

A atividade exploratória dos portugueses em seus territórios coloniais não foi para eles um estímulo à industrialização; ao contrário, ter o monopólio material sobre as colônias apenas serviu para que na sociedade lusa surgisse uma elite parasitária, avessa ao trabalho e muito conservadora no sentido de que esse estilo de vida nunca fosse atrapalhado por ninguém. Para a classe dirigente de Portugal, não importava que outras nações se desenvolvessem do ponto de vista industrial, a preocupação desse grupo era apenas com a perpetuação do seu bem-estar; esse estado de bem-estar, de vida desejável, “coincidentalmente”, nada tinha a ver com os ideais da nascente burguesia industrial, que era impregnada sobretudo pelos ideais calvinistas.

A noção de que as proezas dos descobrimentos criaram em Portugal uma classe parasitária não é um tipo de análise que é feita apenas por estudiosos brasileiros. Entre os historiadores lusos essa ideia é encontrada amiúde. Vejamos apenas um exemplo:

Más que los detalles, es la idea general la que se debe aprehender, porque ésta expresa las consecuencias sociales de la economía de la expansión: un Estado rico en una nación pobre, donde la riqueza venida de fuera había quebrado la columna vertebral del trabajo interior y provocaba el crecimiento de una falsa clase media que no hacía nada y que, como una joroba enorme, iba creciendo a costa del resto del cuerpo del país y

atrofiando com su peso a las clases productivas que ya casi se limitaban a los campesinos¹¹ (SARAIWA, 1989, p. 230, tradução nossa).

Enquanto países europeus estavam plenamente envolvidos com as ideias filosóficas iluministas e com planos cada vez mais arrojados de desenvolvimento industrial e conseqüentemente planos pedagógicos que estivessem em sintonia com essas tendências, Portugal simplesmente tinha feito a opção de tomar o caminho inverso e preferiu estabelecer morada no estilo de vida do Antigo Regime. É evidente que numa sociedade tão avessa ao novo como era a portuguesa, os estudos escolares precisavam estar aparelhados com os interesses na nobreza parasitária dominante. As “Luzes” do Iluminismo não tinham como encontrar uma fresta nessa sociedade portuguesa. Tudo estava milimetricamente planejado para que a permanência fosse o imperativo ideológico dessa sociedade.

Quem analisou a fundo o funcionamento da sociedade portuguesa no período moderno foi o estudioso brasileiro Francisco José Calazans Falcon. Infelizmente, não teremos espaço aqui para dar a devida atenção que esse intelectual merece; contudo, cremos que, devido à profundidade de seus estudos, algumas linhas gerais deles nos serão de grande valia e ajudarão a captar ainda mais o que era Portugal diante do contexto europeu. Vejamos:

Uma das principais, se não a principal característica das sociedades ibéricas durante essa época, é a presença de estruturas sócio-econômicas extremamente estáveis, rígidas mesmo [...]. Comparada ao quadro mais fluído das nações setentrionais, confere ao mundo ibérico aquela aparência de sociedade cristalizada no tempo, sociedade que parece ter ficado para trás na marcha da história [...]. Sociedade de *Ancien Régime*? Sem dúvida. As instituições sociais, os valores, tudo enfim zela para que ela assim se conserve [...]. O mundo rural domina, impõe, mas ainda assim há um mundo urbano que se desenvolve, com uma lentidão algo menor. A cidade ibérica, através de estranhas vicissitudes, de alguns altos e baixos, expande-se em geral sob o Antigo Regime, mais do que se desenvolve [...]. É toda uma mentalidade avessa aos interesses mercantis, uma ética ainda não burguesa. Daí o horizonte limitado, do intelecto e dos negócios. Poucos incentivos à acumulação e ao investimento produtivo (FALCON, 1993, p. 167-171)

A decadência de Portugal na modernidade é tamanha que se mergulharmos na historiografia da época veremos que os cidadãos de outros países, ao passarem por terras portuguesas, percebiam claramente a defasagem de uma nação que iniciara a modernidade

¹¹ Mais do que os detalhes, é a ideologia geral que deve ser entendida, porque expressa as conseqüências sociais da economia de expansão: um estado rico em uma nação pobre, onde a riqueza do exterior quebrou a espinha dorsal do trabalho interno. e causou o crescimento de uma falsa classe média que não fez nada e, como uma enorme corcova, crescia às custas do resto do corpo do país e atrofiava com seu peso as classes produtivas que se limitavam quase aos camponeses.

como desbravadora do Novo Mundo; que apontara para as demais nações da Europa que além das terras do Velho Continente havia um Novo Mundo, que até então só existia no imaginário das pessoas. Recorramos ao historiador português, José Hermano Saraiva, para que ele nos explique um pouco do aspecto que estamos ora analisando:

Em Portugal no hay ciencia, ni política, ni economía, ni educación, ni nobleza, y no hay corte. Las letras estaban desterradas; nadie sabía ni era versado en historia de la Biblia y libros sagrados. Los padres [grandes filósofos de la Iglesia] y concilios eran desconocidos. De las historias humanas, ni la suya sabían, e ignoraban totalmente su propio origen, sus conquistas, sus intereses y sus máximas. Todo para ellos [para los portugueses] era indiferente: la paz, la guerra o la neutralidad; la Casa de Austria o la de Francia. Los medios para establecer un buen comercio no los estudiaban; ni entendían que este era el camino de las ganancias o las pérdidas. Se estudiaba un poco de teología escolástica, cansándose mucho en argumentos sofisticados y sutilezas inútiles e impertinentes¹² (SARAIVA, 1989, p. 282, tradução nossa).

Em suas linhas gerais, segundo Saraiva (1989) e Falcon (1993), grande parte da sociedade portuguesa dessa época, por não acompanhar a marcha da industrialização e pelo fato de ter horror ao pensamento científico, ficou totalmente refém dos países mais desenvolvidos, sobretudo em relação à Inglaterra. A relação comercial-industrial que se estabeleceu entre Portugal e Inglaterra na modernidade foi marcada pela total vassalagem dos lusos em relação aos interesses dos ingleses. Esses últimos, sempre pensando em si e na sua economia, firmavam acordos com Portugal que até mesmo o mais raso economista conseguiria notar que eles eram extremamente vantajosos para uma parte e lesivos para a outra.

Quando tratamos dessa relação comercial entre Portugal e Inglaterra, o exemplo mais lembrado é o tratado Tratado de Methuen, também conhecido como Tratado dos Panos e Vinhos, foi um tratado assinado entre a Inglaterra e Portugal, em 27 de dezembro de 1703. Por meio desse acordo, segundo Saraiva (1989), os britânicos inundaram Portugal com seus tecidos. Além disso, o vinho português que entrava em solo britânico era comprado por esses pelo valor de “dez mil-reis” e era revendido na quantia de quarenta e “quatro mil-reis”. Um outro aspecto da relação comercial entre esses países é lembrado por Falcon (1993): os

¹²Em Portugal não há ciência, nem política, nem economia, nem educação, nem nobreza, nem tribunal. As cartas foram banidas; Nada sabiam também sobre a história da Bíblia. Os Padres da Igreja [grandes filósofos da Igreja] e os seus conselhos eram desconhecidos. Das histórias humanas, nem a sua própria sabiam, e ignoravam totalmente sua própria origem, suas conquistas, seus interesses e suas máximas. Tudo para eles [para os portugueses] era indiferente: paz, guerra ou neutralidade; a Casa da Áustria ou a Casa da França. Os meios para estabelecer o bom comércio não os estudaram; nem entenderam que esse era o caminho do lucro ou da perda. Um pouco da teologia escolástica foi estudada, cansando-se em argumentos sofistas e sutilezas inúteis e impertinentes.

ingleses inculcaram nos portugueses em território português não era viável o cultivo de cereais, por isso eles (os ingleses) precisavam “socorrer” Portugal a fim de que a população não morresse de fome. E assim estimulava-se a agricultura inglesa enquanto a portuguesa ficava a em grande parte ociosa.

A bem da verdade, Portugal não estava totalmente isolado do que acontecia no resto da Europa. Em assuntos de vestimenta e estilo os portugueses procuravam seguir à risca o que se determinava como moda na França, com o requinte de as roupas finas serem confeccionadas na Inglaterra. No entanto, lamenta o historiador português: “Pero a la europeización del gusto no correspondía un cambio em las técnicas de producción. [...] Aprendían y adquirían el hábito de no poderse vestir sino com aquello que se fabrica fuera del reino¹³” (SARAIVA, 1989, p. 275, tradução nossa).

Para selar essa análise sobre Portugal e a ilustração europeia, o pensamento de Falcon (1993, p. 202) serve para os nossos propósitos como uma luva, vejamos o que ele diz:

Os portugueses iniciaram o século XVIII, e atravessaram-no todo, com a impressão de que havia algo de errado na sociedade;... Durante o século XVIII ficou evidente que Portugal se isolara do resto da Europa numa ‘Ilha de Pureza’ e que sua adesão a ortodoxias estreitas não contribuía para o prestígio da reputação intelectual de Portugal no exterior nem para o desenvolvimento econômico do país

Enfim, esse é um esboço de como Portugal era no período moderno. No tópico anterior tínhamos mostrado como a escola e a pedagogia seguiram o fluxo das mudanças propugnadas pela burguesia e pelos iluministas. Diante desse Portugal que descrevemos seria até desnecessário dizer que os debates pedagógicos e escolares que se processavam na Europa não tinham na sociedade lusa o menor eco. O próximo passo da nossa análise será mostrar como que a Igreja Católica, por meio da Inquisição e da Companhia de Jesus, contribuiu na construção desse Portugal que para o seu tempo ficou registrado historicamente como sendo um país sinônimo de atraso cultural. Entender o papel da Igreja e da Companhia de Jesus como instituições construtoras dessa sociedade portuguesa que descrevemos será de fundamental valia para que depois possamos ter noção de algumas razões que levaram o governo de Dom José I a expulsar os jesuítas de Portugal e a fazer a Reforma dos Estudos Menores em 1759.

¹³ Mas a europeização do gosto não correspondeu a uma mudança nas técnicas de produção. [...] Eles aprenderam e adquiriram o hábito de não poder se vestir senão com o que é fabricado fora do reino.

3.3 Inquisição e Companhia de Jesus: entraves ao pensamento ilustrado

Iniciamos esta seção fazendo considerações sobre a situação e desenvolvimento da escola e da pedagogia ao longo da modernidade europeia. Vimos que os métodos de ensino, nas nações mais adiantadas da Europa, caminhavam para a direção da laicização, estatização e incentivo ao empirismo científico, ou seja, concepções que no fundo eram de grande interesse da classe econômica que se desenvolvia e de forma sólida vinha ganhando espaço no cenário econômico e político: a burguesia. Já num segundo momento dessa seção o nosso objetivo foi mostrar, diante de todas as mudanças culturais, políticas e científicas que se processavam na Europa, a posição de Portugal no mundo moderno. Vimos que Portugal, claramente na mão contrária do que se entendia por desenvolvimento, optou permanecer como um país que fosse o sustentáculo da Igreja Católica e das “verdades eternas” do Cristo. Evidentemente que toda atitude tem uma consequência. Os portugueses, que escolheram o caminho da vivência na fé, pagaram por essa decisão e o resultado prático disso foi o atraso mental da sociedade lusitana e uma consequente subserviência aos países que enveredaram pelo desenvolvimento, sobretudo a Inglaterra.

Para concluir esse raciocínio sobre Portugal e o mundo moderno, mostraremos daqui por diante como os portugueses construíram esse isolamento que ora estudamos. Entender as razões que levaram Portugal a um atraso abismal será fundamental para os fins deste trabalho, pois quando estudarmos as reformas pombalinas, expulsão dos jesuítas e “Vazio Educacional” na colônia brasileira esse conhecimento histórico será exigido de nós.

Logo na primeira metade do século XVI, Portugal construiu suas duas bases que por todo o período moderno seriam seus sustentáculos, seus fortes, contra as tendências “diabólicas” que o mundo moderno poderia oferecer. Lutar contra os fortes ventos das “heresias” luteranas, contra as teorias “antibíblicas” dos pensadores e cientistas e, por fim, não deixar de modo algum que o velho ranço do judaísmo adentrasse em solo português. A batalha que Portugal travou contra o mundo europeu moderno, nos moldes que essa nação desejara, não traria outra consequência senão um isolamento total daquilo que os portugueses viam como “ameaça à verdadeira fé”. Essas bases às quais estamos nos referindo são o Tribunal da Inquisição e a Companhia de Jesus, ambas requeridas pelo rei Dom João III (1502 – 1557).

Começemos pela Inquisição, que cronologicamente se estabeleceu em Portugal antes da Companhia de Jesus.

De acordo com Saraiva (1989), Dom João III, em 1531, pediu ao papa Clemente VII a licença para que se instalasse em Portugal o Tribunal da Inquisição. Não se pode perder de vista que por essa época a Reforma Religiosa estava fervilhando na Europa. Com efeito, solicitar a Inquisição era uma forma de fazer com que os reformadores não tivessem espaço em Portugal. Em 1534 já havia um inquisidor em Portugal, mas a Inquisição só foi autorizada por meio de bula pontifícia em 1536. Gil Vicente (1465 – 1536), um dos grandes nomes da literatura portuguesa, foi alvo da Inquisição e no fim de sua vida teve que viver em silêncio a fim de preservar a vida. Esse episódio era apenas o introito de tudo o que estava por vir nos séculos seguintes.

A Inquisição encontrou em solo português terreno fértil para se instalar e criar profundas raízes. Vejamos o que Saraiva (1989, p. 211, tradução nossa) tem a nos dizer sobre isso:

Denunciar un delito contra la fe se consideraba como um deber religioso, y esa em una época de profunda religiosidad: el deber religioso sobrepasaba a cualquier otro. El criente estaba, en conciencia, obligado a denunciar cualquier hecho o apariencia de hecho que, en su opinión, revelase judaísmo o falta de respeto a la fe. [...] Todo el país era religioso, y por eso durante dos siglos todo el país servió de policía de sí mismo. Fu la operación policial de mayor duración y envergadura que registra la historia de Portugal, y durante toda ella la gente vivió entre el deber de denunciar y el terror de ser denunciado. Esto explica el número extraordinariamente alto de procesos que se conservan: más de veinte mil, sabiéndose que muchos otros se perdieron¹⁴.

Com uma Inquisição dessa envergadura, em que todos, pelo dever da fé, atuavam como “inquisidores”, podemos imaginar que na sociedade portuguesa moderna não havia espaço para que as transgressões acontecessem. Qualquer censura contra um livro ou um pensamento científico emanada dos Tribunais logo era acatada pelo povo e todo o país vivia num clima de constante vigilância contra tudo o que representasse “ameaça” à fé católica. Nesse sentido, Falcon (1993, p. 152) diz o seguinte sobre a sociedade lusa:

A passagem da transcendência à imanência simplesmente não ocorreu, tais os obstáculos políticos e ideológicos existentes. Para comprovar essa afirmação, nada melhor talvez do que a própria fixação da escola

¹⁴ Relatar uma ofensa contra a fé era considerado um dever religioso, e isso em um tempo de profunda religiosidade: o dever religioso superava qualquer outro. O crente estava, em consciência, obrigado a denunciar qualquer fato ou aparência de fato que, em sua opinião, revelava judaísmo ou falta de respeito pela fé. [...] Todo o país era religioso e, por isso, durante dois séculos, o país inteiro serviu como polícia de si mesmo. Foi a mais longa e extensa operação policial registrada na história de Portugal, e durante todo esse tempo as pessoas viviam entre o dever de denunciar e o terror de ser denunciado. Isso explica o número extraordinariamente alto de processos que são preservados: mais de vinte mil, sabendo que muitos outros foram perdidos

conimbricense na perspectiva exclusiva da teologia, o completo repúdio a tudo que se associasse ao avanço do espírito matemático e natural, isto é, a uma verdade distinta, não subordinada à revelada. [...] A secularização foi adiada e, por toda a parte, fez-se sentir, como nunca, a posição da Igreja como aparelho ideológico dominante, permeando e controlando os demais de acordo com os princípios e interesses aristocráticos, assumindo um papel decisivo nos negócios do Estado. O racionalismo moderno foi rejeitado, quer em suas manifestações empiristas, indutivas: são proscritos Descartes, Spinoza, da mesma forma que Locke e Newton.

Uma sociedade que se fechou para a modernidade tal como Portugal o fez era de se esperar que todo o ensino praticado nesse território estivesse sob o domínio da Igreja. A Inquisição tinha o papel de avaliar os livros que podiam ou não ser lidos, restava depois aos colégios ensinar para a mocidade lusa aquilo que de antemão já tinha sido analisado. De acordo com Laerte Ramos de Carvalho, “sucessivas vantagens foram concedidas aos colégios mantidos pela Companhia de Jesus de tal forma que, nas reais condições que se encontrava a cultura portuguesa, as escolas jesuítas exerceram até o governo pombalino, um autêntico monopólio da instrução” (CARVALHO, 1952, p. 20).

A instrução que era oferecida nos recintos da Companhia de Jesus, evidentemente, tinha que seguir os ditames do Tribunal da Inquisição. Esse alinhamento entre Inquisição e o ensino da Companhia de Jesus se comprova pelo teor do edital de 7 de maio de 1746, expedido pelo reitor do Colégio das Artes de Coimbra:

Nos exames, ou Lições, Conclusões públicas, ou particulares não se ensine defesa ou opiniões novas ou pouco recebidas, ou inúteis para o estudo das Ciências maiores como são as de Renato Descartes, Gassendo, Newton, e outros, e nomeadamente qualquer Ciência, que defenda os átomos de Epicuro, ou negue as realidades dos acidentes Eucarísticos, ou quaisquer outras conclusões opostas ao sistema de Aristóteles, o qual nestas escolas se deve seguir, como repetidas vezes se recomenda nos estatutos deste Colégio das Artes (CARVALHO, 1950 apud CARVALHO, 1952, p. 24-25).

Esse trecho do edital é para os nossos propósitos tão rico em informações que não podemos mensurá-lo. Ele foi publicado numa época em que o Iluminismo estava fervilhando na Europa. Nos países mais adiantados, a noção de que a Bíblia não era uma fonte de autoridade científica já estava consolidada. O conhecimento científico tinha tomado um caminho diferente do da fé, não se misturavam mais. A razão, por meio do método científico, deveria perscrutar os enigmas desse mundo, a fim de o ser humano dominar a natureza. À fé cabia apenas a crença em coisas que estavam no campo da pura metafísica. Contudo, o que se verifica na mentalidade acadêmica oficial de Portugal é que, para os portugueses, a Ciência, para ser a verdadeira Ciência, deveria a priori estar em sintonia com as “verdades reveladas”

da Bíblia. Qualquer conhecimento científico que colocasse em dúvida as noções teológicas contidas no “Livro Sagrado” era uma afronta ao “verdadeiro” conhecimento científico dos portugueses. Em outras palavras, na modernidade, Portugal se pautou cientificamente naquilo que primeiramente a Bíblia ensinava. Todo sistema educacional deveria estar alinhado com esse tipo de raciocínio. Não nos surpreende, quando olhamos o passado, perceber que Portugal sequer figura entre países que revelaram grandes cérebros para a ciência moderna. Portugal ainda vivia de forma prolongada na Idade Média, ou melhor, na “Idade das Trevas”.

Laerte Ramos de Carvalho está coberto de razão, acerca da finalidade do ensino em Portugal, quando afirma: “Os estudos menores, como de resto os cursos superiores, destinavam-se até a promulgação das reformas pombalinas, a favorecer muito mais aos interesses do estado eclesiástico do que os do estado civil” (CARVALHO, 1952, p. 91).

Como podemos ver de forma clara e distinta, a sociedade portuguesa na época moderna foi solidamente arquitetada para que a Igreja Católica tivesse em seu seio um lugar de proeminência. De acordo com Falcon (1993), 1/3 das terras de Portugal eram propriedades da Igreja e o clero era, nesse Antigo Regime Português, o primeiro braço, seguido pela nobreza e na camada de baixo o *terceiro estado*, que vivia para cultivar as terras clericais e pagar para a Igreja os tributos do seu trabalho; em troca, o clero lhe fornecia a comida essencial para o seu sustento. Não é de assustar que numa sociedade em que o clero, com tanto prestígio assim, “crescia sem cessar até terceiro quartel do século XVIII” (CARVALHO, 1952, p. 181). Segundo Falcon (1993), em 1730 Portugal contava com 477 conventos, o que somava um contingente religioso de 250.000 religiosos, para uma população de aproximadamente 7.500.000 habitantes. Pode parecer inverossímil, mas essa é a sociedade lusa em pleno século XVIII.

Enfim, por todas essas razões que elencamos é que em Portugal o pensamento filosófico-científico ilustrado não encontrou terra boa. O terreno luso era extremamente hostil a tudo o que não se identificasse ou se enquadrasse com as verdades da fé cristã. Esse Portugal, enredomado na fé católica, só se construiu com a presença da Inquisição, enquanto meio de censura e amedrontamento, e com a atuação da Companhia de Jesus, que usou de seus estabelecimentos de ensino para ser a defensora daquilo que era tão sagrado à Inquisição e à Coroa: a fé.

3.4 As Luzes da modernidade encontram uma fresta em Portugal

O entrincheiramento religioso português com a proteção da Inquisição e da Companhia de Jesus não suportaria por muito tempo aos ventos do Iluminismo, que por toda a Europa levava aos recantos mais sombrios as luzes da razão. Se em solo luso não era possível beber dos conhecimentos modernos, então por forças dessas condições do meio é que os portugueses foram para fora de Portugal estudar. Muitos portugueses que optaram por viver no estrangeiro – por exemplo, França, Inglaterra, Holanda – sentiram que o relato dos não portugueses sobre o atraso do país em relação às nações mais avançadas era algo verdadeiro. Esses portugueses, vivendo fora de Portugal em ambientes cuja tolerância à liberdade de pensamento era incomparavelmente diferente do seu país de origem, optaram por ficar no exterior, no estrangeiro. Por conta dessa opção de habitar fora de Portugal é que a historiografia consagrou esse tipo de pessoa como “estrangeirado”. Foram esses estrangeirados os responsáveis por trazer, de forma sutil, para Portugal as tendências e pensamentos mais importantes da época.

De acordo com Falcon (1993, p. 205), o movimento de introdução do iluminismo em Portugal passou por três pontos de ação: o ericeirense, o oratoriano e o diretamente patrocinado pelo rei. Sobre o ericeirense, aconteceu na casa dos Ericeiras

[...] por volta de 1696, as Conferências Discretas e Eruditas, patrocinadas pelo 4º Conde de Ericeira, D. Francisco Xavier de Meneses (1674 – 1743), com a participação de alguns renomados estrangeiros, nas quais diversos assuntos filosóficos e literários foram discutidos, dentro de uma orientação, ao que tudo indica, cartesiana. O grande animador intelectual de tais tertúlias foi inegavelmente o frade teatino Rafael Bluteau (1638 – 1734)

Por conta da guerra contra os franco-espanhóis, essas Conferências tiveram uma pausa e foram retomadas apenas em 1717, tendo ainda como principal protagonista o padre Bluteau. Sobre a atuação desse clérigo, Falcon (1993, p. 206) afirma-nos que ele

[...] põe os portugueses em dia com o movimento das academias científicas de outros países, critica as questões escolásticas comuns nas aulas de filosofia e de teologia, denominando a lógica utilizada nas escolas de ‘labirinto de questões inúteis’. Sua preferência pela geometria, seu interesse pela nova filosofia natural, experimentalista, sua aceitação de algumas teses de Gassendi, conferem-lhe um lugar especial no ambiente intelectual dessa época.

Como podemos ver, foi por meio de Rafael Bluteau que um pouco do pensamento moderno começou a ser estudado em Portugal. Essas aulas de Bluteau na casa dos Ericeiras não passariam despercebidas. O rei de Portugal, Dom João V (1689 – 1750), passou a patrocinar cada vez mais estudos de cunho moderno. Luís António Verney fez questão de

registrar essa mudança: “Diz-me , que o bom gosto nas Artes , e Ciencias , se-comesou a introduzir em Portugal , no feliz reinado deste Augusto Monarca: o qual nisto tem ajudado mais o Reino , que todos os seus antecessores” (BARBADINHO, 1946, p. 2).

Escritos que até então sequer podiam circular em solo lusitano passaram a fazer parte de bibliotecas que eram mantidas e financiadas pelo próprio rei. A esse respeito, o historiador português nos ensina que

[...] los libros fueron objetos especialmente protegidos por el rey; por orden suya se construyeron las monumentales bibliotecas de la universidad de Coimbra y del palacio de Mafra. Y los agentes diplomáticos portugueses en el extranjero tenían instrucciones de adquirir los libros que se publicasen allí y enviarlos a Portugal. A la iniciativa de dom João se debe también la creación de la Real Academia Portuguesa de la Historia, que renovó los métodos de investigación histórica en el país y produjo las primeras obras de caracter científico basadas em documentación¹⁵ (SARAIVA, 1989, p. 290, tradução nossa).

Esse passo concreto de Dom João V em direção à modernidade, contudo, teve, segundo Falcon (1993, p. 207) um grande erro que foi o de “haver feito da astronomia e da cartografia [das ciências em geral] uma ciência exotérica e de palácio, em vez de abrir a um número seletivo de estudiosos, que formassem escola”.

Em que pese essa crítica direta ao rei português, não podemos nos esquecer de que embora ele próprio não tenha tornado o conhecimento científico tão amplo como Falcon (1993) reclamara, foi em seu governo que as escolas dos oratorianos granjearam enorme prestígio. De acordo com Carvalho (1952, p. 52),

foram os oratorianos que, pelas suas escolas, contribuíram poderosamente para solapar o imenso prestígio que, há quasi dois séculos, gozavam os Jesuítas nos domínios portugueses. Foi nos seus cursos aos quais comparecia a nobreza sequiosa de novidade e até o próprio rei d. João V, que a filosofia moderna encontrou abrigo com uma aula de física experimental.

Apresentamos na primeira seção como a Companhia de Jesus conseguiu desenvolver sua atividade espiritual-escolar no mundo. Em território português e em seus domínios coloniais, as escolas e universidades da Companhia, conforme também já tivemos a oportunidade de estudar, constituíram verdadeira hegemonia. Esse domínio dos jesuítas que perpassara os séculos, no entanto, encontrara o início do seu fim quando os oratorianos encontraram graças diante do rei de Portugal, Dom João V. Os oratorianos não só foram ao

¹⁵ Os livros eram objetos especialmente protegidos pelo rei; por sua ordem foram construídas as monumentais bibliotecas da Universidade de Coimbra e do Palácio de Mafra. E os agentes diplomáticos portugueses no exterior foram instruídos a adquirir os livros ali publicados e enviá-los para Portugal. A iniciativa de Dom João é também responsável pela criação da Real Academia Portuguesa de História, que renovou os métodos de pesquisa histórica no país e produziu os primeiros trabalhos científicos baseados em documentação.

seu tempo um núcleo de acolhimento das ideias modernas, eles foram outrossim vanguarda em aspectos pedagógicos. Tanto prestígio angariaram em questões pedagógicas que se viram no direito de desferir violentas críticas aos métodos pedagógicos da Companhia de Jesus.

A incipiente acolhida a algumas ideias iluminadas na casa dos Ericeiras, que já explicamos, teve repercussão em algumas tomadas de atitude do rei Dom João V no sentido de estimular uma fração do pensamento moderno. Com efeito, foi através dos oratorianos que podemos ver com mais clareza que boa parte da população lusa tinha anseio por uma renovação que atingisse os aparelhos ideológicos de Portugal, sobretudo as escolas e universidades. Tendo em mente essa necessária renovação foi que

Já no reinado de D. João V, esta renovação se iniciara, com a casa da vontade régia erigida em Lisboa, no subúrbio de Nossa Senhora das Necessidades, a fim de que nela ensinassem os padres da Congregação de São Felipe Nery, o latim, o grego, a retórica, tôdas as humanidades enfim, por um método diferente do que o usado pelos jesuítas em suas escolas (CARVALHO, 1952, p. 27).

Carvalho (1952) ressaltou que os oratorianos foram favorecidos na seara do ensino para que ensinassem aos jovens portugueses por meio de métodos que fossem diferentes daqueles que eram empregados pelos filhos de Inácio de Loyola. A concessão do Real Hospício de Nossa Senhora das Necessidades aos oratorianos se deu no ano de 1745, cerca de 14 anos antes de os jesuítas serem proscritos de Portugal e seus domínios. Sebastião José de Carvalho e Melo, que ainda nem era o homem forte do governo luso, trabalhava fora de Portugal como embaixador. Esses dados são relevantes para percebermos que mesmo antes de Pombal ter expulsado os jesuítas, em 1759, e condenado seus métodos pedagógicos, a sociedade portuguesa já dava claros sinais de que uma renovação era necessária.

Com toda essa movimentação que começara com os Ericeiras e agora culminava nos oratorianos é que “quebrava-se o monopólio jesuítico, mas não o eclesiástico, no campo decisivo da pedagogia” (FALCON, 1993, p. 209).

Enfim, tendo mostrado até aqui os caminhos históricos que Portugal percorrera na Modernidade, isto é, do atraso em relação às nações mais desenvolvidas até a inicial abertura a algumas ideias “iluminadas”, estudaremos a seguir o impacto que o pensamento de dois estrangeirados teve na situação que envolveu a expulsão dos jesuítas de Portugal e nas reformas dos estudos em Portugal. Falaremos de Luís António Verney (1713 – 1792) e António Nunes Ribeiro Sanches (1699 – 1783).

3.5 Luís António Verney e sua crítica aos estudos em Portugal

Na primeira seção tivemos a oportunidade de analisar a criação e expansão dos colégios e universidades da Companhia de Jesus pelo mundo, sobretudo em território europeu. Em sua época de fundação, as escolas dos inacianos eram o que havia de melhor no aspecto da qualidade de ensino. Franca (1952) destaca em sua obra que para o corpo docente dos colégios jesuítas, a Companhia procurava sempre professores que estivessem a altura da fama que os colégios possuíam. Com efeito, dos muitos bons professores que os inacianos tiveram, o padre jesuíta Manuel Álvares (1526 – 1583) é um nome que sempre terá lugar de destaque nas memórias do ensino da Companhia de Jesus. Foi um professor que pela sua forma de ensinar as línguas clássicas, sobretudo o latim, atraía os jovens que se sentiam encantados por terem diante de si um professor de tão grande capacidade. Essa profícua atividade docente, que se deu no colégio de Santo Antão, em Lisboa, conduziu-o ao cargo de reitor do Colégio das Artes de Coimbra (1561 – 1566) e depois como reitor da Universidade de Évora, em 1573. De todos os feitos desse professor talvez nada chegue perto do seu trabalho-mor, a “*Gramática Latina*”, um manual didático sobre como ensinar latim nos colégios. Essa obra foi de tal envergadura que o *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, trazia em seus cânones que esse livro do padre Álvares era obrigatório para o ensino do latim nos colégios da Companhia. Poderíamos nos alongar mais nesse assunto, a vida e obra do referido padre nos permitiriam isso tranquilamente, mas cremos que somente essas curtas palavras servem para que se tenha noção da autoridade que representa a figura do padre Manoel Álvares e sua obra *Gramática Latina*.

Nesse sentido, no tópico anterior tratávamos sobre o nascente prestígio que a escola dos oratorianos ganhara na primeira metade do século XVIII. Eles receberam o colégio de Nossa Senhora das Necessidades com ordem expressa que ensinassem de forma distinta da que os jesuítas se habituavam fazer. Os oratorianos não só enveredaram por um método de ensino diferente dos jesuítas, mas foram além e teceram duras críticas tanto à forma de ensinar bem como aos manuais didáticos que eram usados pelos filhos de santo Inácio. E, para espanto de todos, o principal alvo dos oratorianos foi a obra do padre Álvares, a *Gramática Latina*. Segundo Carvalho (1952, p. 27), “O Novo Método da Gramática Latina..., publicada em 1752, estava acompanhada de um prólogo crítico em que se indicavam mais de cem êrros da gramática do Padre Álvares”. Contudo, esse não era o primeiro golpe desferido contra os jesuítas. Cerca de 6 anos atrás, em 1746, o padre Luís António Verney, um estrangeirado,

com o seu “Verdadeiro Método de Estudar”, já tinha iniciado abertamente uma “luta” contra os jesuítas e seus métodos de ensino.

Essa “luta” de Verney contra os jesuítas reduzia-se apenas ao campo das ideias. Esse religioso estrangeirado, na verdade, tinha muito apreço pelos jesuítas. Vejamos essa estima por meio de suas próprias palavras:

Eu venero esta Religiam [Companhia de Jesus] doutíssima , por-agradecimento , e por-justisa. Por-agradecimento , porque ese pouco que sei , eles mo-ensináram [...]. Sempre conservei com eles , intrinseca amizade: e disto conservarei a memoria sempiterna. Por-justisa. Porque sendo todas as religiões veneraveis; esta o-é mais que todas , segundo a minha opiniam (BARBADINHO, 1746, p. 3).

A admiração de Verney é seguida por um senso de confiança nos jesuítas. O Barbadinho acredita profundamente que os inacianos veem na liberdade de crítica e expressão um valor: “Asimcomo nem todos os Jezuitas , seguem as mesmas opinioens de doutrina , mas permitem aos seus mesmos , a liberdade de filosofar” (BARBADINHO, 1746, p. 3). Seguro de que suas críticas encontrarão intelectuais que as apreciarão racionalmente e ciente de que fará duras críticas aos jesuítas, aproveita para mais uma vez afirmar sua confiança nesses religiosos: “Os mesmos Jezuitas , reconhecem de antemam esta verdade ; e sabem , que , sem injuriar uma Religiam , pode um omem , ser de contrario parecer [...]. Os Jezuitas todos sam prudentes ; e nenhum omem prudente ignora e contrareia estas coizas” (BARBADINHO, 1746, p. 4). Toda essa cautela de Verney é compreensível se levarmos que conta que as suas críticas foram bem recebidas por Dom José I e elas ajudaram a embasar a necessidade de se reformar os estudos e a consequente expulsão dos jesuítas.

De todos os intelectuais estrangeirados que Portugal teve no período da modernidade, afirma Carvalho (1952) que nenhum foi tão ilustre como Verney. Andrade (1946, p. 31), por ocasião do segundo centenário da obra de Verney, o *Verdadeiro Método de Estudar*, diverge de Laerte Ramos de Carvalho a até relativiza o peso de Verney ao dizer que “ninguém atribuiria maus propósitos ao adolescente que visse tudo azul, por haver usado a vida toda, óculos dessa cor”. Não vamos aqui entrar numa polêmica pró ou contra Verney, pois esse não é o nosso objetivo. O certo é que, ao invocarmos esse nome veremos que ele desperta amor e ódio por parte dos intelectuais – não muito diferente do que se passa com os jesuítas. Nos importa saber apenas que majoritariamente Verney é tido como um dos nomes que, ao lado da Congregação do Oratório, conseguiu ajudar a destruir o prestígio, no campo pedagógico, que os jesuítas tinham em Portugal.

Para Laerte Ramos de Carvalho, Verney se destaca

[...] pela universalidade do plano concebido e pela ambição porque procurou, por intermédio de suas obras, realizar o programa planejado quási no veredor dos anos. É nesse sentido que Verney é um pedagogo e, enquanto pedagogo, um ‘iluminista’ na medida em que o iluminismo é uma forma de pensar comum dos homens que, em atitudes diversas de pensamento, procuraram fazer da cultura um instrumento do progresso e da perfeição da sociedade dos homens (CARVALHO, 1952, p. 45).

Verney, que saía de Portugal em 1736, com destino a Roma, na Itália, onde ficou até o ano de sua morte, em 1792. Ter vivido fora de Portugal por tanto tempo lhe deu a oportunidade de respirar ares que jamais ventilariam em sua terra natal. Verney, em solo italiano, teve a proeza de corresponder com o grande nome da Itália do século XVIII, o clérigo Ludovico Muratori (1672 – 1750), que é tido hoje como o fundador da historiografia italiana. Muratori era homem de saber enciclopédico, amante das Luzes que circulavam pela Europa, sendo ainda um defensor ativo da educação popular, da ciência moderna, enfim, em sintonia com muitas das ideias iluminadas de seu tempo. Foi o contato com pessoas como Muratori que fez Verney lutar por uma renovação na educação que até então se processava em Portugal. O caráter “antijesuíta” de Verney se deve ao fato de que em sua época o monopólio da educação em Portugal era dos jesuítas. Em outras palavras, as ideias de Verney acerca da necessária renovação pedagógica que Portugal precisava, somada às críticas dos oratorianos, foram, sem dúvida, fermento para que crescesse em Portugal um sentimento antijesuítico. De acordo com Carvalho (1952, p. 46), as cartas de Verney “destinavam-se a propor o novo método de estudos que as nações mais cultas da Europa praticavam”.

Verney, ao se colocar como iluminista e defender o que de mais moderno era praticado nas escolas das nações mais cultas, não queria com isso fazer uma cisão com a teologia católica. Longe disso. Para Falcon (1993, p. 332), a ruptura que Verney pretende é

[...] preservar o essencial – a fé católica – desvencilhando-a das ‘teias da filosofia peripatética e escolástica, fruto de uma infinidade de erros e equívocos que levaram a teologia e o conhecimento a um beco sem saída’. Nesse sentido, trata-se de um ecletismo, de uma tentativa de firmar em bases sólidas a própria teologia.

Com efeito, o desiderato de Verney era que o conhecimento luso não se fiasse totalmente nos filósofos antigos, sobretudo em Aristóteles, afinal

Aquellos filósofos no tenían telescopios para observar los astros, ni engiscopios para los invisibles, ni los innumerables instrumentos con que el método moderno há enriquecido la física. Todas estas máquinas se inventaron em el siglo pasado o en presente, y todos los días se van inventando. ¡Y qué utilidad resultó de estas experiencias! ¡Qué desenganõs hemos obtenido de esas obervaciones! Antiguamente, los filósofos no veían em los animales outra cosa que los carniceros podían observar; [...] Pero hoy

los filósofos hacen la anatomía de todas estas cosas [...]. Este modo de observar la naturaleza há abierto los ojos a los filósofos, y les ha demostrado que de la disposición maquina de las distintas partes dependen algunos movimientos que se atribuían a causas ocultas. Este medio es el unico para descubrir la verdad¹⁶ (SARAIVA, 1989, p. 289, tradução nossa).

Verney, com o seu pensamento acerca da necessidade da reforma dos estudos em Portugal, coloca sobre a mesa, de forma nua e crua, o atraso de Portugal em relação à Europa, atraso esse que aos de fora era perceptível, mas para os portugueses não era tão evidente assim. Em suma,

O Verdadeiro Método de Estudar não impressiona pela originalidade e agudeza das vistas filosóficas que contém. Mas impressiona pela fidelidade com que faz eco às ideias e posições polêmicas dominantes na Europa. É uma guerra em várias frentes, contra a superstição e o tradicionalismo, contra os jesuítas, contra os situados no meio do caminho [...]. Percebia nitidamente, como a maior parte dos ilustrados, que a verdadeira batalha deveria ser travada nas escolas e instituições vinculadas à cultura, ou à ideologia (FALCON, 1993, p. 336).

A “batalha” que Verney travou contra o ensino dos jesuítas no campo das ideias foi um fator que sem dúvida contribuiu para que em 1759, sob a justificativa de que as letras em Portugal estavam “desterradas”, o governo de Dom José I, por meio do Marquês de Pombal, decretasse um dos acontecimentos mais polêmicos da História de Portugal: a expulsão da Companhia de Jesus. No entanto, não foi somente Verney que no campo ideológico constituiu-se como importante na luta contra os jesuítas, o estrangeirado António Nunes Ribeiro Sanches (1699 – 1783) foi um intelectual que com suas ideias serviu de base para muitos pontos das reformas pombalinas nos estudos em Portugal. Ribeiro Sanches, então, será o nosso próximo tópico de estudo.

3.6 Ribeiro Sanches e a crítica aos bastiões do “Antigo Regime”

António Nunes Ribeiro Sanches (1699 – 1783), ou somente Ribeiro Sanches, é uma figura que ao lado de Verney ocupa um lugar privilegiado no “Iluminismo Português”. De certa forma, tudo o que escrevemos até aqui – no que tange ao atraso português em relação

¹⁶ Esses filósofos não tinham telescópios para observar as estrelas, nem microscópios para as invisíveis, nem os inúmeros instrumentos com os quais o método moderno enriqueceu a física. Todas essas máquinas foram inventadas no século passado ou no presente, e todos os dias são inventadas. E que utilidade resultou dessas experiências! Essas observações nos mostram como estávamos errados! No passado, os filósofos não viam mais nada em animais que os açougueiros pudessem observar; [...] Mas hoje os filósofos fazem a anatomia de todas essas coisas [...]. Esse modo de observar a natureza abriu os olhos dos filósofos e mostrou-lhes que, a partir da disposição mecânica das diferentes partes, dependem de alguns movimentos que foram atribuídos a causas ocultas. Este meio é o único a descobrir a verdade.

aos outros países, sobre o domínio eclesiástico na sociedade civil e ainda acerca a necessidade de uma reforma nos estudos que atendesse aos anseios da classe burguesa lusitana – desemboca nas reflexões que esse pensador português registrou em suas obras.

Ribeiro Sanches foi um estrangeirado. Começou a faculdade de medicina em Coimbra, mas decidiu transferir-se para Salamanca a fim de nesse lugar terminar o seu curso. Em 1724 obteve o diploma tão desejado e decidiu regressar a Portugal. Nesse momento da sua vida, quando decidira voltar para a terra natal, é que lhe veio um dos golpes que menos esperava: foi denunciado por um membro da família ao tribunal da inquisição por supostamente praticar a religião judaica. Num ambiente de profunda intolerância religiosa teve que sair novamente de Portugal para que pudesse, em outros países, viver a tão desejada liberdade de pensamento. Pelos vários países que passou talvez nenhum deles lhe foi tão importante quanto a Holanda. Nos Países Baixos, teve a oportunidade de frequentar a Universidade de Leiden e assistir aulas do médico, hoje tido como o mais ilustre do século XVIII, Herman Boerhaave (1668 – 1738), que é considerado o fundador da medicina clínica e do hospital acadêmico moderno. Não vamos nos deter aqui nos feitos desse médico, pois eles nos tomariam inúmeras páginas e esse não é o nosso objetivo. Vale-nos apenas saber que Boerhaave foi uma figura sem igual no campo da medicina e que Sanches teve a oportunidade de aprender com ele.

Por recomendação do mestre Boerhaave, Sanches foi indicado para trabalhar na Rússia, como médico, em 1731. Foi tão bem nessa função que, com o tempo, tornou-se médico privativo da corte russa. Em 1747, por vicissitudes políticas, deixou de trabalhar na corte russa e mudou-se para Paris, onde decidira ficar pelo resto de sua vida. Com toda essa experiência de vida não é de estranhar que os membros do alto escalão político de Portugal fossem lhe procurar. Esse contato oficial aconteceu em 1755, com o Marquês de Pombal, por ocasião do terremoto que praticamente destruiu Lisboa. A pedido de Pombal, Sanches escreveu “*Tratado da Conservação da Saúde dos Povos*”, uma obra em que se vê a forte influência de Boerhaave no pensamento de Sanches.

Esse contato entre Pombal e Sanches, segundo Saraiva (1989), revela que em muitos pontos esses dois homens tinham afinidades de pensamento. Não nos estranhará, mais tarde quando analisarmos as reformas pombalinas na instrução, ver que muitos aspectos das reformas dos estudos estavam bem ou mal alinhadas com as ideias contidas em “*Cartas sobre a educação da mocidade*”, um escrito que foi posterior às reformas pombalinas. Voltaremos a Ribeiro Sanches novamente na terceira seção, mas para o presente momento algumas das suas ideias nos seriam essenciais, tais como a relação entre sociedade civil e eclesiástica e a essência do estado moderno.

Ora, em tópicos anteriores analisamos a forma como a sociedade eclesiástica tinha não somente o papel de dominadora no campo ideológico, mas também certa proeminência em questões materiais. Não seria demasiado repetir a informação de que em pleno século XVIII 1/3 das terras de Portugal estavam sob domínio da Igreja e que por essa mesma época a carreira eclesiástica, bem como o número de conventos, cresciam sem cessar (FALCON, 1993). Ou seja, enquanto as nações mais desenvolvidas industrialmente optaram pelo caminho de desenvolver suas indústrias e de dar um caráter produtivo às suas terras, Portugal ainda vivia refém dos interesses eclesiásticos. Essa sociedade “Gótica”, nas palavras de Sanches (2003), não só tinha atrofiado as capacidades industriais de Portugal mas também se apoderado das escolas e universidades para a reprodução de seus quadros, ou melhor, para oferecer à sociedade civil lusa uma educação não com vistas à vida civil, mas à eclesiástica. Enquanto as universidades de outras nações objetivavam formar cidadãos que fossem úteis aos fins burgueses, as universidades portuguesas ainda tinham, em plena época iluminada, a intenção de formar o cristão.

Nessa sociedade lusa, talvez nada era mais atrativo aos olhos dos portugueses do que as benesses que advinham da vida eclesiástica. Vejamos o que o próprio Sanches (2003, p. 25) pensava a esse respeito:

Mas as imunidades dos Eclesiásticos, expressadas nas nossas Ordenações, destroem toda a subordinação, toda a igualdade, e toda a justiça do Estado Civil: que a pessoa do Ministro da Religião seja respeitada, considerada, que fique isenta de todo o cargo público, e de servir pessoalmente ao Estado, é da obrigação do Estado Civil Cristão; mas que os seus criados, e família, as suas terras, o que comprem e vendem, estejam privilegiados, não pagando as alfândegas, etc., como pagam os Leigos, isso é arruinar o Estado Civil, e por último destruir a Santidade da Religião. Os Eclesiásticos por estas imunidades, e pelas Leis do Direito Canónico, e pelos Privilégios dos nossos Reis se consideram uma certa Monarquia, cuja cabeça é o Papa; independente del Rei para obedecer-lhe, e para servi-lo, nem com os seus bens, nem com os seus domésticos: consideram-se superiores às Justiças do Reino, e a todos os que os servem; que os bens que têm, e os tributos que não pagam, que lhes são devidos, como um tributo à Igreja, e não por favor e graça dos Reis. Basta aparecer um Frade na Alfândega, para tirar a mercancia que quer; porque o respeito que está de posse do ânimo dos Guardas e do Provedor, e o medo da excomunhão em que incorreriam se lhe resistissem, deixavam fazer o Frade e o Clérigo ousado; e com razão, porque sabe que ninguém se atreverá a tocar-lhe: nas Províncias conservavam o mesmo despotismo com os Juizes, com os Meirinhos, e com todos os Súbditos, quando querem exercitar os seus cargos.

Sanches está tão convencido de que os privilégios dos eclesiásticos e também da classe nobre são nocivos a Portugal que recomenda diretamente ao rei Dom José I o seguinte:

[...] necessitamos derrogar as Leis Góticas que temos, que se reduzem aos excessivos Privilégios da Nobreza e às Imunidades dos Eclesiásticos, as quais contrariaram sempre todo o bom Governo Civil. Enquanto existirem estes obstáculos, que são firmados pelas Leis das nossas Ordenações, é impossível introduzir-se uma Educação universal da Mocidade destinada a servir a sua pátria no tempo da ocupação e do descanso, no tempo da paz e da guerra (SANCHES, 2003, p. 23).

Não podemos perder de vista que essas palavras escritas pelo médico português foram endereçadas diretamente ao rei de Portugal, Dom José I. Isso demonstra a ousadia de Ribeiro Sanches ao reivindicar junto ao rei que ele tomasse providências para acabar com “Antigo Regime” que estava estabelecido em Portugal. De fato, segundo a visão burguesa moderna, e Sanches se mostra em total sintonia com ela, uma sociedade próspera não se constrói tendo como dois pilares uma nobreza parasitária, avessa ao espírito empreendedor, e um clero oportunista, ocioso, que só vê nos aparelhos de estado formas de levar uma vida sem dificuldades, respaldada no luxo.

Ribeiro Sanches, com seu martelo feroz, concentra todos os seus esforços e desfere, com violência, o seguinte golpe contra a Nobreza e o Clero

Pesa-me, Ilustríssimo Senhor, ser obrigado a dizer aqui sem reboço, que naqueles Estados que têm por base a sua conservação no trabalho, e na indústria, não há neles nenhuma sorte de Súdito mais pernicioso à sua harmonia, do que é um Nobre, ou um Fidalgo com os Privilégios que lhe permitem as nossas Ordenações. A Nobreza é essencial naquelas Monarquias Góticas como a nossa, enquanto dependia a sua conservação de conquistar e de subjugar os seus inimigos; mas logo que se acabou a conquista, logo que não houve que conquistar, é necessário que o Legislador mude as leis: o Estado que tem terras e largos domínios, e que deles há-de tirar a sua Conservação, necessita decretar Leis para promover o trabalho e a indústria, e derrogar ou ab-rogar aquelas que se estabeleceram no tempo que adquiriam com a espada (SANCHES, 2003, p. 26).

Como podemos notar, Sanches começa seu raciocínio dizendo sentir um certo pesar, mas essa lástima, evidentemente de força retórica, logo se esfumaça no ar e o discurso ganha um tom bem claro, que é: essa nobreza parasitária que se encontra em Portugal não existe mais em outros países. Ao contrário, as camadas dominantes dos países mais avançados sacudiram a poeira do ócio e entraram de cabeça nos negócios mundanos, seja por meio do estímulo à agricultura em suas terras ou pelo fomento da atividade mercantil e industrial. Ora, se Portugal deseja sair dessa letargia secular na qual está mergulhado então urge trilhar esse caminho que é indicado por Sanches, conforme o que se vê ocorrer no exterior. Para terminar essa questão, Sanches vai além, aproveita o ensejo, e diz ao rei que não só é necessário extirpar os regalados privilégios da nobreza e do clero, mas é de extrema urgência fazer uma

reforma na educação que até então se processava em Portugal, afinal, o arcabouço escolar português estava arquitetado para fins religiosos e não os estritamente civis. Escutemos isso do próprio Sanches:

Não se conserva com a educação de saber ler e escrever, as quatro regras da Aritmética, latim, e a língua pátria, e por toda a ciência o catecismo da doutrina Cristã; não se conserva como ócio, dissolução, montar a cavalo, jogar a espada preta, e ir à caça: é necessária já outra educação, porque já o Estado tem maior necessidade de Súbditos instruídos em outros conhecimentos: já não necessita em todos eles aquele ânimo altivo, guerreiro, aspirando sempre a ser nobre e distinguido, até chegar a ser Cavalheiro ou Eclesiástico (SANCHES, 2003, p. 30).

Mais à frente é que Sanches irá traçar as diretrizes do que pensa ser uma educação ajustada aos interesses de um país com espírito laborioso. Contudo, voltaremos com mais vagar nessa temática na terceira seção.

Em suma, conforme se deve ter observado, seguimos até aqui, desde o alvorecer da segunda seção, uma linha de raciocínio que objetivasse mostrar a situação de Portugal na modernidade em relação às nações financeiramente mais prósperas. De forma inequívoca, apoiados em grandes nomes, vimos que enquanto a modernidade transcorria, Portugal ainda estava presa a uma mentalidade feudal de sociedade. Os grandes responsáveis por esse insulamento luso foram a nobreza, com seu estilo mórbido de ser, e a Igreja, nos seus mais variados raios de ação, sobretudo por meio da Inquisição e da Companhia de Jesus. Os estrangeirados portugueses conseguiram captar esses entraves e então iniciaram do ponto de vista ideológico um combate contra esses males que afligiam Portugal. Esses homens “iluminados”, com o intuito de destruir os bastiões do Antigo Regime português, identificaram, conforme já tentamos deixar claro, que a Companhia de Jesus era o verdadeiro obstáculo a ser removido, afinal, os tentáculos dos filhos de santo Inácio repousavam não só sobre os aparelhos educativo e religioso, mas também no âmbito de questões políticas. Nos próximos tópicos veremos as razões pelas quais a Companhia de Jesus constituiu-se como um empecilho político aos desejos de renovação do governo de Dom José I.

3.7 Os jesuítas no norte e sul da América Portuguesa

Tivemos a oportunidade de analisar na primeira seção que a Coroa portuguesa, ao iniciar o seu plano de colonização em terras ameríndias, contou com o auxílio da Igreja Católica, por meio de suas Ordens religiosas – sobretudo os jesuítas. A fim de “converter” mais almas para Cristo e assim levá-las à “salvação”, os inicianos aceitaram a proposta e,

conforme Paiva (1982), foram agentes da colonização e da catequização. A respeito da questão colonizadora, Carvalho (1952) chama-nos a atenção no sentido de que os jesuítas no Brasil exerceram um destacado papel de bandeirismo, penetrando mata adentro e desse modo estabelecendo suas “reduções”, “aldeias”.

Ribeiro (2006), Holanda (2011a), Prado Júnior (1997) e Paiva (1982) são unânimes quando afirmam que os jesuítas, ao participarem ativamente da atividade colonizadora, por meio das suas reduções, acabaram por estabelecer seus próprios propósitos junto aos nativos, objetivos esses que se chocavam frontalmente com os dos agentes colonizadores. A principal questão que colocava os inácianos e os colonizadores em litígio era o domínio sobre os indígenas. Os padres da Companhia advogavam que só poderiam “salvar as almas” dos nativos se os mantivessem sob controle em suas reduções. Já os colonos, que contavam para a efetiva realização de seus trabalhos com a mão de obra escrava dos africanos, queriam ampliar o leque de servos e desse modo objetivavam escravizar os indígenas. Foi, em resumo, essa disputa em relação a tutela dos nativos que gerou muitas desavenças entre os agentes colonizadores e os religiosos.

Dos muitos entraves que aconteceram em terras coloniais brasileiras que envolveram jesuítas e colonos, nós vamos neste trabalho dar atenção apenas para dois: primeiramente, as contendas que ocorreram no sul, por ocasião do Tratado de Madrid, de 1750; e, em segundo lugar, mais ao norte, os entraves entre os padres da Companhia contra o irmão do Marquês de Pombal, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1700 – 1769), que era o governador do Grão-Pará e Maranhão.

O objetivo de analisar esses acontecimentos consiste em mostrar que a Companhia de Jesus não só teve interferência na questão cultural (conforme já estudamos em relação ao atraso português) ao monopolizar o ensino português; ao contrário, ao estudarmos a atuação desses religiosos em terras coloniais veremos que seus atos iam muito além da simples conversão: os jesuítas em terras coloniais brasileiras não se contentaram com o poder no âmbito espiritual, mas quiseram estender seus domínios para a esfera temporal. Leite (1993), a esse respeito, defende os jesuítas ao afirmar que seus irmãos na fé fizeram o necessário para o momento, isto é, que se não fosse a ajuda desses religiosos, os portugueses não dariam conta de sozinhos organizar e colonizar as terras brasileiras. Sem entrar no mérito se os religiosos estavam ou não errados, o certo é que o caminho pelo qual decidiram trilhar, do ponto de vista político, irritou os interesses da Coroa, que eram defendidos e representados pelo Marquês de Pombal. Em outros termos, com essa análise, queremos esclarecer que a expulsão dos Jesuítas não teve só a questão do monopólio do ensino e da consequente

estagnação cultural; a esse motivo somam-se questões práticas ligadas ao gerenciamento do território colonial. Ter em mente essas duas variáveis é algo que nos fará captar mais profundamente o que tanto estava por trás da supressão da Ordem, em 1759, e a consequente reforma dos estudos menores.

3.8 O Tratado de Madrid e os levantes no sul

Capistrano de Abreu, em sua famosa análise sobre o Brasil Colonial, sobre o Tratado de Tordesilhas diz: “O arreglo foi meramente formal e teórico: ninguém sabia o que dava ou recebia, e se ganhava ou perderia com ele no ajuste das contas” (ABREU, 1998, p. 183). A prática colonizadora de Portugal e Espanha deixara isso claro, afinal, em termos práticos, cada país avançava as linhas imaginárias de Tordesilhas de acordo com os interesses e conveniências do momento. A União Ibérica (1580 – 1640), que foi a união política entre Portugal e Espanha, praticamente destruiu a divisão imaginária que portugueses e espanhóis tinham acerca de suas terras coloniais, sobretudo as sul americanas.

Com o objetivo de colocar um ponto final nessas disputas territoriais foi que em 1746 iniciaram, de forma totalmente sigilosa, as negociações entre Portugal e Espanha sobre as posses e limites de suas terras. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, “tudo fora realizado sob o mais rigoroso sigilo, a fim de impedir a interferência da Inglaterra e da França, interferência contrária aos interesses peninsulares” (HOLANDA, 2011a, p. 403).

As negociações foram conduzidas do seguinte modo: a Espanha representada por José Carvajal y Lancaster (1698 – 1754) e do lado português formalmente era o embaixador Tomás da Silva Teles (1683 – 1762), pois na prática quem regia os planos era o diplomata Alexandre de Gusmão¹⁷ (1695 – 1753).

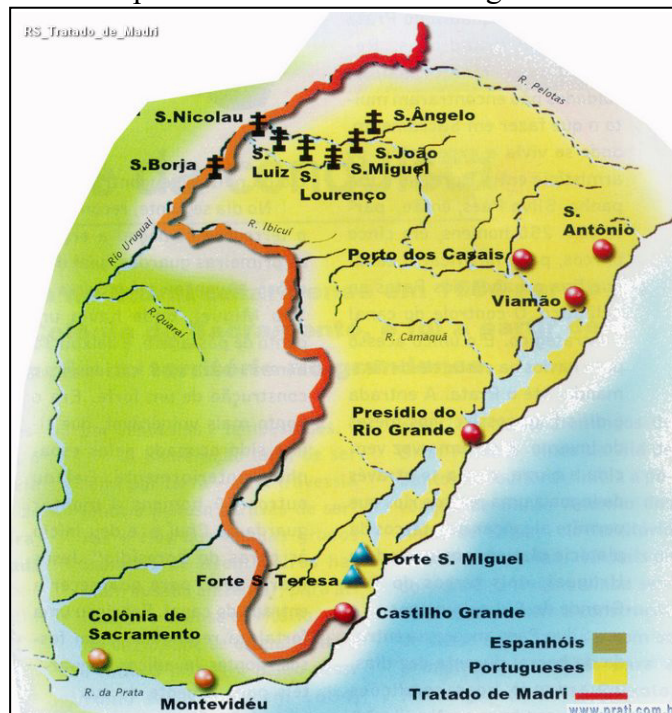
Em janeiro de 1750, o Tratado dos Limites foi oficialmente assinado. Em resumo, ficou decidido que

[...] em troca da colônia do Sacramento e navegação exclusiva do Prata, a Espanha cederá a Portugal a navegação do Uruguai com os sete povos das missões jesuíticas: São Nicolau, São Miguel, São Luís Gonzaga, São Borja, São Lourenço, São João e Santo Ângelo, fundados entre 1687 e 1707, alguns com os restos de reduções que escaparam à sanha dos mamelucos (ABREU, 1998, p. 189).

¹⁷ Não confundir com o padre jesuíta Alexandre de Gusmão, que nasceu em Lisboa, em 1629, e morreu em 1724, na Bahia. Ficou famoso pela fundação do seminário de Belém da Cachoeira, na Bahia.

O Mapa 2 ilustra bem o que estava envolvido na negociação entre portugueses e espanhóis na região da América Latina. Para os espanhóis, ter a Colônia de Sacramento e o controle do Rio da Prata (no mapa 2, o acesso ao Rio da Prata, via Oceano Atlântico, está entre a Colônia de Sacramento e Montevidéu) eram fundamentais para que pudessem controlar quem entrasse e saísse no caminho que dava para as minas, isto é, o controle dos metais preciosos. Com efeito, outros países, sobretudo a Inglaterra, aproveitavam a falta de guarnição do Prata para ter acesso às riquezas das colônias espanholas.

Mapa 2: Tratado de Madrid: região sul



Fonte: Prati (2018)

Os Portugueses, sabendo da riqueza que encerrava a região solicitada pelos espanhóis, não aceitariam somente o território das Sete Missões. Deveria haver mais alguma compensação. Segundo Holanda (2011a), os espanhóis ofereceram dinheiro, mas os portugueses, por meio de Gusmão, pleitearam territórios mais ao norte, na região amazônica. Os espanhóis, por considerarem Rio da Prata de muito valor aceitaram a contraproposta dos lusos e desse modo os portugueses apenas oficializavam a posse de territórios, como a região do Mato Grosso e Grão-Pará, que, não obstante, já as tinham ocupado sem lhes pertencer.

O problema do Tratado de Madrid foi que uma grande parcela dos membros da Companhia de Jesus não estava de acordo com os termos da divisão. Segundo Paulo Assunção, “os jesuítas, por sua vez, assediaram os monarcas para que o tratado não fosse

executado, chamando a atenção para o fato de que as reduções [missões] corriam grande risco, e a paz espiritual e temporal estariam ameaçados” (ASSUNÇÃO, 2009, p. 33).

O Mapa 3 mostra o que foi decidido nessa negociação entre portugueses e espanhóis, vejamos:

Mapa 3: Colônia portuguesa após o Tratado de Madrid



Fonte: Opinião & Notícia (2015)

Não obstante os rogos dos inácianos, o Tratado já estava decidido. As demarcações de território deveriam começar. Na região das Sete missões, ao iniciar o esquadriamento dos territórios, encontraram portugueses e espanhóis forte resistência inicialmente por parte dos indígenas e, posteriormente, dos missionários. Capistrano de Abreu afirma que

[...] os índios se levantaram, desmentindo ou antes engrandecendo seus padres, mostrando que a catequese não fora mera domesticação e a vida interior vibrava-lhes na consciência, aos jesuítas foi atribuída a responsabilidade exclusiva em um movimento natural, humano e, por isso mesmo, irresistível (ABREU, 1998, p. 190).

Esses confrontos entre indígenas e os agentes colonizadores ficaram conhecidos como Guerras Guaraníticas (1754 – 1756). Segundo Holanda (2011a), cerca de 1511 indígenas morreram nessas guerras¹⁸, ao passo que do outro lado da trincheira foram 4 mortes. Para as coroas espanhola e portuguesa, os verdadeiros responsáveis por essa situação foram os padres missionários da Companhia de Jesus, acusados de serem os mentores da resistência. Desse

¹⁸ Segundo Holanda (2011b), habitavam os territórios da Sete Missões cerca de 30 mil indígenas.

Segundo Falcon (1993), as linhas gerais do pensamento pombalino acerca da governação eram as seguintes: a Coroa precisava submeter e centralizar tudo ao seu poder, inclusive a Igreja (entendamos por Igreja sobretudo a Companhia de Jesus). Foi com essa diretriz em mente que Mendonça Furtado fora enviado às terras além-mar. Realizar essa tarefa não seria algo simples, afinal, os missionários, sobretudo os jesuítas, há muito tempo estavam nas regiões amazônicas fazendo o seu trabalho missionário. Com o tempo, os jesuítas, por meio da atividade missionária em suas reduções, não se limitaram apenas ao exercício do poder espiritual. Ao contrário: estabeleceram-se ao mesmo tempo como mandatários no aspecto civil. Solapar essas bases, que já estavam solidificadas, era o que o irmão de Pombal precisava fazer.

Para Falcon (1993), o ponto nevrálgico sobre o Estado do Grão-Pará e Maranhão resumia-se em saber quem dominaria a mão de obra indígena, isto é, colonos ou os jesuítas. A preocupação com o trabalho dos nativos tinha uma razão bem fundamentada, pois era por meio deles que os padres da Companhia de Jesus conseguiam explorar os recursos naturais da região e assim obter altos lucros com o trabalho dos indígenas. Segundo Assunção (2009), no interregno entre 1743 a 1754, 78% do cacau, 82% do café, 96% da salsaparrilha, e 68% do açúcar que eram importados por Portugal eram enviados pela Companhia de Jesus do Grão-Pará, com o concurso do trabalho dos nativos.

Na administração desses bens, os religiosos portavam-se de forma semelhante aos agentes econômicos leigos. Os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores. E como o principal da produção se destinava ao mercado europeu, eles estavam atentos às oscilações das cotações do açúcar, buscando redirecionar a produção para outros produtos agrícolas e aplicando as receitas na compra de propriedades para arrendamento, demonstrando sintonia com as regras do jogo do capitalismo em ascensão. Concorriam, pois, com os empreendedores seculares em condições vantajosas, pois, além de contar com frequentes doações, com os favores reais de isenção de tarifas, desfrutavam da mão de obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos dirigidos pelos jesuítas. Ato contínuo, passaram a ser acusados pelos empreendedores seculares de concorrência desleal, de exploração dos indígenas e de serem lesivos aos interesses da Coroa (SAVIANI, 2011, p. 68-69).

A Coroa, com o objetivo de tirar da Companhia de Jesus o controle econômico na região do Grão-Pará e assim defender o monopólio comercial, criou, em 1755, a Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Com a criação dessa Companhia,

[...] era proibido aos jesuítas negociarem a venda de produtos de forma livre, a fim de obterem melhores preços; era vedado, também, o envio de mercadorias para os padres-procuradores comercializarem em Portugal, ficando obrigados a entregar seus produtos nos armazéns da Companhia Geral, conforme faziam os demais produtores (ASSUNÇÃO, 2009, p. 205).

Essa modernização pretendida pelo Marquês de Pombal, evidentemente, não seria aceita de bom grado pelos inacianos. Desse modo,

Os religiosos não tardaram a se posicionar a favor da liberdade de comércio, ideia que dos púlpitos seguiu para articulações políticas com negociantes prejudicados pelas novas medidas. Estes fatos implicaram numa petição ao rei de Portugal para que anulasse o monopólio concedido à Companhia Geral, documento redigido pelo padre Bento da Fonseca, procurador geral das missões no Pará e Maranhão, ato que o Marquês de Pombal considerou como um levante conspiratório contra o poder real (ASSUNÇÃO, 2009, p. 205)

Os jesuítas, com essa afronta aos desígnios econômicos de Pombal, apenas reforçavam para a Coroa que os interesses da Companhia de Jesus não coincidiam com os de Portugal. A “Dedução Cronológica”, de acordo com Laerte Ramos de Carvalho, registrou essa situação da seguinte forma: “não há jesuítas portugueses e jesuítas espanhóis porque são na realidade os mesmos jesuítas que não conhecem outro soberano que não seja o seu próprio geral, outra nação que não seja a sua própria sociedade” (CARVALHO, 1952, p. 33).

O poder político dos padres inacianos sobre os indígenas, o controle territorial e comercial que tinham na mais rica colônia e o poder de influência ideológica que a Companhia de Jesus tinha nos desígnios de Portugal deixavam claro ao Marquês de Pombal e à sua equipe administrativa que se a Coroa quisesse de fato sair da letargia econômica e buscar modernizações econômicas isso, de forma alguma, seria feito com a presença de um poder paralelo tão grande como o dos inacianos. Colocar os jesuítas para fora de Portugal já não parecia uma ideia tão absurda, ao contrário, uma voz tentadora deveria soprar todos os dias nos ouvidos do poderoso Marquês de que essa seria a solução para todos os males da nação.

Pombal, no entanto, achara uma alternativa à expulsão dos jesuítas: sancionar leis que objetivassem colocá-los no lugar que lhes era devido: na lida somente com as coisas espirituais e, conseqüentemente, deixando os rumos dos negócios mundanos nas mãos do poder político real. Sob essa ótica, devemos entender as resoluções tomadas pelo governo de Portugal, que são:

1ª - Alvará de Lei, de 4 de abril de 1755, em nome de povoar os domínios lusos na América, estimulava o casamento de portugueses com nativos;

2ª - Lei de 6 de junho de 1755, que restituía aos índios do Grão-Pará e Maranhão a sua liberdade enquanto pessoas humanas, podendo assim ter seus bens e comercializar da forma que bem entendessem;

3ª - Criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e o fim do poder temporal dos religiosos sobre os indígenas.

Segundo Prado Júnior (1997, p. 94),

A legislação pombalina relativamente aos índios é uma síntese daquelas tendências opostas referidas. Aceitou a tese jesuítica da liberdade dos índios, da necessidade de educá-los e os preparar para a vida civilizada, e não fazer deles simplesmente instrumentos de trabalhos nas mãos ávidas e brutais dos colonos [...] Adotou mesmo as linhas-mestras da organização jesuítica: concentração de índios em povoações sujeitas a um administrador que devia zelar pela sua educação e pelos seus interesses; bem como medias de resguardo contra os colonos. Mas doutro lado, não os poupou da comunhão colonial, e não só impunha o emprego da língua portuguesa e permitia a utilização do trabalho indígena como trabalhador assalariado, mas ainda permitia e fomentava o maior intercâmbio possível entre as duas categorias de população.

Mais à frente, em relação ao fim do poder temporal dos religiosos sobre os nativos e quais seriam de fato as incumbências dos jesuítas, Prado Júnior (1997, p. 94) é preciso:

O Mínimo que um poder soberano como a coroa portuguesa podia exigir, era naturalmente estender normalmente a sua soberania sobre todos os súditos. Os índios estavam no número destes; era pelo menos o que se queria, e a autoridade e prestígio dos padres formavam uma parede estanque além da qual se anulava o poder real. Não podia por isso deixar de ser demolida. É impossível assimilar os eclesiásticos, sobretudo quando uma organização com visos de soberania política, como é o caso dos jesuítas, a simples administradores sujeitos ao poder régio. A função deles não devia e não podia ir além das clericais que propriamente lhes competiam. Conceder-lhes o poder temporal, a experiência o demonstrara, era dar-lhes um poder político soberano.

Enfim, esse raciocínio desenvolvido por Prado Júnior (1997) dá sustentação ao que estamos desenvolvendo: o poder da Companhia de Jesus (aqui nos referimos ao poder em todas as esferas) era de tal magnitude que não restava mais à Coroa outra alternativa senão a de ceifar na base um domínio que não conhecia limites. Se levarmos em conta o que já analisamos sobre o que representou no plano prático, político, espiritual e ideológico a Companhia de Jesus em Portugal e seus domínios já teríamos motivos mais do que suficientes para entender as razões que levaram o Marquês de Pombal a expulsar essa referida Ordem de

Portugal. Contudo, antes de analisarmos a expulsão dos jesuítas vamos ainda nos deter em mais um acontecimento que praticamente selou a sorte dos filhos de santo Inácio: a tentativa de regicídio pelos Távoras.

3.10 Os jesuítas e o “Processo dos Távoras”

Colocar em vigor uma política econômica que alavancasse Portugal da estagnação não seria tarefa simples. Isso porque, como já tivemos a oportunidade de estudar nessa segunda seção, a nação lusa vivia em pleno século XVIII praticamente como se ainda estivesse cristalizada no período medieval. Até a ascensão de Dom José I ao trono, que se deu em 1750, e de Sebastião José de Carvalho e Melo como primeiro ministro, as estruturas da sociedade lusa existiam para favorecer e perpetuar o Antigo Regime, conforme Falcon (1993). Seria natural que o governo, ao propor mudanças, encontrasse resistência dos braços que suportavam esse modelo social: estamos falando da nobreza e do clero. Em relação ao clero já explicamos duas grandes situações (na questão dos povos das Sete Missões, no sul, e na administração do Grão-Pará e Maranhão) em que ele atuou como empecilho aos desígnios do país. Agora, veremos como a pequena burguesia mercantil e uma parte da nobreza reagiram aos atos de Pombal.

O projeto de monopolização das atividades comerciais, por meio da Criação das Companhias Gerais, foi algo que irritou os pequenos comerciantes de Portugal, afinal, eles viram praticamente seus negócios serem engolidos pela máquina estatal. Segundo Falcon (1993), a *Mesa do Espírito Santo dos Homens de Negócio que procuravam o bem comum do comércio* era um órgão oficial, cujo prestígio crescera no período final do reinado de D. João V, e a sua finalidade era atuar pelos interesses dos pequenos burgueses. Nesse sentido,

Foi talvez por esse motivo que seus integrantes sentiram-se animados a protestar , em 1755, contra a criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, dado o seu caráter monopolístico e o perigo que representava para o comércio livre. Daí encaminharem ao rei D. José, os “Deputados da Mesa do Espírito Santo dos Homens de Negócio”, uma Representação contra a Companhia que em nome da praça de Lisboa se estabeleceu para o Estado do Grão-Pará e Maranhão (FALCON, 1993, p. 376).

O governo não poderia aceitar tal ato de insubordinação e ingerência. Desse modo, decretou o fim da referida “Mesa” e no seu lugar criou, em 30 de setembro de 1755, a Junta de Homens de Negócios (ou Junta do Comércio). Evidentemente que esse novo órgão estaria plenamente alinhando aos interesses do estado Português. Com esse ato, “a pequena e média

burguesia mercantil deveria calar-se à espera de dias melhores, ou aguardar que seus porta-vozes ingleses dissessem às claras aquilo que só era possível dizer em segredo” (FALCON, 1993, p. 376). Não podemos deixar de registrar que os inacionos ficaram mal vistos nessa questão, afinal, eles já tinham se postado contra a criação das Companhias. Desse modo, a Coroa entendeu que, por trás desses protestos, os instigadores à confusão e ao motim eram os padres jesuítas.

A situação em Portugal ficou crítica mesmo quando, no dia 3 de setembro de 1758, o rei de Portugal, D. José I, foi vítima de uma tentativa de assassinato. O Marquês de Pombal aproveitou o momento, tomou as rédeas e agiu da forma que entendia ser a cabível para a situação.

Fueron hechos más de mil prisioneros; las confisiones de los reos fueron obtenidas mediante tortura, lo cual estaba conforme con la ley; pero los propios testigos de la acusación fueron sometidos a tormento, cosa que no permitía la ley. Asimismo, los jueces fueron autorizados a inventar la pena a imponer a los reos condenados, porque, de las que la ley preveía, ninguna pareció suficientemente severa¹⁹ (SARAIVA, 1989, p. 295, tradução nossa).

Após investigações sobre essa tentativa de assassinato de Dom José I, os resultados da investigação apontaram para pessoas da mais alta classe portuguesa: o 8º Duque de Aveiro, José de Mascarenhas da Silva e Lancastre (1708 – 1759), o 3º Marquês de Távora, Francisco de Távora (1703 – 1759), sua esposa, a Marquesa Leonor Tomásia de Lorena e Távora (1700 – 1759), o 11º Conde de Atouguia, Jonónimo de Ataíde (1721 – 1759) e o padre jesuíta Gabriel Malagrida (1689 – 1761). De fato, essa porção poderosa da nobreza lusa, juntamente com os jesuítas, alimentava, em comum, ódio ao estilo de governo do Marquês de Pombal. As reformas que tinham sido feitas até então, no sentido de monopolizar as atividades comerciais e colocar a Coroa sobre todos – inclusive a Nobreza e o Clero – eram atos que atingiam em cheio esse grupo de aristocratas. Pombal, por sua vez, não sentia coisa diversa por esses indivíduos, afinal, eles representavam, para o primeiro ministro, sérios entraves aos seus desígnios.

As punições aos envolvidos nesse atentado começaram a ser executadas em janeiro de 1759. Em setembro desse mesmo ano, o rei de Portugal, Dom José I, escreveu ao Cardeal

¹⁹ Foram feitos mais de mil prisioneiros; as confissões dos prisioneiros foram obtidas por meio de tortura, que estava de acordo com a lei; mas as próprias testemunhas da acusação foram submetidas a tormentos, algo que a lei não permitia. Além disso, os juízes foram autorizados a inventar a pena a ser imposta aos prisioneiros condenados, porque, daqueles que a lei previa, nenhum parecia suficientemente severa para a situação em questão.

Patriarca de Lisboa e Reformador Geral da Companhia de Jesus, Francisco de Saldanha Gama (1723 – 1776), e disse o seguinte:

Quando os das Provincias destes Reinos se achavão mais redundantes dos beneficios e das honras, que tinham recebido, e estavam profusamente recebendo da Munificencia dos Senhores Reis, Meos Gloriosissimos Predecessores, e da Minha Real benignidade; se achavão arbitros da educação dos Meus Vassallos; se achavão Directores geraes das suas consciencias; se achavão mais chegados ao Meu Throno, do que quaesquer outros Religiosos; então eh que maquirarão as clandestinas e violentas usurpações, que tinham feito no Norte e no Sul do Brazil, não só dos Meus Dominios, mas tambem da liberdade e da honra e fazenda dos Habitantes delles: Quando virão, que as ditas usurpações não podião deixar de ser descobertas pela execução do Tratado dos Limites, passarão logo (para invalidallo, e se manterem a si nas mesmas usurpações) a animar contra a Minha Real Pessoa e Governo alguns Principes Soberanos [...], passarão a suscitar dêntro no Meu Mesmo Reino sedições intestinas, e armar por ellas contra Mim e Meus mesmo Vassallos, em quem achárão disposições para os corromperem; até os precipitarem no horroroso absurdo, com que na noite de 3 de Setembro do anno proximo passado attentarão contra a Minha Real Pessoa, com infidelidade e infamia, nunca imaginadas entre os Portuguezes: Quando finalmente errárão aquelle abominavel golpe contra a Minha Real Vida, que a Divina Providencia preservou com tantos e tão decisivo milagres (DOM JOSÉ I, 1759, p. 720).

Essa carta de Dom José I contém elementos de suma importância para fecharmos o entendimento dessa questão. Nela vemos que os episódios ocorridos no sul e no norte da colônia portuguesa na América sacramentaram que os interesses da Companhia de Jesus e da Coroa estavam em direções opostas. Na prática, os jesuítas, pela sua influência construída ao longo dos séculos, achavam-se dentro do estado português praticamente como se fossem pertencentes a um Estado que lhes era próprio. A Coroa, vendo e sentindo isso na prática, procurou solapar esse prestígio dos inacianos, afinal, ter entre os vassallos uma Ordem que não deseja fazer parte da vassalagem é algo lesivo para qualquer governo e contraditório em seus próprios termos. As medidas tomadas pelo Marquês de Pombal geraram nos jesuítas tal descontentamento que, segundo palavras do próprio rei, começaram então a tramar, com os nobres mais poderosos de Portugal, contra a vida do monarca, visando evidentemente a usurpação do poder.

Segundo a ótica do governo, a sede de poder dos jesuítas chegara a pontos nunca vistos por uma Ordem religiosa na história de Portugal. A ambição era tamanha que os inacianos tinham a capacidade de trazer para as suas maquinações frações poderosas da sociedade portuguesa. Diante de uma situação sem precedentes como essa, a administração lusitana optou que esses inconfidentes recebessem uma punição de tal magnitude que os que

se lembrassem dela sentissem tanto horror e medo que jamais pensassem em fazer o mesmo. Esse foi o desfecho do “Processo dos Távoras”.

Para Falcon (1993), toda essa situação marcou uma ruptura irreconciliável entre o governo, de um lado, e, do outro, os padres da Companhia de Jesus e uma parcela da nobreza que era mais fiel aos inacionos do que ao rei de Portugal.

É nesse contexto que precisamos entender a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios e a necessária reforma dos estudos menores, de 1759. Não foi primeiramente a necessidade de reformar os estudos que levou a Coroa ao rompimento definitivo com a Ordem, mas sim a urgência de manter o domínio político e a soberania nacional, que, segundo os partidários de Dom José I, estavam seriamente ameaçados com a presença dos jesuítas. Como tivemos a oportunidade de analisar, Portugal de fato já vinha num movimento de renovação cultural, por meio das ideias dos estrangeirados. Claro que cedo ou tarde, para que essa renovação atingisse seu termo, seria imprescindível uma reforma nos estudos. Contudo, as coisas aconteceram de tal forma em Portugal que a Coroa se viu no compromisso inadiável de romper definitivamente com os jesuítas; com essa quebra de relação, tudo o que estivesse relacionado aos jesuítas sofreria sérias perseguições.

4. REFORMA DOS ESTUDOS MENORES E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DA COLÔNIA BRASILEIRA

Em nosso percurso histórico mostramos até o presente momento como se deu a construção da atividade missionária-educativa dos jesuítas no Brasil. Depois, analisamos as razões que levaram o Marquês de Pombal a extinguir a Companhia de Jesus em Portugal. Agora, chegou o momento de estudar e ver como esse ousado ato político de Pombal repercutiu na atividade educacional que era feita pelos jesuítas no Estado do Brasil.

As Reformas Pombalinas compreendem uma série de medidas que objetivaram modificar o ensino secundário, em 1759, o superior e primeiras letras, ambos em 1772. O objetivo dessa seção será analisar apenas a primeira parte da reforma, que foi feita em 1759. O motivo de fazermos a opção por esse recorte reside no fato de que, segundo Ferreira Jr. (2010), no interregno que compreende 1759 até 1772 (13 anos) as medidas políticas educacionais de Pombal produziram na colônia brasileira um “*Vazio Educacional*”. A partir de 1772, com a decretação de um imposto chamado “Subsídio Literário”, é que a educação no Brasil de fato teria voltado a se fazer presente.

Iremos sustentar a ideia de que o “Vazio Educacional” foi algo pensado para acontecer na colônia brasileira. Ou seja, tratou-se de uma política estatal da metrópole lusa para com a sua colônia mais próspera, o Estado do Brasil. Veremos que o grande inspirador e arquiteto desse esvaziamento educacional foi o médico português Ribeiro Sanches.

Com essa premissa lançada, prosseguiremos ao estudo sobre o “Vazio Educacional” por meio das três seguintes etapas: 1ª analisar o Alvará que sacramentou essa mudança na educação e os motivos que embasaram a supressão da atividade escolar na colônia brasileira; 2ª estudar o processo de expulsão dos jesuítas do Brasil para Portugal; 3ª analisar a implantação da primeira parte da Reforma em cada Capitania do Brasil. Ao fim desses passos, esperamos poder contribuir, pouco que seja, para uma melhor compreensão do que foram as Reformas Pombalinas no Brasil e quais as motivações que estavam por trás do “Vazio Educacional”.

4.1 Os estudos em ruínas: é preciso reformá-los

No dia 28 de junho de 1759, os “filhos de santo Inácio”, que desde o século XVI trabalharam para promover a difusão do catolicismo, sofreram um golpe profundo advindo do monarca português, Dom José I. Por meio de um Alvará Régio, ficara decidido que eles não

mais teriam o monopólio da educação portuguesa, ou melhor, nem sequer poderiam manter qualquer escola em domínios lusos.

Já tivemos a oportunidade de analisar as razões políticas, econômicas e filosóficas que levaram o chefe de estado luso a tal decisão. É importante sempre ter isso em mente a fim de que não tratemos a destituição dos filhos de santo Inácio de Loyola de modo simplório e leviano.

Chegou-nos agora o momento de analisar o sobredito Alvará a fim de vermos quais foram as razões oficialmente alegadas que embasaram essa decisão tão forte, que talvez nem mesmo o mais ferrenho inimigo da Companhia poderia imaginar que um dia aconteceria.

Logo no início do Alvará, o rei destaca a importância da educação para as monarquias.

Eu ELREY. Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas Sciencias o objeto mais digno do cuidado dos Senhores Reys meus Predecessores, que com as suas Reaes Providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos; promulgando as Leys mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da minha Coroa pudessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em beneficio da Igreja, e da Patria (PORTUGAL, 1759a).

Como se pode constatar, a estratégia de raciocínio é em primeiro lugar mostrar a proeminência dos estudos para a sustentação de um sistema político, isto é, ter bons estudos é condição *sine qua non* para o funcionamento do estado e ainda a felicidade de todos depende diretamente desse fator. Segundo o rei de Portugal, foi por causa desse entendimento acerca da educação que os seus predecessores sempre tiveram zelo pelos estudos e desse modo continuamente o patrocinaram aos súditos. O rei quis, com isso, deixar claro para os que lessem o Alvará que, sendo um rei de valor tal como os seus antepassados, não poderia deixar que essa tradição de valorização e promoção das letras se perdesse em seu reinado. Ele iria manter o mesmo foco e assim os estudos teriam da sua pessoa total atenção.

Com esse silogismo bem estruturado, Dom José I estava pronto para dar um golpe mortal nos Jesuítas. Os estudos que ele falara serem de suma importância, por conta dos jesuítas, encontravam-se naquele momento em ruínas. Ou seja, com o transcorrer do tempo os padres da Companhia foram capazes de estruturar o ensino de tal forma que o conduziram à decadência. O monarca já afirmara que a felicidade da monarquia depende dos estudos. Agora ele assevera que esses estudos estavam numa situação lastimável. A consequência lógica é a

assim os mesmos Religiosos causa necessária á quasi total decadencia das referidas duas Linguas (PORTUGAL, 1759a).

Segundo Dom José, o método aplicado pelos jesuítas – o *Ratio Studiorum* – é demasiado longo e apenas serve para ilaquear os alunos nos labirintos da gramática da língua latina. Os estudantes ficavam cerca de oito, nove anos no estudo de um idioma que ao cabo não lhes ajuda a entendê-lo com a devida fluência e ainda “prolongando-os na ignorancia, lhes conservassem huma subordinação, e dependencia tão injustas, como perniciosas” (PORTUGAL, 1759a).

Para o monarca luso, outras nações polidas da Europa caminhavam por outras metodologias de ensino que garantiam aos alunos um aprendizado muito mais rápido e eficiente da língua latina.

De acordo com Paiva et al. (2007), dentre os estudiosos que se debruçaram sobre a ação da Companhia de Jesus, Azevedo (1944) destaca-se como o principal porta-voz dos jesuítas. Azevedo (1944) de fato tem uma visão apologética dos filhos de Santo Inácio. Chega a rivalizar com Leite (1993) quando o assunto é mostrar uma versão da história que beneficie a imagem dos jesuítas.

A citação seguinte versa sobre o ensino da Companhia no Brasil, mas pode perfeitamente ser prolongada para a ação educativa dessa congregação em todos os lugares em que estava, afinal, sua metodologia era unificada.

Até essa época, o ensino dos colégios de padres (...) devastando a paisagem intelectual em tôrno dos homens, para só deixar crescer no indivíduo idéias ortodoxamente católicas, **quebrara no brasileiro, principalmente no da classe educada, não só as relações líricas entre o homem e a natureza ... como a curiosidade do saber, a ânsia e o gôsto de conhecer**, a alegria das aventuras de inteligência, de sensibilidade e de exploração científica; aventuras do descobrimento das coisas do mundo. (AZEVEDO, 1944, p. 150, grifo nosso).

Como podemos claramente constatar, até mesmo Azevedo (1944) afirmou que a metodologia de ensino dos jesuítas era algo que destruía na pessoa a curiosidade por um saber mais prático. Mais à frente, Azevedo (1944, p. 152) afirma que o ensino ofertado pelos jesuítas perpetuava um bacharelismo formador de uma classe dominante, de uma elite intelectual, ao passo que moía com força estridente a importância das ciências úteis.

O que interessava nessa sociedade de estrutura elementar era, de fato, um tipo de cultura que favorecesse o acesso da elite intelectual, senão à nobreza, ao menos aos chamados cargos nobres, criando uma. Nova aristocracia - a

dos bacharéis e a dos doutores. (...) O título de bacharel e de doutor mantinha-se como um sinal de classe, e às mãos dos filhos do senhor de engenho ou do burguês dos sobrados continuavam a repugnar as calosidades do trabalho.

Ainda sobre o ensino dos jesuítas, Azevedo (1944, p. 297) diz que ele criou nos alunos, que por esse método passavam,

O apêgo ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinterêsse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, tôda a educação modelada pela da Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise; à pesquisa e à experimentação e, portanto, a essa mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no XVII se firmar: um século de luz para a restante Europa e um século de treva para Portugal.

Desse modo, tendo em consideração primeiramente as acusações de Dom José I e depois as confissões de Azevedo (1944), podemos ver que uma reforma nos estudos era fundamental. Assim, o supracitado monarca se coloca como a pessoa que reestabelecerá em Portugal e suas conquistas o esplendor dos estudos, que outras nações já sabiam do sabor.

Desejando Eu não só reparar os mesmos Estudos para que não acabem de cahir em total ruina, a que estão proximos; mas ainda restituir-lhes aquelle antecedente lustre, que fez os Portuguezes tão conhecidos na Republica das Letras, antes que os ditos Religiosos se intromettessem a ensinillos com os sinistros intentos, e infelices sucessos (PORTUGAL, 1759a).

Esses “infelizes sucessos” citado por Dom José são, na verdade, uma tragédia anunciada, afinal,

[...] desde os seus principios foram previstos, e manifestos pela desapprovação dos Homens mais doutos, e prudentes nestas uteis Disciplinas, que ornarão os Seculos XVI., e XVII., e os quaes comprehenderão, e predicarão logo pelos erros do Methodo a futura, a necessaria ruina de tão indispensaveis Estudos (PORTUGAL, 1759a).

Várias pessoas e segmentos da sociedade portuguesa tiveram a audácia de confrontar os jesuítas para dizer-lhes que seus estudos levariam as letras do país à malogração. A história da Companhia de Jesus atesta por si mesma que esses ataques não foram levados em conta e isso permitiu aos jesuítas que fincassem profundas raízes na sociedade portuguesa, mesmo tendo desafetos em diferentes camadas do tecido social.

Segundo o monarca, o corpo da Universidade de Coimbra fora a primeira instituição a posicionar-se contrária: “o Corpo da Universidade de Coimbra (que pelo merecimento dos seus Professores se fez sempre digna da Real atenção) oppondo-se á entrega do Collegio das Artes, mandada fazer aos ditos Religiosos no anno de mil e quinhentos e cincoenta e sinco” (PORTUGAL, 1759a).

A Corte Lusa reunira-se também para protestar contra as posses desmedidas concedidas aos jesuítas e ainda para deixar claro que entregar-lhes os estudos não era a melhor atitude a se tomar. “O Congresso das Cortes, que o Senhor Rey Dom Sebastião convocou no anno de mil e quinhentos e sessenta e dous, requerendo já então nelle os Povos contra as acquisiçoens de bens temporaes, e contra os Estudos dos mesmos Religiosos” (PORTUGAL, 1759a).

No século seguinte, a Nobreza portuguesa retomara os clamores do século passado, advindos dos membros da Universidade de Coimbra e da Corte, para de forma tesa se postarem-se contrários ao fato de que a educação de seus filhos fosse confiada aos sobreditos religiosos. “A Nobreza, o Povo da Cidade do Porto no Assento que tomarão a vinte e dous de novembro de mil seiscentos e trinta contra as Escolas, que naquelle anno abrirão na dita Cidade os mesmos Religiosos, impondo por elles graves penas aos que a ellas fossem, ou mandassem seus filhos estudar” (PORTUGAL, 1759a).

Como se pode notar, Dom José tem a preocupação de, no Alvará, citar referências históricas sobre o ponto que ora estava defendendo. A sua intenção era justamente passar a impressão de que não se tratava de algo casuístico e isolado na história de Portugal. Ao contrário, no passado, a solicitação de que os jesuítas fossem apartados da educação da mocidade tratava-se de uma pauta abordada por muitos grupos de importância que não pode ser subestimada.

O problema com os jesuítas era tão grave que o monarca ainda adverte que o insucesso dos estudos não se deve apenas ao método. A concepção ideológica dos inacianos sobre o estudo é que era o real entrave. Ainda que eles optassem por um método de ensino que não fosse tão “enfadonho” e “procrastinador”, como o classificam seus acusadores, não sentiria a educação lusa o gosto de ter um estudo à altura do que eles necessitavam.

E attendendo ultimamente a que, **ainda quando outro fosse o Methodo dos sobreditos Religiosos**, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino, e educação dos Mininos, e Moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiencia por factos decisivos, e exclusivos de toda a tergiversação, e interpretação, ser a Doutrina, que o Governo dos mesmos

Religiosos faz dar aos Alumnos das suas Classes, e Escolas sinistramente ordenada á ruina” (PORTUGAL, 1759a, grifo nosso).

No início do Alvará, Dom José fora enfático ao afirmar que dos estudos dependem a felicidade do povo, a conservação da religião e a boa saúde da monarquia. Ora, os estudos são colocados como sendo a base de todo o país. O sucesso ou o insucesso dependem desse fator. Tendo então em vista a gravidade desse assunto, deixar que os jesuítas permanecessem com o encargo dos estudos seria um verdadeiro crime de responsabilidade, pois isso acarretaria na ruína da monarquia, que seria puxada pela mão dos jesuítas, que já estavam em franca e vertiginosa queda rumo ao precipício. Para que isso não viesse a ocorrer foi que o monarca tomou uma decisão que seria uma das mais importantes da história de seu país. Eis o que ele fez.

Sou servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os meus Reinos, e Dominios dos Estudos de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação desde em diante se hajão, como effectivamente Hey, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos effeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos meus fiéis Vassallos (PORTUGAL, 1759a).

Todo o aparato educacional jesuítico fora desativado de uma vez só pelo rei português. Dom José, diante do peso da decisão que tomara, talvez tinha consciência de que fazer algo desse calibre somente se justificaria caso a conjuntura fosse irremediável. O desiderato do monarca não se resumia apenas à supressão física das escolas dos inacianos. Ele queria fazer algo que está além da capacidade humana: eliminar da memória coisas que nos causam dessabor. Desejara ele que ninguém em Portugal, da decretação do Alvará em diante, tivesse o desgosto de ao menos poder lembrar que um dia sequer os jesuítas tomaram conta da educação portuguesa.

Abolindo até a memória das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens, e tão graves escândalos (PORTUGAL, 1759a).

Com esse ato, Dom José I assinalou o fim dos jesuítas à frente do ensino e de uma vez só determinou o fechamento de todas as escolas comandadas pelos inacianos. Pode-se perceber no Alvará de extinção das escolas jesuíticas o tom cítrico que o monarca usa para se dirigir aos religiosos.

Analisemos agora a questão do método de ensino da língua latina. Veremos as críticas feitas ao modo de fazer educação dos inicianos e igualmente as soluções que de pronto foram propugnadas.

4.2 Modernização e simplificação dos estudos menores: a questão do Latim

Já tivemos a oportunidade de analisar com vagar a situação intelectual de Portugal na modernidade. Vimos também de que forma as “Luzes” encontraram uma fresta na hermética sociedade lusa. Agora analisaremos a questão da modificação do método de ensino do latim.

Não faltavam pessoas dispostas a criticar o modelo de ensino dos jesuítas. Os críticos portugueses, a esse respeito, não eram apenas pessoas que se limitavam a apontar onde estavam os erros. Eles, além de fazê-lo, também se dispunham a fornecer opções que acreditavam ser as mais viáveis a fim de que a educação lusa encontra-se o mesmo esplendor que outras nações mais polidas da Europa já tinham encontrado.

Já se sabia que não seria tarefa fácil mudar a forma como os jesuítas ensinavam o Latim, por meio da gramática do padre Álvares. Segundo Barbadinho (1946, p. 71),

[...] é mais facil , conquistar um novo mundo , doque despersuadir os Velhos , da-antiga Gramatica . Cita alguns exemplos com que mostra , que a paixão obra nestes particulares mais , que o juizo : e lamenta-se muito , que se-tenham reprovado tantas coizas, sem as-lerem , nem as intenderem.

Não obstante essa aparente dita por Verney, esforços nesse sentido foram realizados. E foi da Congregação dos Oratório, da qual já tivemos a oportunidade de mencionar, que vieram três grandes nomes de importância ímpar para a renovação dos estudos em Portugal. Estamos falando de Luís António Verney [Barbadinho] (1713 – 1792), António Félix Mendes (1706 – 1790) e António Pereira de Figueiredo (1725 – 1797). Tratam-se de padres que foram contemporâneos e que se uniam não só pela Congregação da qual faziam parte, mas estavam ligados por uma dose de antijesuitismo no ensino. Graças, sobretudo, a esses intelectuais que o poder real português se viu em condições de poder enveredar no caminho da renovação dos estudos. Os trabalhos desses egrégios estudiosos deixaram claro que havia opções além das que os inicianos ofereciam. Bastava apenas que alguém de pulso forte, de *virtù* no sentido maquiavélico, tomasse a iniciativa de abrir caminho para novas metodologias de ensino.

Nesse sentido, segundo Carvalho (1952, p. 43),

[...] se trabalhos havia sobre o modo de ensinar as humanidades à gente portuguesa, nem porisso o govêrno, ao criar as aulas régias, avaliou devidamente o inteiro alcance das dificuldades que adviriam de uma reforma

destinada a corrigir os males notórios de uma pedagogia vigente há quase dois séculos e de um “sistema” que não mais correspondia às necessidades da política de recuperação econômica, erigida como uma das razões mais altas do regime.

Carvalho (1952) deixa claro que embora houvesse estudos e trabalhos sobre a urgente renovação nos estudos, o passo dado por Dom José de suprimir todas os colégios jesuítas não fora fruto de maturação e organização. O oposto é verdadeiro. A sede de querer que os jesuítas fossem eliminados de Portugal era tão insaciável que de forma cega a monarquia portuguesa queria apenas ver-se livre desses que, segundo o poder central, representam todos os males de Portugal. Talvez a avaliação feita pelo governo português tenha sido a seguinte: já que os estudos estão em completa ruína, não há mais o que destruir. Basta apenas limpar os escombros que existem (os colégios dos jesuítas) e daí, do nada, recomeçar o ensino da mocidade lusa. Ainda hipoteticamente sob a ótica do monarca português, se com os jesuítas a situação era deplorável, sem eles e seus colégios seria melhor, afinal, teriam campo livre para reconfigurar o que lhes era tão importante: a educação.

Carvalho (1952, p. 45) cita uma gama de pessoas que dedicaram seu intelecto para a evolução intelectual de Portugal, mas observa que

[...] nenhum, entretanto, [foi] tão ilustre como Verney, pela universalidade do plano concebido e pela ambição porque procurou, por intermédio de suas obras, realizar o programa planejado quási no verdor dos anos. É nesse sentido que Luiz António Verney é um pedagogo e, enquanto pedagogo, um “iluminista” na medida em que o iluminismo é uma forma de pensar comum aos homens que, em atitudes diversas de pensamento, procuram fazer da cultura um instrumento do progresso e da perfeição das sociedade e dos homens. Em Verney, não há apenas o programa de uma reforma sôbre os estudos; há ainda a consciência da necessidade do desdobramento de uma tarefa pedagógica, realizando na ordem prática as diretrizes que o conhecimento das realidades portuguesas e das conquistas recentes da cultura impunham como propósito preliminar de uma política destinada a “iluminar” verdadeiramente a nação lusitana.

A obra prima de Verney *Verdadeiro método de estudar, para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, exposto em várias cartas escritas pelo R. P. *** Barbadinho da Congregação de Itália ao R. P. *** Doutor na Universidade de Coimbra*, que por questão prática chamaremos apenas de *Verdadeiro método de estudar*. O trabalho do Barbadinho é algo monumental, pois analisa e reflete sobre as mais variadas disciplinas do currículo escolar, tais como as línguas portuguesa, latina grega e hebraica, a retórica, filosofia, matemática, medicina, direito, e teologia. “É todo um vasto programa

pedagógico que aí se examina, com cuidado de mostrar os prejuízos e defeitos da orientação existente e de indicar as soluções e diretrizes mais aconselháveis” (CARVALHO, 1954, p. 55). Segundo Saviani (2011, p. 100), “pelos temas abordados no livro é possível ver as afinidades com a orientação adotada nas reformas pombalinas como, por exemplo, a valorização da língua vernácula”.

Saviani (2011) está plenamente correto em afirmar a relação entre a obra de Verney e as reformas pombalinas. No Alvará de 28 de junho, o método dos jesuítas é classificado como “obscuro, longo e fastidioso”. Carvalho (1954) cita o cômico caso de Francisco de Pina e Melo (1695 – 1773) que afirmara ter perdido sete anos estudando latim com os jesuítas, que não conseguira aprender nada com esse aborrecedor método. Pina afirma ainda, segundo Carvalho (1954), que o seu conhecimento da língua latina adveio a partir do momento decidira estudá-la por conta, sem o estorvo dos inacianos.

Assim, era necessário encurtar o tempo de aprendizado da língua latina, por meio de uma gramática que fosse mais enxuta, e ainda que o ensino dessa língua fosse por intermédio do vernáculo. Vejamos isso nas palavras do próprio Barbadinho (1746, p. 8-9)

E , na verdade , o primeiro principio de todos os estudos deve ser , a Gramatica da-propria lingua. A razam porque nos parece dificultoso , o estudo da-Gramatica Latina [...] é porque: nos-persuadimos , que toda aquela machina de regras , é particular da lingua latina [...]. Se a um rapaz que comesa , explicasem , e mostrassem na sua propria lingua , que é Verbo , Cazo , Adverbio &c. que á formas particulares de falar , deque se-compoem , a Sintaxe da-sua lingua: se sem tantas regras , mas com mui mais simplezes explicasoens , fezesem , comque os principiantes refletisem , que , sem advertirem , executam as regras , que se-acham nos-livros: e isto sem genero algum de preceitos , mas polo ouvirem , e exercitarem: segundo a V. P. que abririam os olhos por-uma vez , e entenderiam as coizas bem: e se-facilitaria a percesám das-linguas todas. Isto suposto , julgo que este deve ser , o primeiro estudo da-Mocidade: e que a primeira coiza , que se-lhe-deve apresentar é , uma Gramatica da-sua lingua , curta , e clara: porque neste particular , a voz do-Mestre faz mais que os preceitos

Esses dois pontos [duração do curso e o curso de Latim ser todo em Latim] eram os grandes gargalos do ensino humanístico dos jesuítas. Os inacianos, pela gramática do padre Álvarez, enveredavam a aprender o latim por um método que era repleto de regras e repetições infundáveis. Já analisamos o *Ratio Studiorum* e constatamos que para formar um aluno em humanidades, com fluência no latim, esse plano de estudo previa que o percurso deveria acontecer num prazo de sete anos. Verney espantara-se com esse longo tempo para se aprender o latim:

Quando entrei neste Reino , e vi a quantidade de Cartapacios , e Artes , que eram necessarias , para estudar somente a Gramatica ; fiquei pasmado [...].

Depois disso ouvi dizer , que ocupavam seis , e sete anos estudando Gramática : e que esse tempo , não era capaz de explicar por-si só , as mais fáceis cartas de Cícero (BARBADINHO, 1946, p. 59)

A dificuldade aumenta quando consideramos não só o espaçado trajeto a ser percorrido, mas também que todo esse aprendizado não acontecia por intermédio da língua portuguesa, mas pelo latim mesmo. E aí fica a seguinte questão: como aprender uma língua que se ignora por meio dela mesma? O Barbadinho (1946) afirmou que se alguém afirmar isso ser possível então essa pessoa pode ser classificada como “louca”.

Assim, segundo Carvalho (1954), as regras da gramática jesuítica do padre Manoel Álvarez contava com 247 regras de sintaxe, enquanto Gaspar Scióppio, em sua Gramática Filosófica, trazia apenas 15. Diante desse paralelo, o Barbadinho (1746, p. 60) fez a seguinte pergunta retórica: “E qual é o estudante que entende , os versos Latinos das-regras , principalmente sendo tão embrulhados, como os do-P.Manoel Alvares?”. Em seguida, ele mesmo responde que estudar por meio desse método “é perder tempo , sem utilidade , e com prejuízo grande : sem haver outra razão , que seguir um costume envelhecido , ainda que prejudicial” (BARBADINHO, 1946, p. 61).

Desse modo, segundo Carvalho (1954, p. 51), simplificar o estudo do latim, por meio de uma mudança no método, viria

[...] facilitar ao maior número de ingressos nos estudos maiores. Num país que, pela extensão de seus domínios e pelos problemas administrativos e políticos dela decorrentes, tanto necessitava de homens à altura dos seus serviços, não seria sem propósito uma reforma que pudesse favorecer a renovação de seus quadros, pelo aproveitamento, em maior escala dos letrados que saíssem de suas escolas.

Por que a renovação dos estudos dependia tanto do ensino da língua latina? Segundo Carvalho (1954, p. 49), “em Portugal, como de resto em toda a Europa, o latim era um instrumento propedêutico indispensável ao futuro estudo do letrado, do canonista, do médico, do filósofo e do teólogo”. Forattini (1997) confirma esses dados ao dizer que há cerca de 300 anos o latim era hegemônico, e que só no oitocentos o francês e o alemão, por influência do iluminismo setecentista, foram desbancar o idioma dos antigos romanos.

Em outras palavras, o latim, embora fosse língua morta, era muito viva nos manuais, livros e meio acadêmico. Era uma tradição dos letrados produzir seus trabalhos em latim. Isso criou todo um sistema latinizado que exigia daquele que aspirava a algum cargo mais qualificado o conhecimento desse idioma. Não importava se a profissão seria a de médico,

advogado ou padre. O estudo para essas carreiras tinha como condição fundamental o domínio do latim. Assim, a acusação feita aos jesuítas é a de que a forma como eles ensinavam o latim era demasiada longa e apenas alimentava no espírito dos alunos o aborrecimento. Isso fazia com que muitos vissem as carreiras letradas como algo não atrativo. Desse modo, se Portugal quisesse ter mais jovens interessados nessas áreas era de fundamental importância acatar as críticas feitas pelos antijesuítas portugueses, sobretudo por Verney. Sob esse ponto de vista, Carvalho (1954, p. 66) é enfático ao afirmar que

[...] a simplificação dos estudos gramaticais correspondeu a este imperativo pragmático, tão característico do pensamento iluminista. Interessava ao governo poder recrutar, entre os estudantes das escolas menores, os candidatos aos postos civis e eclesiásticos de que tanto necessitava uma administração iluminada pela experiência do que se praticava nas nações estrangeiras: o teólogo, nas dignidades e benefícios da Igreja; o jurista, nos cargos da magistratura; o médico nos lugares de físico, cirurgião-mor, comissário e diretor de medicina; o matemático na função de cosmógrafo, engenheiro-mor, professor de engenharia, artilharia ou náutica; os filósofos nas ocupações intendentas da agricultura, do ouro, das fábricas e manufaturas.

É nesse contexto que a Congregação do Oratório caiu como uma luva para a concretização dos anseios de Dom José I e Pombal. No reinado anterior, essa congregação recebera certa abertura para ensinar a mocidade lusa. Em suas escolas, os oratorianos procuravam ensinar a gramática latina de forma diferente daquela praticada pelos jesuítas. A *Arte da Gramática Latina* (1737), do padre Antônio Felix Mendes e o *Novo Método da Gramática Latina* (1753), do padre Antônio Pereira de Figueiredo, são referências nessa tentativa exitosa, segundo Carvalho (1954) e Saviani (2011), de modificar o ensino do latim e fazer com que essa disciplina não fosse algo maçante. Uma parcela da burguesia lusa, que teve a chance de matricular seus filhos nos colégios oratorianos e assim conseguiu experimentar um método diverso daquele oferecido pelos jesuítas, ajudou a fomentar a boa imagem dos filhos de São Felipe Nery em detrimento dos filhos de Santo Inácio de Loyola. A alta sociedade portuguesa entendia, enfim, que a renovação dos estudos menores não poderia mais esperar. Portugal era um país que tinha perdido muito tempo do ponto de vista econômico. Somente essa ampla reforma educacional poderia dar alguma esperança para um povo que se acostumara em esperar para além desse mundo. A incipiente burguesia lusa, que enfiara-se no aparato administrativo de Pombal, via que agora teria mais espaço num aparelho burocrático no qual a velha aristocracia e os eclesiásticos tinham, desde séculos atrás, uma posição que era intocável.

4.3 Demais aspectos do Alvará de 28 de junho de 1759

Detemo-nos até o momento em dois pontos do Alvará de 28 de junho de 1759: a decadência dos estudos e a questão do ensino das humanidades (latim). Resta-nos agora analisar outros aspectos desse documento, que são os que se seguem: a) criação do cargo de Diretor de Estudos; b) os professores e o ensino de gramática latina; c) o ensino de grego e hebraico; d) o ensino de retórica. Esses itens são basicamente toda a reforma dos Estudos Menores empreendida pelo gabinete de Dom José I. Todo o arcabouço do *Ratio Studiorum* foi substituído por isso que está previsto na legislação Josefina.

Com a reforma dos estudos menores, os legisladores portugueses entenderam que não era mais necessário ter todo um plano sistematizado, com relação entre si e ainda que as aulas funcionassem num prédio escolar com seriação e progressão de série. Lembremos que isso era a essência do *Ratio Studiorum*. As escolas dos jesuítas tinham um formato mais ou menos parecido com o que entendemos por escola hoje. Como afirma Saviani (2011), nosso modelo escolar tradicional é grandemente tributário daquilo que os jesuítas configuraram como educação. Como ficou então a configuração escolar após essa reforma? As aulas passaram a se chamar “Aulas Régias”. Cada professor ministrava a sua disciplina em casa, não tendo mais necessidade de ter um prédio escolar para o funcionamento da educação formal. Conforme o aproveitamento dos alunos, os professores lhes davam o certificado de aprovação na disciplina. Assim, os alunos iam cumprindo as disciplinas (latim, grego, hebraico, retórica) até o ponto em que estivessem prontos para o exame de qualificação universitário (o nosso vestibular de hoje).

A intenção dessa modificação consistia em dar maior plasticidade às aulas dos estudos menores e que os alunos não perdessem tanto tempo nesses temas, tal como acontecia nas escolas dos inicianos. Mas o assunto não pode ser visto somente desse ângulo. Precisamos trazer à baila a famigerada questão do método de ensino, que já tivemos a oportunidade de estudar. As metodologias jesuíticas foram banidas e no lugar delas optou-se por métodos que fossem mais abreviados e ainda que ensinassem a língua ou assunto a ser aprendido por meio da língua vernácula, nesse caso, o português.

Feitas essas considerações, partamos para os estudos que nos propomos no parágrafo inicial.

4.3.1 O Diretor de Estudos

O Diretor de Estudos seria a pessoa encarregada a supervisionar todo o ensino e ver se as determinações do Alvará estavam sendo cumpridas. Sua subordinação devia-se apenas ao monarca português. No mais, caberia a esse funcionário estatal o zelo pela educação da mocidade portuguesa. Eis um cargo cuja responsabilidade não podemos mensurar tão facilmente. Ora, se os estudos estavam em ruínas e urgia restabelecê-los a fim de se “conservar a felicidade dos povos e da monarquia”, então o Diretor de Estudos teria papel estratégico nos desígnios do reino português. De acordo com o raciocínio de Andrade (1978), qualquer eventual fracasso dessa reforma escolar a priori seria culpa do diretor. Os possíveis benefícios e sucessos seriam creditados ao monarca português. Vejamos o que a lei estabelece sobre esse referido cargo:

Haverá hum Director dos Estudos, o qual será a Pessoa, que Eu for servido nomear: Pertencendo-lhe fazer observar tudo o que se contém neste Alvará: E sendo-lhe todos os Professores subordinados na maneira abaixo declarada. O mesmo Director terá cuidado de averiguar com especial exactidão o progresso dos Estudos para me poder dar no fim de cada anno huma relação fiel do estado delles; ao fim de evitar os abusos, que se forem introduzindo: Propondo-me ao mesmo tempo os meios, que lhe parecerem mais convenientes para o adiantamento das Escolas (PORTUGAL, 1759a).

O escolhido para essa função de Diretor de Estudos foi o Principal da Igreja de Lisboa, Dom Tomás de Almeida (1706 – 1786). Mais adiante falaremos muito desse personagem quando chegar a hora de analisar a implantação das Aulas Régias no Brasil.

4.3.2 Os professores e o ensino do Latim

O Alvará traz a proibição de se ensinar pelos métodos dos jesuítas e ainda elenca quais livros podem ser utilizados pelos professores. Estabelece que as aulas devem ser gratuitas e que o salário dos professores seria pago pelo estado, configurando assim uma educação estatal. A esse respeito, Saviani (2004, p. 17) observa que não podemos ainda falar de um ensino totalmente público, afinal “a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento de salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa”. Caso algum professor ousasse não seguir as normas estabelecidas, a letra da lei previa sanções severas. Vejamos:

E todo aquelle, que usar na sua Escola da dita Arte, ou de qualquer outra, que não sejam as duas assima referidas, sem preceder especial, e immediata

licença minha, **será logo prezo para ser castigado ao meu Real arbitrio**, e não poderá mais abris Classe nestes Reinos, e seus Dominios (PORTUGAL, 1759a, grifo nosso).

Os professores desse sistema seriam escolhidos por meio de concurso público no qual seriam constatadas as competências dos postulantes ao magistério. Nem mesmo os professores que quisessem ensinar de forma particular poderiam fazê-lo se não tivessem se submetido aos exames públicos.

Fóra das sobreditas Classes não poderá ninguém ensinar, nem publica, nem particularmente, sem a aprovação, e licença do Director dos Estudos. O qual, para lha conceder, fará primeiro examinar o Pertendente por dous Professores Regios de Grammatica, e com a aprovação destes lhe concederá a dita licença: Sendo Pessoa, na qual concorrão cumulativamente os requisitos de bons, e provados costumes, e de sciencia, e prudencia: E dando-se-lhe a aprovação gratuitamente, sem por ella, ou pela sua assignatura se lhe levar o menor estipendio (PORTUGAL, 1759a).

Como o critério de seleção dos docentes era para ser de alto nível, o governo português entendeu o seguinte: os que conseguissem chegar ao cargo público de professor, tarefa que exigiria muito preparo didático e intelectual do aspirante, deveriam ser tratados à altura dos esforços que empreenderam. Nesse sentido, os professores das Aulas Régias gozariam do status de “Nobres”. “Todos os ditos Professores gozarão dos Privilégios de Nobres, incorporados em Direito Commum, e especialmente no Código, Título = De Professoribus, et Medicis” (PORTUGAL, 1759a).

Segundo Falcon (1993), pertencer à nobreza lusa no século XVIII significava do ponto de vista legal desfrutar de tratamento diferenciado no âmbito da legislação. O governo Josefino, por meio de Pombal, fizera reformas nas estruturas jurídicas de Portugal. O Direito Canônico sofrera profundas limitações, pois os padres passariam a responder também para a legislação civil e não mais exclusivamente na esfera religiosa. A Nobreza, desde que identificada com os interesses industriais e econômicos da nação, teria lugar privilegiado no aparato legal luso. Assim, é nesse contexto em que o governo procurou valorizar a figura do nobre, desde que esse não fosse o famigerado “nobre parasitário”, que os professores régios receberam a honra de poderem fazer parte dessa distinta classe.

Vemos com a elevação dos professores (todos os professores régios, não só os de Latim) ao grau de nobres uma coerência, pelo menos do ponto de vista retórico, do governo português. Ora, se dos estudos dependem “a felicidade dos povos e a saúde da monarquia” então nada mais justo do que tratar de forma nobre os funcionários que são os responsáveis

por tão sublime tarefa. Não dar essa supracitada dignidade aos docentes seria algo no mínimo contraditório, se levarmos em conta o discurso que fora adotado acerca da importância dos estudos.

Esses “Nobres Professores” (que se usassem os métodos antigos dos jesuítas poderiam ser presos e castigados) deveriam seguir quais materiais para o ensino da língua latina? Responde o Alvará que “por essa razão somente devem uzar os professores do Methodo abreviado feito para uso das Escolas da Congregação do Oratório, ou da Arte de Gramática Latina reformada por Antonio Felix Mendes, que tem as referidas circunstancias” (PORTUGAL, 1759a). A arte feita para uso das escolas dos oratorianos trata-se do *Novo Método da Gramática Latina (1753)*, do padre Antônio Pereira de Figueiredo. Para uso em sala de aula só eram permitidos os livros dos padres Mendes e Figueiredo. No entanto, se os professores quisessem estudar por conta a fim de melhorarem suas capacidades intelectuais, o Alvará até nesse ponto indicava o que podia ser usado. Vejamos: “poderão porem os professores ter, e uzar da Grammatica de Vossio, Scioppio, Port-Roial, e de todas as mais deste merecimento, para a sua instrução particular, e não para gravar aos Discipulos” (PORTUGAL, 1759a). Mais adiante, o Alvará cita o padre Verney e sua obra como algo que deva ser seguido na hora de explicar as regras de ortografia. Verney, o intelectual que tanto lutara por mudanças na educação lusa, recebera agora sua recompensa: ficara para sempre gravado na história de Portugal como sendo uma referência na “verdadeira forma de se estudar”. Verney, assim, teve o privilégio que muitos intelectuais não têm: em vida ver o seu trabalho reconhecido.

O rompimento com o método dos jesuítas não implicou numa separação total com a religião cristã. Falcon (1993) alerta nesse sentido que as mudanças pombalinas não são contra a noção de sagrado em si, mas sim direcionadas a seguimentos mais politizados da religião católica. Ou seja, a fé era ainda algo a ser preservado nos estudos menores. Claro que não com a ênfase dos jesuítas, que previa no *Ratio Studiorum* que o fim dos estudos consistia em que os alunos conhecessem e amassem a Deus. O desiderato da Coroa era formar cidadãos preparados para as mais variadas áreas da sociedade, mas que em essência essas pessoas tivessem os valores cristãos, que deveriam ser cultivados nas escolas menores. Nesse sentido, alerta aos docentes o que se segue:

Devem os Professores instrui-los nos Mystérios da Fé, e obrigarlos a que se confessem; e recebam o Sacramento da Eucharistia infallivelmente em hum dia de cada mez; o qual dia será algum Domingo, ou outro feriado: E lhes

persuadirão o respeito, e devoção, com que devem chegar áquelles Sacrosantos Actos (PORTUGAL, 1759a).

4.3.3 O ensino de grego e hebraico

Não só da língua latina os alunos tinham necessidade no século XVIII. O grego e o hebraico também estavam no plano de estudos oferecido pelas escolas. Essa tradição de ensinar nas escolas essas três línguas já vinha de muitos anos. Quando estudamos a criação e sistematização das escolas pelos alemães protestantes esses idiomas já estavam presentes na concepção pedagógica dos reformados.

Ora, se a língua latina era o meio pelo qual os cientistas usavam para redigir seus trabalhos, a língua grega tinha sido o caminho que vários ramos das ciências se expressaram. E a língua hebraica era fundamental para os que teriam desejo de aspirar à vida religiosa, afinal, o estudo da Bíblia exige bom conhecimento desse idioma. Com efeito, vejamos de que forma Dom José I fundamentara a relevância do grego para os estudos menores:

[...] a necessidade, que há nas sciencias mayores, do estudo da Língua Grega, eh innegavel. O Testamento Novo, e muita parte do Velho, he quasi todo em Grego. Os Santos Padres e os Consilios dos primeiros dez Seculos, são em Grego. Na Grecia tiverão origem as Leys Romanas; e ahi se fizeraão muitas Constituiçõens, que andão no Corpo do Direito Civil. Em Grego escreverão Hipócrates, e Galeno. A Filosofia, a Eloquencia, a Poesia, e a Historia, nascerão na Grecia. E por essa razão, os maiores Homens de todas as Faculdades reconhecem a necessidade indispensavel desta Lingua; e recomendão seu estudo (PORTUGAL, 1759a).

Como podemos notar, para justificar a permanência do grego na grade escolar, o monarca português resolveu usar da pesada tradição da língua grega. De fato, conforme Barbadinho (1746) a Grécia, berço da sabedoria, deu ao mundo as bases da ciência histórica, filosófica, política, lógica, da biologia (com Aristóteles), física, matemática, teatro, medicina e até mesmo os esportes em alto nível (Jogos Olímpicos). Não seria mesmo possível pensar o mundo em que vivemos hoje sem os feitos dos gregos. Mas se os gregos eram tão relevantes desse modo isso não nos leva a conjecturar que seus escritos deveriam estar traduzidos para as línguas vernáculas? Essa indução que fizemos está longe de ser uma ilação. Ela tem fundamentos sólidos. No mínimo, os grandes clássicos gregos estavam todos traduzidos para o latim, segundo Andrade (1978). O certo é que quem tivesse conhecimento do latim já teria condições plenas de ler os gregos sem ter que aprender esse referido idioma. Se os portugueses davam tanta ênfase no aprendizado do latim e queriam que os alunos atingissem fluência nessa língua, por que então não permitiram eles que os alunos estudassem o grego

por meio do latim? Essa prática não reforçaria a língua latina na mente dos alunos e ao mesmo tempo já não lhes daria as noções básicas dos mais importantes expoentes gregos? Nosso raciocínio não está errado, mas não era dessa forma as pessoas daquela época pensavam. Vejamos como o Alvará responde a essas indagações que acabamos de levantar:

[...] sem lhes fazer força o termos de hoje excelentes traducçõens, de que possão uzar os professores; que he o argumento, de que se vale a ignorancia, para persuadir a pouca utilidade da Lingua Grega. Sem reparar que essas mesmas Naçoens, que traduzirão aquelles Livros, são as que actualmente estão cultivando com mayor cuidado as classes da referida Lingua, e as que escrevem, e falão com a maior pureza (PORTUGAL, 1759a).

As nações que mais dominavam o grego não descuidavam no ensino dele desde os estudos menores. Nisto consistia o domínio desses países na língua grega: eles faziam que com as novas gerações aprendessem esse idioma mesmo já tendo todas as traduções disponíveis. Usar tão somente das traduções e descuidar do aprendizado do grego poderia fazer com que a cultura do país, com o passar dos anos, degradingolasse junto com o idioma grego. O que está em jogo aqui não é apenas aprender um idioma, mas sim manter o nível de erudição da nação.

Sobre o estudo do hebraico, o Alvará se limita a afirmar que essa língua é importante para os que aspiram o caminho sagrado e que por ter encarregado as ordens religiosas de ensinar esse idioma não daria então nenhuma instrução sobre esse assunto. Isso nos leva a entender que quem desejasse as carreiras profanas (medicina, direito, engenharia) deveria ter no mínimo domínio do latim e grego; já aos que quisessem ser padres, em acréscimo necessitariam estudar o hebraico.

4.3.4 O ensino de retórica

Quando falamos em retórica logo nos vêm à mente figuras como padre António Vieira, que é considerado um dos maiores oradores da história de Portugal. Os padres, por terem a necessidade diária de falar em público, são pessoas que precisam ter boa capacidade retórica. Desse modo, como em Portugal, segundo Falcon (1993), a carreira sagrada era uma das mais procuradas – Ribeiro Sanches (2003) justificava essa alta procura como “fuga de braços do trabalho pesado, não como vocação à vida religiosa” – a retórica tinha essa intrínseca relação com os que desejavam obter as ordens sagradas. O Alvará vem de forma impressionante romper com esse entendimento equivocado que se tinha acerca da retórica. Não eram somente os padres que precisavam dominá-la, mas os que almejavam postos na

vida civil deveriam igualmente (ou ainda mais!) querer ter bom conhecimento dessa arte. Ora, se, segundo Falcon (1993), um terço das terras de Portugal estavam em poder da Igreja e ainda se intelectualmente os religiosos estabeleceram uma hegemonia sobre os civis isso se deveu ao fato de um grupo ter mais domínio da capacidade retórica do que os outros. Ainda segundo Falcon (1993, p. 265 - 266), foi graças à retórica que os ingleses conseguiram dominar os portugueses economicamente ao elaborarem “Treze Máximas” sobre a capacidade produtiva lusa. Essas “Máximas” só podiam ser sustentadas por meio da eloquência ao falar e na capacidade de convencer o outro que o seu pensamento é o correto.

Com base nesse raciocínio é que devemos entender o ensino da retórica no sistema pombalino de ensino. Não se trata mais aqui daquela retórica pensada pelos jesuítas, isto é, de uma retórica que leva somente ao sagrado. Agora estamos falando de uma retórica muito mais profana, pois tem em vista fins imanescentes, comerciais, em suma, burgueses. Portugal, que a todas as gentes tentara indicar o caminho do céu, perdera, ao mesmo tempo e na mesma velocidade, espaços e negócios aqui na Terra. Essa lógica começaria a ser invertida com o estudo da retórica tal como se fazia em nações mais desenvolvidas, como a Inglaterra e Holanda. Eis como o Alvará se pronunciou a esse respeito:

He pois a Rhetorica a Arte mais necessaria no Commercio dos Homens, e não só no Pulpito, ou na Advocacia como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares. Nos Negocios publicos; nas Disputas; em toda a occazião em que se trata com os Homens, he preciso conciliar lhes a vontade; e fazer não só que entendão o que se lhes diz; mas que se persuadão do que se lhes diz, e o aprovelem: Por consequencia, he precisa esta Arte, que o máo Methodo dos Estudos de Letras Humanas tinha reduzido nestes Reinos á intelligancia material dos Tropos, e Figuras que são ou a sua minima parte, ou a que merece bem pouco consideração (PORTUGAL, 1759a).

Substancial é a mudança introduzida pelo Alvará no que tange à retórica enquanto uma disciplina necessária aos estudos. Dom José I e Pombal têm em todo aquele atraso cultural e econômico, que estudamos na 2ª seção, nos quais Portugal estava submerso. A Nobreza precisava deixar de ser parasitária, o clero de ser dominante e a incipiente burguesia urgentemente necessitava arranjar um espaço fixo e confortável do tecido social português. Essa equação só seria possível com mudanças estruturais. O Alvará que ora estamos analisando foi um meio efetivo de tentativa nesse sentido.

Fizemos uma leitura e explicação do Alvará, agora resta-nos estudar como a aplicação dele se deu na prática. Em outras palavras, como se processou a transição dos colégios jesuíticos para as Aulas Régias. Contudo, antes de partirmos para essa análise, seria

enriquecedor que estudássemos o processo de expulsão dos jesuítas, que residiam na Capitania do Brasil, para Portugal. Sem dúvida um momento negro para os religiosos que sempre usaram o hábito dessa cor, mas que nos enriqueceria no sentido de termos uma noção mais ampla de tudo o que se passou nesse período histórico.

4.4 Detalhes da expulsão dos jesuítas do Brasil

Se o dia 28 de junho de 1759 foi ruim para os jesuítas, por conta do fechamento de seus colégios, 3 de setembro seria pior, afinal, nessa data Dom José I expulsou-os de Portugal e seus domínios, com as seguintes palavras:

Nestas indispensaveis circumstancias tenho pois determinado, que os sobreditos Regulares corrompidos, deploravelmente alienados do seu Santo Instituto; e manifestadamente indispostos por tantos, tão abominaveis e tão inveterados vicios, para voltarem á observancia dele; como notorios rebeldes, Traidores, Adversarios e Aggressores, que tem sido e são actualmente da Minhas Real Pessoa e Estados, e da paz publica e bem commum dos Meus fiéis Vassallos, sejam prompta e effectivamente exterminados, desnaturalizados, proscritos e expulsos de todos os Meus Reinos e Dominios, para nelles não mais poderem entrar, que debaixo de pena de morte natural e irremissivel nenhum pessoa, de qualquer estado e condição que sejam lhes dê entrada nos mesmos Reinos e Dominios (PORTUGAL, 1759b).

Será que a expulsão dos jesuítas se deu conforme as ameaças contidas na Lei de 3 de setembro de 1759? Há fortes indícios de que sim. Quem nos garante isso é o padre José Caeiro. Caeiro foi um jesuíta que vivenciou na pele essa “perseguição” da Coroa à Companhia. Ele estava na América portuguesa e sentiu na pele o ódio do Marquês de Pombal.

Com efeito, o padre Caeiro, que era um historiador, resolveu, na ocasião da expulsão, ir coletando as mais diversas informações sobre o momento a fim de poder deixar para a posteridade uma versão de um dos fatos mais importantes e graves da história portuguesa. O interessante de analisarmos os escritos do referido religioso é que, ao nosso ver, trata-se de um documento histórico pouco (ou quase nada) usado pelos que se dedicam ao assunto. Tendo isso em consideração, esperamos que a exposição que daremos à obra de Caeiro (1936) seja um incentivo no sentido de que esse trabalho de valor histórico inestimável seja visto com mais carinho pelos que se dedicarem ao estudo dos jesuítas no Brasil, sobretudo na ocasião da expulsão.

Agora partamos para a análise que nos propusemos a fazer.

O natal do ano de 1759 não foi uma data de celebração para os padres da Companhia de Jesus. Em junho desse ano, a Lei de expulsão já tinha sido assinada e um clima de perseguição aos jesuítas tornara-se algo chancelado em papel timbrado. Desse modo, no dia 26 de dezembro de 1759 os jesuítas da Bahia começaram a sentir na pele o processo de expropriação de seus bens e de expulsão do Brasil. Eis como Caeiro (1936, p. 75) narra esse fato:

Logo no dia imediato foram assediados por tropas o colégio, a casa Professa e o seminário urbano. O destacamento do colégio ficou ás ordens do desembargador Luíz Antonio Berquó da Silveira, que antes de tudo deu publicidade ás ordens, a que os jesuítas deviam ficar sujeitos. Pouco diferiam das que em Portugal lhes haviam sido impostas; e vinham em suma a mandar que entregassem o dinheiro ao fisco e que ficassem incomunicáveis com a gente de fóra.

Era de interesse da Coroa criar nos lugares onde os jesuítas se encontravam um clima de que eles de fato eram vilões, criminosos e que por isso a população deveria ver neles pessoas cujo contato deveria ser peremptoriamente evitado. Para que essa atmosfera antijesuítica pudesse se concretizar, a estratégia usada pelos oficiais portugueses foi a seguinte.

Resoava por toda a cidade o toque de trombetas e das cornetas. Com êste ruidoso aparato se apregoava em muitos lugares o decreto, em nome do Rei promulgado, pelo qual se ordenava a todos os cidadãos que pessoa alguma tivesse trato com os jesuítas, e que todos os que nisto faltassem, seriam punidos com a confiscação dos bens e outras penas aplicáveis aos reus de lesa majestade (CAEIRO, 1936, p. 79).

Não só faziam alta propaganda contra os jesuítas, mas também puseram na população o pavor de poder ser castigado quem quer que tentasse se aproximar dos religiosos. Vê-se que a Coroa recorreu à pena que mais faz as pessoas temerem: a perda dos seus valores materiais. Qualquer comunicação com os condenados acarretaria a confiscação das posses pessoais. A intenção aqui era deixar claro para a população que os padres eram criminosos da mais alta periculosidade e que com esse tipo de gente não se pode contemporizar.

“Criminosos” não podem ter contato com a população e tampouco podem se arrogar no direito de fazer celebrações de cunho religioso, tais como missa, confissão e batismo. Por conta disso, os padres da Companhia foram proibidos de celebrar em nome da Igreja Católica.

Por êsse mesmo tempo avisou também ao pôvo, por um edital afixado às portas dos templos que ninguém para o futuro se utilizasse dos ministérios sagrados dos jesuítas, porque todos estavam privados de poder exercê-los. E, assim, aquêle Bispo, que por tanto tempo e com tanta energia de caracter se recusára a praticar semelhante baixesa, veio a cair nela sob os impulsos do terror (CAEIRO, 1936, p. 83).

O bispo baiano citado pelo padre Caeiro é Dom José Botelho de Matos (1678 – 1767). Esse prelado ficou conhecido por ser um opositor às políticas de Pombal, sobretudo em relação aos jesuítas. Por conta disso, Caeiro o trata com muita deferência ao longo de sua obra. Nesse excerto podemos contatar que o bispo baiano por um tempo se recusou a seguir as ordens da Metrópole, talvez pensando que pudesse reverter a situação dos jesuítas. Debalde. A artilharia lusa estava mirada de tal forma para os inacianos que quem se pusesse à frente para tentar salvá-los seria alvejado também. Com o bispo da Bahia não seria diferente. Por conta disso que “sob os impulsos do terror” é que o prelado baiano decidiu seguir a cartilha enviada e assim afastar os padres do serviço sagrado.

A ordem do momento era humilhar os jesuítas no máximo que fosse possível. Isso faz parte do processo de destruição da imagem dos padres perante a sociedade. Desse modo, para efetivar essa política de aversão aos jesuítas que os executores do processo causaram o seguinte constrangimento aos postulantes à Ordem.

Chamados à portaria, fôram, entre lágrimas e gemidos, despojados à fôrça do habito da Companhia, e, vestidos só com as roupas inferiores, fôram postos fóra de casa. E nada levaram consigo, nem sequer o roupão que usavam, lho deixaram levar para se cobrirem; e por isso ficaram sem nada em plena rua (CAEIRO, 1936, p. 81).

Nada é mais humilhante para um ser humano do que ser despejado do lugar onde mora só com as roupas de baixo. Os agentes do governo português queriam incutir nesses estudantes jesuítas a sensação de que materialmente estavam absolutamente fracassados e ainda sem o mínimo prestígio da população, ao os verem pelas ruas de modo que nem mesmo um escravo usava ser trajado. A condição de um escravo era a mais baixa na sociedade colonial, e esses estudantes inacianos, ao serem expulsos desse modo, foram colocados, do ponto de vista do prestígio social, abaixo aos que já eram o mais baixo naquele momento. Nunca a palavra “rebaixar” fez tão sentido como nessa situação.

Nessa situação toda, o próximo fato que iremos narrar é extremamente trágico, mas se não o fosse seria absurdamente cômico, digno de ser adaptado a uma peça teatral. Segundo Caeiro (1936, p. 79), o afã em perseguir os jesuítas era de tal magnitude que

[...] o porteiro do seminário, José Lima, usava um traje, que se parecia um pouco com a roupeta dos jesuítas; e assim foi tido como tal e também levado para o colégio [isto é, para ser preso]. Suportou também com eles com magnanimidade as mesmas calamidades; e estava disposto a acompanhá-los na viagem e seguir para o exílio, se, descoberto pouco antes o engano, se não tivessem oposto aos desejos do bom moço, que com isso ficou inconsolável.

Preso por engano, o porteiro do seminário quis, assim como Simão de Cirene, ajudar os jesuítas em seu martírio. Estava o vigia disposto a ser deportado junto com os padres, mas no último momento descobriram os guardas que prenderam o rapaz por engano, o que, segundo Caeiro, causou profunda tristeza no trabalhador que “ansiava” em padecer com os padres jesuítas. Logo a frente veremos que o martírio reservado aos jesuítas era de proporção tão assustadora que talvez se o porteiro tivesse vislumbre do que teria sido poupado é bem provável que ao invés de lamentar não poder sofrer iria rejubilar por ter sido livrado do sofrimento.

Chegou a hora de ver a deportação dos inacianos. A descrição feita pelo padre José Caeiro é de assustar, dado o modo como foram tratados aqueles que até poucos meses atrás eram praticamente pessoas de indiscutível proeminência nas paragens do Brasil Colonial. Segundo Caeiro (1936, p. 95; 273, grifo nosso),

[...] retirados os jesuítas da capela, começaram a ser levados para a portaria da casa nos mesmos trajes, com que foram encontrados presos. A condução foi dali para a praia do mar; e oferecia á vista um espetáculo estranho e nunca apresentado por aquelas partes. Por todo o trajecto haviam guardas armadas, com ordem de não permitirem ajuntamento do povo. [...] Adiante iam cinco pretos, algemados por causa de crimes graves; após eles **seguiam os jesuítas, em redes levadas por índios** [...] e os tambores e trompas ressoavam em volta. E por esta forma foram avançando pelas principais ruas da cidade. [...] Aqui tornou-se tão público e rijo o chôro que nem o governador pôde conter as lágrimas.

Os presos negros tiveram melhor sorte que os jesuítas. Enquanto aqueles foram algemados, mas andando com as próprias pernas, esses humilhanamente foram enlaçados em redes e arrastados pelas ruas por indígenas. Tal como no tratamento com os seminaristas que foram obrigados a saírem praticamente nus, os padres foram submetidos a uma situação que os rebaixava abaixo do nível dos escravos. Esse foi um espetáculo montado pelos portugueses, tal como bem ilustra a Figura 2, para que todos pudessem assistir das janelas de suas casas a ruína completa daqueles que por mais de dois séculos ajudaram na construção do sistema imperial português.

Figura 2: Jesuíta conduzido ao suplício



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal, 2019b.

O sofrimento reservado aos jesuítas estava ainda no começo. A viagem a Portugal os esperava. E, como veremos, foram levados à metrópole nas piores condições possíveis.

Sobre o embarque dos inicianos, Caeiro (1936, p. 125) assim o descreveu: “foram atirados para os porões; e fechando-lhes as portas, pondo-lhes guardas à entrada. Dentro era tudo escuridão; e o aperto e o calor quasi intoleráveis. O jantar constava de legumes e não em abundância; e a ceia era um pedacinho de carne ordinaria; e a água era dada por medida”.

As naus responsáveis por levar os jesuítas do Brasil a Portugal iam sempre superlotadas. Afinal, era necessário economizar com a viagem dos “criminosos”. Mais uma vez os jesuítas foram tratados ao modo dos escravos. Esses vinham do continente africano em compartimentos apertados. Os mercadores de escravos não se preocupavam muito com o que eles consideravam ser sub-humanos. O ódio aos jesuítas fez com que os agentes da Coroa os tratassem nesse nível no traslado rumo à Metrópole. Sobre uma das naus, Caeiro (1936, p. 167) assim a descreve:

[...] era tão desmesurada a sua grandeza que com respeito a acomodações não as havia para mais de dezesseis passageiros. E agora, no seu novo destino, tendo de levar cinquenta e tres, ainda mesmo dando aos beliches espaços aptos apenas para pouco mais de meio corpo e sobrepostos uns aos outros, não se pode obter logar para mais de quarenta e oito.

É de supor-se que durante a viagem os jesuítas tinham que revezar na hora de dormir. Uns teriam o “privilégio” de dividir beliche com outros dois, sempre suscetíveis de caírem das camas por conta dos eventuais balanços da nau. Os menos afortunados precisaram fazer sacrifício e passar a noite de sono em pé, dormindo talvez escorados em outras beliches. Que lastimável a situação desses padres que há não muito tempo deveriam ter à disposição casas e dormitórios muito mais aconchegantes. Que paradoxo pensar que esses padres, que muito contribuíram para o comércio de escravos, agora estavam submetidos a uma travessia inglória pelo Oceano Atlântico, que somente aos escravos era destinada. Pela primeira vez o Oceano testemunhara uma quantidade tão grande de brancos sendo levados como se fossem os negros.

Outra dificuldade que o padre José Caeiro fez questão de relatar em sua história – e essa é a mais funesta, pois foi uma situação que levou padres a óbito – foi em relação à hidratação dos padres durante o trajeto. Numa das naus, o capitão José Maria, um alemão, tinha ódio aos inicianos e fazia de tudo para que as ordens de Pombal fossem cumpridas não à risca, mas além do que era necessário. Esse capitão foi retratado como um carrasco tão cruel que a sua felicidade consistia em ver o padecimento dos religiosos. Quanto mais degradante a situação, maior era a satisfação desse comandante dos mares. Vejamos como Caeiro (1936, p. 173) descreveu um desses episódios:

[...] a água era repartida por êles; mas tão pequena era a porção, que a cada um tocava, que, segundo verifiquei, nem a dada a sete bastaria para matar a sede de um só, de sorte que póde dizer-se que aquêles gôle não tanto parecia destinado a matar a sede, quanto a despertar maiores ancias de beber. Secavam-lhes assim, não só a bôca, senão também as entranhas, e, para remediar êste mal acudiam aquêles com a água do mar e a outros liquidos repugnantes e sórdidos. Com o ardôr da sede vieram, pois, a cair mortalmente feridos dois padres, no espaço de 24 horas. O primeiro foi o padre Antonio Gomes com setenta anos de idade; e o outro foi o padre Cornelio Pacheco, já mais que sexagenário. [...] Com igual crueldade se houveram com o padre Francisco Lyra e com um irmão coadjutor, que vieram a morrer de sede; porque, com quanto depois se lhes acudisse com água bastante, já foi tarde e não houve tempo para o organismo rehabilitar.

Em apenas uma nau, quatro padres vieram a falecer. Os outros que “teimaram” sobreviver tiveram que optar ou por beber água do mar ou a urina própria ou de outro

tripulante. Era muito mais simples que pudessem ao menos recolher água da chuva, mas até mesmo isso lhes fora negado.

A obra do padre José Caeiro é riquíssima em informações sobre a ocasião da expulsão dos jesuítas. Optamos por limitar algumas informações apenas para que essa obra seja doravante mais explorada e ainda a fim de que tenhamos noção dos bastidores desencadeados pela lei de 3 de setembro de 1759.

Enfim, tendo estudado ao Alvará de 28 de junho de 1759 e a consequente expulsão dos jesuítas, chegou o momento de analisarmos como de fato ocorreram as Reformas dos Estudos Menores na Capitania do Brasil.

Temos fortes indícios para afirmar que o Governo português, nesse contexto supracitado, tinha como plano extirpar toda a atividade educacional em suas colônias, sobretudo no Brasil. Desse modo, o “Vazio Educacional” não seria apenas uma grande reforma educacional, que deu errado ao não atingir o Brasil por falta de recursos de ordem pessoal e material, mas sim uma política estatal que visou eliminar das colônias as escolas, que poderiam ser lugares nos quais se formariam vassallos pensantes.

Depois de demonstramos essa nossa hipótese, analisaremos Capitania por Capitania a Reforma dos Estudos Menores e assim de que modo se configurou o que se classificou como “Vazio Educacional”.

4.5 Possíveis causas para o Vazio Educacional

Argumentamos e demonstramos que a expulsão dos jesuítas e a Reforma dos Estudos Menores causaram na colônia brasileira um “Vazio Educacional”. O nosso objetivo agora será levantar os possíveis motivos que causaram esse fracasso educacional no Estado do Brasil. Nós vamos trabalhar com três conjecturas, que são:

1ª conjectura: Portugal não tinha noção do que era necessário fazer para suprir os jesuítas na educação e só descobriu que não os substituiria a contento após 1759;

2ª conjectura: A Guerra dos Sete Anos (1756 – 1763), mais especificamente os combates entre Portugal e Espanha nos anos de 1762 a 1763 atrapalharam a Reforma;

3ª conjectura: Foi intencional. Portugal decidiu nada fazer porque queria destruir a instrução nas colônias.

1ª conjectura: sobre a primeira conjectura, Carvalho (1952) afirma que Portugal do ponto de vista de programas pedagógicos já estava pronto para uma reforma educacional que levasse o país a uma modernização. Já mostramos na segunda seção a atuação dos estrangeirados. Com efeito, Laerte Ramos faz uma observação e afirma que: “nem porisso o govêrno, ao criar as aulas régias, avaliou devidamente o inteiro alcance das dificuldades que adviriam de uma reforma destinada a corrigir os males notórios de uma pedagogia vigente há quase dois séculos” (CARVALHO, 1952, p. 43).

Nesse sentido, quando Laerte Ramos faz essa observação ele está pensando na Reforma dos Estudos sobretudo em Portugal, não no Brasil. Ora, em Portugal a Reforma não foi o que se pensava. Carvalho (1952) ensina-nos que somente em Coimbra, Évora e Porto elas ocorreram de forma aceitável, considerando ainda que mesmo essas “exitosas cidades” sofreram com falta de professores. Nas outras partes de Portugal, os estudos régios não se estabeleceram conforme se conjecturava. A justificativa desse fracasso era “o diminuto número de partidos fornecidos [...]. Faltavam pessoas hábeis que pudessem satisfazer as novas atribuições” (CARVALHO, 1952, p. 97).

Isso nos leva à seguinte questão: se em Portugal já não tinha professores qual era o sentido de enviar professores ao Brasil? Nenhum. Foi justamente por isso que nada recebemos. E os dois que vieram a Pernambuco (Manoel de Mello e Castro e Manoel da Silva Coelho) podemos agora colocar em dúvida até mesmo a qualidade deles. Não será coincidência terem sido veementemente rechaçados em terras brasileiras. Se fossem bons mesmo, teriam feito o trabalho em Portugal, que sofria com a falta de docentes. Não é razoável Portugal enviasse professores à Colônia sendo que em suas terras esses profissionais estavam em falta.

Finalizando a primeira conjectura: de fato, o governo não tinha noção nem do que seria preciso para que os estudos se efetivassem em solo português, quanto mais nas colônias. Nosso raciocínio está totalmente embasado em Carvalho (1952).

2ª conjectura: Carvalho (1952) e Andrade (1978) mostram em seus trabalhos que a guerra influenciou no andamento da reforma. A esse respeito, Andrade (1978, p. 84) traz a seguinte afirmação, vinda de Dom Tomás de Almeida: “os cuidados da guerra absorverão inteiramente todo o tempo (o do Conde de Oeiras) e, ainda que pela misericórdia de Deus estamos em paz, não tem acabado as dispozições que se fazem para o regulamento que há-de ficar o exército”.

Essa guerra citada pelo Diretor de Estudos foi de grandes proporções. Ao fim dela, o território global foi redesenhado. Os conflitos que estudamos no sul do país entre espanhóis e

portugueses, quando analisamos as reformas na Capitania de Santa Catarina, fazem parte de todo esse contexto. Não só nas colônias as metrópoles travaram combates, mas em solo metropolitano houve também conflitos armados. Entre os anos de 1762 e 1763, Portugal e Espanha travaram em solo português uma disputa que hoje está consagrada como “Guerra Fantástica”. Os lusos, com ajuda dos ingleses, venceram o combate e colocaram os inimigos em retirada.

É evidente que essa invasão espanhola em terras portuguesas teria efeitos no andamento das reformas. Com efeito, se até 1761 o malogro das reformas era por falta de professores e ausência de planejamento do governo, de 1762 até 1763 podemos acrescentar o fator guerra. Assim, ela apenas recrudescer o que não estava em bom desenvolvimento: os estudos menores em Portugal. Não se pode, portanto, colocar todo o fracasso das reformas somente no fator guerra, mas é justo considerar que ele ajudou a malograr os planos educacionais então em curso.

3ª conjectura: Carvalho (1952, p. 75), ao analisar as reformas pombalinas na instrução, afirma categoricamente que se quisermos compreender o pombalismo em seu sentido mais intrínseco devemos considerar o que está escrito em *As Cartas Sobre a Educação da Mocidade*, de António Nunes Ribeiro Sanches (1699 – 1783). Na segunda seção, mostramos um pouco do pensamento de Sanches quando ele afirma que o reino português precisava urgentemente redefinir a Igreja e a Nobreza dentro do aparato estatal. Sempre tendo em vista a questão do desenvolvimento industrial como objetivo.

Agora chegou o momento de avançar um pouco no pensamento desse estrangeirado português. O faremos à luz do que Laerte Ramos advoga: ver em Ribeiro Sanches como o que mais influenciou para que o pombalismo pudesse ser aquilo que de fato foi.

Sanches, ao saber do passo que Dom José I dera na ocasião de enfrentamento mortal contra os jesuítas, ficou profundamente entusiasmado, pois pela primeira vez vira um chefe de estado em Portugal ter a coragem de colocar a Igreja onde ela deveria estar: como vassala do Estado. Até então, essa relação era praticamente invertida: o Estado era subserviente à Igreja. Confiante que Portugal tomaria novos rumos, decidira o médico “iluminado” escrever ao rei de Portugal a sua visão sobre tudo o que acontecera, em um livro chamado *Cartas sobre a educação da Mocidade*.

Não percamos de vista o seguinte: quando os jesuítas foram expulsos, Ribeiro Sanches já tinha contato e bom trânsito com a elite econômica e intelectual de Portugal há décadas. Segundo Conceição (2017, p. 521),

Ribeiro Sanches tinha uma influente rede de contatos pela qual expunha seus pensamentos e seus trabalhos. Nela, estavam dom Luís da Cunha (1662-1749), Denis Diderot (1713-1784), Buffon (1707-1788), Leonhard Paul Euler (1707-1783), Herman Boerhaave (1668-1738), D'Alembert (1717-1783), o marquês de Pombal (1699-1782); Joseph-Nicolas Delisle (1688-1768), Étienne-Maurice Falconet (1716-1791), além de outros, como seu sobrinho, o médico José Henriques Ferreira.

Apenas para termos um pouco de noção do que representou Sanches na administração pombalina, Saviani (2011, p. 101) diz que “Ribeiro Sanches foi além do que pretenderam os teóricos do pombalismo, mas seu livro contém inúmeras sugestões que os homens de Pombal transformaram normas de ação”. Vejamos alguns exemplos das ideias desse médico que viraram ação.

1º exemplo: a criação do Colégio dos Nobres (criado em 1761 e instalado em 1766). Sanches sempre fora crítico da nobreza parasitária que tinha fincado raízes em Portugal. Assim, era seu desiderato que essa classe social fosse mais dinâmica e com poder de agitar a economia do país. Isso requereria uma formação específica, um Colégios de Nobres. Ele, atuando sempre nos bastidores, interferiu muito nas deliberações de Pombal, sobremaneira as relacionadas à educação.

2º exemplo: no dia 1º de novembro de 1755, Lisboa foi atingida por um terremoto (de magnitude entre 7 a 9 na escala de Richter) e em seguida um maremoto, com cerca de 20 metros de altura, terminou de selar a destruição. Essas catástrofes naturais levaram Lisboa ao colapso completo do ponto de vista material. Além disso, estima-se que mais de 10 mil pessoas tenham morrido por conta desse desastre. Essa situação de desgraça total, segundo Falcon (1993), ensejou a Pombal a possibilidade de aparecer como aquele que seria o responsável por tranquilizar os portugueses e levar o reino destruído rumo à reconstrução. Para essa tarefa hercúlea de retirar Lisboa dos escombros, Pombal contou com a ajuda dos melhores cérebros que a Europa tinha à disposição. Um deles foi Ribeiro Sanches. Sanches, a pedido do primeiro ministro, escreveu o “*Tratado sobre a conservação da saúde dos povos (1756)*”. Essa obra procura analisar cientificamente catástrofes naturais, como o terremoto, e fornece diversos conselhos aos políticos no sentido de pensarem a melhor forma de reconstruir a cidade de Lisboa, já pensando em possíveis tragédias. Com efeito, Pombal não descartou os conselhos científicos de Ribeiro Sanches e, na hora de reconstruir, as indicações desse iluminista português foram levadas em consideração.

3º exemplo: Ribeiro Sanches sempre foi um crítico ácido do curso de medicina oferecido pela Universidade de Coimbra. Na visão de Sanches, a formação dos futuros médicos nessa universidade era tão parca e medíocre que o ano letivo se reduzia a quase 90 dias letivos, sem considerar os estudantes que, por saírem tanto da Universidade para ir às suas casas, acabavam tendo apenas 20 dias de aulas efetivas. Com efeito, quando em 1772 Pombal decretou a Reforma da Universidade de Coimbra, a reformulação do curso de medicina teve a atuação incisiva de Ribeiro Sanches. Após essa reforma, o curso de medicina passou de um estado de decadência para um patamar de excelência (CARVALHO, 1952).

Dada a influência de Ribeiro Sanches sobre Pombal e a sua turma, vemos que há uma relação intrínseca entre aspectos da sua obra *Cartas Sobre a Educação da Mocidade* e o Vazio Educacional na Colônia Brasileira. Na verdade, o Vazio Educacional já estava planejado na mente de Sanches e certamente essa ideia de esvaziar as colônias de atividades educacionais deveria circular fortemente entre o clã pombalino há anos. Convenhamos num ponto: seria muito vantajoso para a economia da metrópole não ter que investir dinheiro na educação em locais cujo foco não deveria ser ensino, mas sim exploração e exportação pura e simples de suas matérias primas. Desse modo, ter na Colônia um Vazio na educação ceifaria a possibilidade de vassalos pensantes, e em potência revolucionários, e canalizaria o capital economizado em eixos que Portugal necessitava para se tornar um país no nível dos demais que estavam rumando no sentido da industrialização. Com efeito, Sanches (2003) justificou a necessidade desse Vazio quando publicou essa obra supracitada. Vejamos como essa relação acontece.

Ao analisar o lugar da educação na metrópole, Sanches logo de cara põe a questão: todos devem estudar? Vejamos como ele trata desse assunto:

Logo me perguntaram se toda a mocidade do Reino deve ser educada por Mestres, se o Estado há de contar entre esta Mocidade o filho do Pastor, do Jornaleiro, do Carreiteiro, do Criado, do Escravo e do Pescador? Se convém que nas Aldeias e lugares de vinte ou trinta fogos, haja escolas de ler e de escrever? Se convém ao Estado que os Curas, os Sacristãos, e alguns Devotos, cujo instituto é ensinar a Mocidade a ler e a escrever, tenham escolas públicas ou particulares de graça ou por dinheiro, para ensinar a Mocidade, que pelo seu nascimento, e suas poucas posses, é obrigada a ganhar a vida pelo trabalho corporal? (SANCHES, 2003, p. 33).

A resposta que ela fornece é um tanto quanto extensa, mas vale muito a pena conferir na íntegra:

Que filho de Pastor quererá ter aquele ofício de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever? Que filhos de Jornaleiro, de Pescador, de Tambor, e outros ofícios vis e muito penosos, sem os quais não pode subsistir a República, quererão ficar no ofício de seus pais, se souberem ganhar a vida em outro mais honrado e menos trabalhoso? O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar pela manhã até à noite, nem a cavar (SANCHES, 2003, p. 33).

Ou seja, se a todos fosse oferecida a oportunidade de estudar, quem quererá fazer o serviço pesado, trabalho esse que Portugal tanto necessitava para o desenvolvimento da indústria e da economia? Certamente, por não ser tão duro como o trabalho manual, estudar seria uma boa opção a fim de se evitar as fadigas que o trabalho braçal reserva. Nesse sentido, Sanches (2003, p. 33) é convicto ao dizer que “esta é a origem porque os filhos dos Lavradores fogem da casa de seus pais; o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares”. Como se percebe, na visão de Sanches o ataque à educação deveria ser muito maior do que aquilo que vimos acontecer no Vazio aqui na Colônia: até mesmo Portugal deveria passar por uma severa redução no número de escolas. Ora, se essa é a visão de Ribeiro Sanches para a educação em Portugal, qual será a proposta que ele terá reservado para as colônias? Vejamos sem muitas delongas.

Ao analisar a questão da instrução nas colônias, Sanches (2003) faz antes uma reflexão do que ele entende por esse conceito. Em sua visão, “o único objecto das Colónias e das Conquistas, deve ser a agricultura universal, e o comércio; mas com tal precaução que a agricultura e comércio do Reino não fique prejudicado” (SANCHES, 2003, p. 41). Ao ler essa citação de Sanches não há como não trazer à baila Prado Júnior (1997, p. 126-127) e sua explicação sobre como a metrópole via a colônia:

[...] as colônias existem e são estabelecidas em benefício exclusivo da metrópole; este benefício se realiza pela produção e exportação, para ela, de gêneros de que necessita, não só para si própria, mas para comercializar o supérfluo com o estrangeiro; que, finalmente, o povoamento e organização das colônias deve subordinar-se a tais objetivos, e não lhes compete se ocuparem de atividades que não interessam ao comércio metropolitano [...] Pela própria estrutura, não podíamos ser outra coisa mais que o que fomos até então: uma feitoria da Europa, um simples fornecedor de produtos tropicais para seu comércio.

Ribeiro Sanches, consciente dessa ideia exposta, assevera que as colônias portuguesas estão muito desenvolvidas. Isso poderia ensejar que elas buscassem sua emancipação. “Deste

modo parece que Portugal, desde el Rei Dom Manuel, não fez mais que parir outros Reinos, e desfazer-se para criá-los e conservá-los” (SANCHES, 2003, p. 41).

Desse modo, convicto do papel das colônias na economia da Metrópole é que Sanches (2003, p. 41) aconselha sobre os estudos nesses lugares:

Que seria proibido ensinar a Língua Latina, Grega e Filosofia a nenhum Secular, mesmo ainda dentro dos Cabidos ou Conventos; que somente seriam permitidas as Escolas de ler e de escrever, da arte de ensinar os livros de conta e razão, e tudo o que mais se ensinasse nas Escolas de ler e de escrever estabelecidas no Reino [...]. Mas nenhum método mais efectivo para este fim, do que criar-se a Mocidade dos Domínios de Ultramar no Reino: e considerando o Estado a suma utilidade deste intento, havia de estabelecer todos os meios em Lisboa, no Porto e em outros lugares e roda, onde pudessem vir aprender tudo o necessário, para entrar no Estado Eclesiástico, e matricularem-se nas Universidades Reais.

De forma explícita Ribeiro Sanches advoga a favor do fim das escolas nas colônias. Agora que sabemos da influência desse estrangeirado na administração pombalina e a sua visão sobre a educação é lícito lançarmos a seguinte questão: o Vazio Educacional que denunciemos ter ocorrido na Colônia Brasileira foi mesmo só incompetência administrativa portuguesa ou tratou-se de algo articulado para ser exatamente executado do jeito que foi?

4.6 Análise das conjecturas

Das três conjecturas que elencamos todas podem justificar o Vazio Educacional no Brasil? Desde já, temos fundamentos para sustentar que a terceira conjectura sim. Vamos, à luz disso, analisar as três especulações.

A primeira conjectura, aparentemente, sim. O Governo português não tinha noção nem do que seria necessário para substituir os jesuítas em Portugal, quanto mais no Brasil, de acordo com Carvalho (1952). Lembremos que, segundo Carvalho (1952) nem em Portugal havia professores suficientes para cobrir a ausência dos jesuítas. Mesmo que o Brasil estivesse nos planos educacionais, entre 1759 e 1772, a administração pombalina não daria conta de suprir os jesuítas à altura, pois não teria professores suficientes. No entanto, sustentamos a tese de que essa conjectura não seria válida para o Brasil. Afinal, estava mesmo essa Colônia nos planos educacionais da Metrópole? Argumentamos na terceira conjectura que não. Portanto, essa primeira conjectura se encaixa mais para a Reforma dos Estudos em Portugal.

A segunda conjectura, se considerarmos que Portugal tinha planos educacionais para o Brasil, pode até ser que a guerra tenha atrapalhado as Reformas. Teria então interferido em

dois sentidos: 1º falta de investimento na educação a fim de injetar na guerra; 2º alistamento forçado de alunos para as linhas do exército. O primeiro ponto, por ser óbvio, dispensa comentários. Já o segundo merece nossa atenção. Luiz dos Santos Vilhena (1744 – 1814), que foi professor régio de grego na Bahia de 1785 a 1799, registrou em sua obra *Recopilação de Noticias Soteropolitanas e Brasilicas Contidas em XX Cartas* o seguinte:

Hé igualmente para notar o ver que se bloqueião e invadem as Aulas Regias e que, sem attenção a couza alguma, se arrancão dellas para soldados os Estudantes mais hábeis e applicados, sendo ignominiosamente tratados pelos executores daquellas diligencias os Professoes respectivos que em serviço do soberano e da Pátria, se tem empenhado em instruillos, em aproveitillos, chegando a vésperas de mostrarem em exames públicos o fructo das suas diligencias e fadigas para então serem prezos e sentar-se-lhes praça, quando o seu comportamento e conducta bastavão para izentallos de huma semelhante sorte, bem entendido, que sem urgente necessidade de soldados, porque a haver carência de opposição aos inimigos em defeza da Pátria não digo só os estudantes os mesmos Professores (VILHENA, 1921, p. 287).

Como se vê, o professor régio queixou-se que os alunos eram tirados à força das aulas régias para servirem como soldados. O detalhe mais interessante dessa reclamação é que o professor se indignara pelo fato de na ocasião não haver guerra. Pelo visto, se em dias de paz já era costume arrancar alunos de seus afazeres estudantis, imaginemos como seria então quando estivesse ocorrendo uma guerra? No período que estudamos das reformas pombalinas, 1759 – 1772, isso não ocorreu, pois nem aulas régias a Coroa chegou a instalar (com exceção das malogradas de Pernambuco). Se houvesse recrutamento de jovens estudantes, eles seriam arrancados das aulas particulares que havia, que não era o que fora prometido no Alvará de 28 de junho de 1759.

Como defendemos o ponto de vista de que sequer havia previsão real de aulas régias para a Colônia do Brasil, entre 1759 – 1772, então como poderia a guerra atrapalhar num projeto que inexistia?

A terceira conjectura resta-nos como a mais provável. A influência de Ribeiro Sanches décadas antes da Reforma e ao longo do governo de Dom José I sobre Pombal e seus correligionários deve sim ter ajudado a fomentar o conteúdo prático do que fora executado de 1759 até 1772. Faz mais sentido ainda se considerarmos que a não criação de aulas régias na colônia, além de fazer com que ela voltasse de fato a ser um órgão submisso e tão somente exportador de gêneros para a metrópole, ajudaria ao economizar dinheiro. Afinal, se Pombal, conforme Falcon (1993), quis redimensionar a máquina pública para elevar Portugal a um

patamar de potência, é bem plausível que esse projeto exigiria austeridade nas contas do governo e uma básica redefinição dos papéis da Metrópole e das Colônias. À luz disso, teria lógica o governo gastar com educação em colônias? Não. Por isso, era melhor seguir Ribeiro Sanches e deixar o Vazio Educacional acontecer. Vejamos agora como esse “Vazio” se efetivou nas Capitânicas do Estado do Brasil.

4.7 As Aulas Régias na Capitania de São Paulo

De 1720 até 1759, a Capitania de São Paulo passou por inúmeras modificações territoriais. Não detalharemos esse processo todo, pois não é o propósito do nosso trabalho. Nos importa apenas as transformações mais recentes ao período da instituição das Aulas Régias, afinal, o nosso intento é analisar se as reformas pombalinas entraram ou não em vigor nessa dita capitania. Nesse sentido, de 1748 até 1765 a Capitania de São Paulo perdera sua autonomia administrativa e política e ficara subordinada à Capitania do Rio de Janeiro. Como as Reformas Pombalinas ocorreram no segundo semestre de 1759, pode-se perceber que nesse momento de reconfiguração do ensino, São Paulo, na verdade, era parte do Rio de Janeiro. No entanto, como em 1765 São Paulo recuperara sua condição de Capitania, analisaremos o interstício 1759 – 1772 somente como Capitania de São Paulo, sem considerar a mudança de nomenclatura nesse lapso de mudança governamental.

Como ficou a situação da Capitania de São Paulo com as reformas pombalinas de 1759? Segundo Andrade (1978), São Paulo foi uma grande ausência nesse ponto. Não se tem notícias de que a metrópole tenha mandado professor régio para a capitania. “Em todo caso, é bom recordar que havia realmente um lugar a preencher. Os jesuítas mantinham aí um Colégio, na hora da expulsão em que se ministrava a instrução primária, a Gramática Latina, Teologia Moral e Casos” (ANDRADE, 1978, p. 27). De acordo com o historiador português, o colégio dos jesuítas em São Paulo é algo que, pela sua estrutura curricular, não pode ser negligenciado da nossa análise, afinal, eles mantinham nessa instituição quase que o ensino completo, faltando apenas a faculdade de Artes (Filosofia). Ou seja, o simples fato de o colégio oferecer o curso de humanidades e teologia implica que nessa região havia demanda por parte da população. Não é demais recordar que o curso de humanidades permitia a quem o concluisse poder continuar seus estudos na Europa (em medicina ou direito). Assim, para os filhos dos poderosos dessa região, a escola dos jesuítas constituía-se como uma possibilidade concreta de alavancar seus estudos até a profissão que mais interessasse à família. Ficar sem estudos, por conta da supressão dos jesuítas, não seria, certamente, algo que agradaria a elite

paulista. O que aconteceu com os estudos em São Paulo? Essa é uma pergunta interessante de tentar responder, devido ao fato de a resposta ainda ser para nós algo obscuro. Vejamos.

De acordo com Andrade (1978), que é um dos maiores nomes quando o assunto é reformas pombalinas no Brasil, ele não conseguiu achar nenhum documento que comprovasse ter havido a implantação de Aulas Régias em São Paulo. Segundo esse intelectual, a única obra coeva que poderia dar luz ao tema seria “*A memória de Martin Francisco sobre a Reforma dos Estudos, na Capitania de São Paulo*”, escrita por Martin Francisco Ribeiro de Andrada (1775 – 1844). No entanto, ele não poderia dizer nada a respeito dessa obra, pois não conseguira encontrá-la para fazer a pesquisa. É altamente provável que em sua época esse livro não fosse de fácil acesso, além ainda do fato de António Alberto Banha de Andrade morar em Portugal e essa obra só estava disponível na Universidade de São Paulo – USP. Fomos atrás do livro e conseguimos acessar o seu conteúdo. O que Francisco (1945, p. 466 – 482) propusera com sua obra era uma reforma geral dos estudos e da instituição escolar. Vejamos os títulos dos capítulos para termos uma noção geral do que ele pretendeu com seu escrito.

CAP. I — Necessidade de uma instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; insuficiência da atual (nesse primeiro capítulo, ele nada fala sobre as Aulas Régias. Apenas faz considerações gerais sobre o elitismo da educação, algo que era característico na época).

CAP. II — Divisão da instrução pública em três partes, deduzida de considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diversos grau que a sociedade exige de seus membros.

CAP. III — Primeiro grau de instrução comum; distribuição das escolas, divisão do curso, e discípulos.

CAP. IV — Estudos do primeiro ano.

CAP. V — Estudos do segundo ano.

CAP. VI — Estudos do terceiro ano.

CAP. VII — Considerações sobre o método seguido neste primeiro grau de instrução.

CAP. VIII — O segundo grau de instrução, duração do curso, divisão das escolas, mestres, etc.

CAP. IX — Estudos do segundo grau de instrução.

CAP. X — Considerações sobre cada uma destas matérias e sobre o que delas se deve ensinar.

CAP. XI — Compêndios e mestres.

CAP. XII — Necessidade de um Diretor dos Estudos; suas qualidades e obrigações, etc.

Andrade (1978) deve ter imaginado, pelo título da obra “*A memória de Martin Francisco sobre a Reforma dos Estudos, na Capitania de São Paulo*” que trataria sobre as reformas realizadas por Pombal. Assim, deixamos esclarecido aqui que essa intuição do grande historiador português não procede. Esclarecido esse ponto, continuemos nossa análise.

Andrade (1978, p. 27), depois de deixar no ar a questão sobre a obra de Martin Francisco, faz o seguinte questionamento: “Será lícito concluir que não se terá debruçado sobre este período tão pouco estudado, como acontece com os autores que trataram do ensino em geral?”

Em resposta à pergunta anterior, atualmente não é lícito mais concluir o que Andrade (1978) fizera na década de 70. Podemos citar dois trabalhos que procuraram tratar dessa lacuna apontada por Andrade (1978). O primeiro trata-se de a “*História da Escola em São Paulo e no Brasil (2005)*”, de Maria Luiza Marcílio e o segundo é a dissertação de mestrado de Crisney Tritapeppi Ferreira “*A educação nos aldeamentos indígenas da capitania de São Paulo no século XVIII: entre a expulsão jesuíta e as reformas pombalinas*” (2009).

Marcílio, que estudou seu doutorado em Sorbonne (França), teve o privilégio de ser orientada por Fernand Braudel (1902 – 1985). Desse modo, sua obra “*História da Escola em São Paulo e no Brasil (2005)*” é fruto do que aprendera com os mestres da Escola dos Annales. Ao analisar o período pombalino, sobretudo 1759 – 1772, ela afirma que

[...] esses 13 primeiros anos da reforma foram o período mais negativo depois da expulsão dos padres. Até 1772, predominou a improvisação, quando se instituíram às pressas algumas “aulas” de gramática latina, de grego e de retórica para evitar a ausência total do ensino formal. [...] Foram 13 anos, desde a partida dos jesuítas, até que o governo português começasse a construir um arremedo de sistema de ensino no Brasil (MARCÍLIO, 2014, p. 22 – 23).

Se considerarmos, como afirmara Andrade (1978), que os jesuítas possuíam um colégio em São Paulo com cursos de Primeiras Letras, Humanidade e Teologia, então, sob a ótica de Maria Luiza, após a expulsão dos inicianos a Capitania de São Paulo, entre 1759 até 1772, experimentou um absoluto Vazio Educacional, uma vez que a Coroa portuguesa nada fez para suprir a lacuna que ela mesma causara. A situação da Capitania era de tal calamidade cultural que, segundo Marcílio (2014) o governador da Capitania, Luís António de Sousa Botelho Mourão (1722 – 1798), também conhecido como “Morgado de Mateus”, ao assumir

o governo em 1765 reclamara que não havia ninguém por aquelas paragens que tivesse letras para a composição do seu governo. Segundo Marcílio (2014), foi assim que em 1768 Morgado de Mateus resolvera criar uma escola de primeiras letras e outra de gramática latina. No entanto a aula de latim ainda esperaria vários anos para ter o seu primeiro professor régio, que só ocorreria depois de 1772.

Passemos agora para o segundo estudo sobre o as reformas pombalinas em São Paulo. O que nos chamou a atenção no estudo de Crisney Tritapeppi Ferreira foi um trecho de seu trabalho no qual afirma a seguinte ideia

[...] somente quando a capitania readquiriu a autonomia, em 1765, passando a ser governada pelo capitão geral Dom Luís Antonio de Sousa Botelho Mourão, o Morgado de Mateus (1765 – 1775) [período de governo], é que os jesuítas foram efetivamente expulsos de São Paulo, seus bens foram sequestrados e incorporados aos bens do Estado, isso em 1768. São Paulo perdeu 28 padres, sendo treze moradores do Colégio, e os demais, fixados em aldeias de São José, Itaquaquecetuba, M'Boy (Embu), Carapicuíba e Itapeçerica (WERNET, 2004 apud FERREIRA, 2009, p. 98).

Segundo essa autora, foi graças ao bispo de São Paulo, Dom Frei Antônio da Madre de Deus Galvão, que a expulsão dos jesuítas da Capitania fora postergada, não obstante setembro de 1759 o governo português tivesse expulsado definitivamente os jesuítas de todos os domínios lusos. Ou seja, esse religioso teria bancado por quase seis anos os religiosos na Capitania Paulista. Teria mesmo esse bispo moral e autoridade para tanto? Parece-nos que não e mostraremos as razões.

Segundo o padre jesuíta José Caeiro (1936, p. 271; 273; 277), que vivenciou a expulsão dos jesuítas no Brasil e conversou com jesuítas de todas as capitanias da colônia, o que ocorrera em São Paulo não fora da forma como Ferreira (2009) reproduziu. Vejamos a versão do referido religioso:

Ao ver os padres da Companhia condenados ao desterro, apoderou-se de sua alma uma profunda tristêza. E não duvidou a assegurar a Salazar que o Brasil ficaria privado de uma Ordem, tanto para a Igreja como para o Estado utilissima; que os indios só os da Companhia os sabiam levar e civilizar, e que estava pronto a afirmar isto diante do Rei, e a com juramento o confirmar. Estavam enganados, acrescentava, os autores de tanta perversidade contra êles e não passaria muito tempo sem que conhecessem seu erro, e, ainda que já demasiado tarde, o condenassem. [...] A 20 de janeiro [de 1760] publicou-se o decreto, em que se anunciava que os jesuitas seriam no dia seguinte expulsos. [...] Saíram com efeito no dia imediato. Não lhes permitiram levar consigo o seu vestuario e alguns livrinhos de piedade.

Eram ao todo vinte e dois, dos quais só quatorze eram sacerdotes. [...] No dia 2 de fevereiro ancoraram no pôrto do Rio de Janeiro.

A única coisa que Ferreira (2009) e Caeiro (1936) não divergem é sobre o fato de o bispo de São Paulo ter sido um grande admirador dos inacianos. Na versão de Ferreira (2009), o bispo é caracterizado como alguém que enfrentou todo o sistema português para dar proteção aos padres inacianos. Já na narrativa de Caeiro, o bispo de São Paulo apenas chorou e vociferou algumas palavras de apoio, mas nada disso teve efeito prático que pudesse salvar os padres de sua sina. O certo é que a partida desses padres deixou em São Paulo, de 1759 até 1772, um Vazio Educacional.

4.8 As Aulas Régias na Capitania de Mato Grosso

Andrade (1978) em sua tentativa de explicar o alcance das Reformas Pombalinas na instrução do Brasil, afirma sobre a Capitania do Mato Grosso não ter conseguido nenhuma informação e que por isso deixaria para a posteridade o preenchimento dessa lacuna. Nileide Souza Dourado, em sua tese de doutorado “*Práticas educativas e escolarização na Capitania de Mato Grosso 1748 – 1822*”, procurou preencher essa lacuna apontada pelo historiador português. Esse estudo ajuda muito, de fato, a compreender melhor as Reformas Pombalinas em Mato Grosso, mas ainda deixou um ponto a ser melhor explicado, que é a questão: os dois professores régios aprovados no concurso em 1762, para a cadeira de gramática latina da Vila de Cuiabá, foram mesmo pagos pelo Estado português? Isso veremos mais a frente. Sem muitas delongas, vamos ao assunto para que logo possamos nos defrontar com essa questão que decidimos fomentar.

A Capitania do Mato Grosso originou-se da Capitania de São Paulo em 1748 (após isso, nesse mesmo ano, a Capitania de São Paulo voltara a fazer parte da Capitania do Rio de Janeiro). Desse modo, segundo Dourado (2014), da fundação da Capitania até o início das Reformas Pombalinas foi um período em que o governo desse território esteve preocupado em criar infraestrutura que visasse a defesa da Capitania, como por exemplo, a construção de fortes e fortalezas, demarcação e guarda das fronteiras, domínio das populações nativas que havia na região. Assim, a presença dos padres jesuítas no território não foi algo maciço tal como acontecera em outras partes do Brasil. Isso, contudo, não implica dizer que os jesuítas não tentaram fazer seu trabalho educativo e missionário nessa Capitania. Houve incipientes tentativas, mas elas malograram com a expulsão dos jesuítas. Vamos a elas.

Segundo Dourado (2014), dois padres jesuítas, Estevão de Castro e Agostinho Lourenço, começaram um trabalho missionário e educacional na Capitania na mesma época em que ela fora criada. Esses dois sacerdotes, sobretudo o padre Agostinho, tentaram realizar basicamente o que outros jesuítas fizeram em outras partes do Brasil: colonizar os territórios nativos, trabalhar com catequese e educação dos silvícolas e para sustento do trabalho que empreendiam a criação de atividades agrícolas produtivas e extrativistas, tal como o cultivo da cana de açúcar para os mais diversos fins.

Esse trabalho dos dois inicianos foi interrompido no ano de 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e Conquistas. Até essa data, os jesuítas não tinham ainda construído um colégio nos moldes previstos pelo *Ratio Studiorum*. A atividade educacional desses missionários resumia-se ainda ao bê-á-bá nas aldeias. Diante disso, Dourado (2014, p. 220) afirma o que ora falamos e em seguida propõe uma questão para prosseguimento do seu raciocínio. Vejamos:

Nessa perspectiva, como não houve na capitania de Mato Grosso, no período colonial, a substituição de um sistema controlado pela Companhia de Jesus, nem por aquele praticado nos moldes de escolarização oficial da Capitania indaga-se o seguinte: Como essa conjuntura política de reformas foi vista pelas autoridades lusitanas e locais? Como essas reformas foram assimiladas pela população da Capitania, habitantes de uma região de fronteira e sertão?

Dessa citação só nos interessa a afirmativa, as questões levantadas pela autora iremos deixar de lado pois não constituem no momento objetos de nossa preocupação. Sobre a questão do Vazio Educacional, como isso fica em relação ao Mato Grosso? Ao nosso ver, as Reformas Pombalinas de 1759 geraram em Mato Grosso um Vazio Educacional no período de 1759 - 1772. Eis a razão pela qual sustentamos essa ideia: por mais que os jesuítas não tivessem ainda um colégio com cursos de Humanidades, Teologia e Filosofia, eles estavam construindo um trabalho educativo e comercial tão intenso que provavelmente, com o transcorrer do tempo, acabariam fazendo o mesmo que os outros jesuítas fizeram nos mais diferentes pontos do Brasil: construção de escolas e solidificação da Ordem. Com efeito, não se pode ignorar que havia um trabalho educacional sendo feito nas aldeias com os nativos, tal como, por exemplo, Anchieta fizera em São Paulo no século XVI.

Não houve por parte do governo português o que ele prometera do Alvará de 28 de junho de 1759, que era a provisão por parte do estado de professores régios, mantidos com dinheiro público e sem custo para as pessoas que viessem a precisar desse ensino. A prova dessa nossa afirmação encontra-se nas palavras do Diretor de Estudos da época, Dom Tomás

de Almeida. Eis o que ele disse sobre a nomeação de professores no Brasil: “Eu bem sei que a decência dos estudos (...) nem se pode remediar enquanto Sua Magestade não nomear professores Regios com ordenados competentes com que possam sustentar-se e ensinar gratuitamente aos seus vassallos, como o tenho feito presente ao mesmo Senhor” (ANDRADE, 1978, p. 44). Os concursos realizados no Brasil para a seleção de professores não foram levados a bom termo pelo Estado. Após a seleção dos professores, o Estado se limitava a liberar que os aprovados ensinassem, mas o encargo financeiro dos docentes ficava sob encargo dos pais dos alunos. Desse modo, o estado ausentou-se da educação e a relegou aos pais. O governo apenas retirou o que existia e não assumiu a responsabilidade de colocar algo no lugar.

Como do Estado a única ação após a expulsão foi o não cumprimento total de suas promessas, consideramos tal ato como um grave erro de responsabilidade e que se não fosse a atuação de pessoas da Capitania o estrago na área da educação teria sido maior. O que queremos dizer com isso? Que, segundo Dourado (2014), até houve em 1762 um concurso público para a provimento de duas cadeiras de gramática latina para a Vila de Cuiabá, mas isso não implica dizer que Portugal cumprira o que prometera no referido Alvará, pois, como afirmou o próprio diretor de estudos da época, Dom Tomás de Almeida, o “Senhor Rei”, em 1765, ainda não tinha nomeado nenhum dos professores aprovados nos concursos feitos no Brasil.

No começo desse estudo sobre a educação na Capitania do Mato Grosso, afirmamos que tínhamos um ponto de discordância com Dourado (2014). Agora é a hora de enfrentar essa questão.

A autora afirma, com base em farta documentação, que em 1762 fora realizado o concurso para dois professores régios de gramática latina, que seriam destinados à Vila de Cuiabá. Os aprovados foram os padres José de Almeida e Manuel Alves. Mais à frente, ela escreveu o seguinte: “Portanto, os professores régios de Gramática Latina, Grego, Retórica e Filosofia e os mestres de ler, escrever e contar **constituíram os dois primeiros grupos de professores selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado**” (DOURADO, 2014, p. 225, grifo nosso). Ela diz que esses dois professores “constituíram” os primeiros a serem pagos pelo Estado, mas não deu a fonte dessa informação. E a objeção que fazemos a isso é justamente pelo fato de termos do próprio Diretor de Estudos da época a confissão que tal movimento por parte do Estado simplesmente não existiu. Aqui deixamos duas possibilidades de saída para essa aporia: 1ª os professores aprovados em concurso foram pagos pelos pais e isso implicaria em flagrante equívoco da autora; 2ª o “Estado” ao qual ela

se refere não seria o Estado Português, mas sim o Governo da Capitania de Mato Grosso. Essa seria uma difícil possibilidade se considerarmos que Capitânicas mais desenvolvidas (Pernambuco e Bahia, por exemplo) não pagaram os professores com erário da Capitania. Por que então Mato Grosso o faria se essa Capitania estava preocupada em investir mais na área da segurança? Se essa segunda hipótese proceder, ainda sim caberia por parte da autora uma melhor definição do que ela entende por “Estado”.

Polêmicas à parte, a Capitania de Mato Grosso, tal como a de São Paulo, sofreu com a inércia do Estado Português no âmbito educacional, gerando assim um Vazio Educacional da Coroa em relação à metrópole.

4.9 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Goyaz (Goiás)

Acabamos de estudar a Capitania do Mato Grosso, que se desmembrara da Capitania de São Paulo. A Capitania de Goyaz também era território da Capitania de São Paulo e, segundo Prado Júnior (1997), por conta da descoberta de metais preciosos nessa região em 1725, esse território começou a receber um afluxo enorme de pessoas, o que resultou na criação de um denso centro populacional. Com efeito, segundo Nunes Leite (2017), a criação oficial dessa Capitania ocorreu no ano de 1748²⁰.

Segundo Andrade (1978), em sua pesquisa nada foi possível encontrar sobre as Reformas Pombalinas e a implantação das Aulas Régias no período de 1759 – 1772. Diante dessa lacuna, pesquisamos profundamente para ver se poderíamos avançar um pouco mais nos estudos que nosso historiador português iniciara. Assim, João Victor Nunes Leite, da Universidade Federal de Goiás, fez seu estudo de mestrado tendo como assunto “*As Aulas Régias na Capitania de Goyaz (1760 – 1822)*”. Analisar esse trabalho permitiu-nos ratificar o entendimento de Andrade (1978) e ainda deixar em aberto o assunto para pesquisadores que desejarem debruçar-se sobre esse tema.

Para Leite (2017, p. 81) “até onde foi possível verificar, não houve a atuação da Ordem dos inicianos na então Capitania de Goyaz, que foi criada, oficialmente, em 1748, pouco antes da expulsão da Companhia pelo Reino Português”. Mais à frente ele afirma que no período a nós interessado (1759 – 1772) não houve nem mesmo instalação de Aulas

²⁰ Essa data pode variar. Por exemplo, de acordo com Carbonesi (2019), do site Atlas digital da América Latina, a Capitania de Goiás foi criada em 1744 e teve em 1749 o seu primeiro governador, Dom Marcos de Noronha (Conde dos Arcos). Disponível em: http://lhs.unb.br/atlas/Capitania_de_Goi%C3%A1s, acessado em 08 de setembro de 2019.

Régias. As Aulas Régias nessa Capitania só se tornaram realidade a partir de 1787, em Arraial de Meia-Ponte (atualmente conhecida como “Pirenópolis”).

O que nos chamou a atenção no trabalho de Leite (2017) foi a sua interpretação acerca do Vazio Educacional, segundo ele propugnado por Azevedo (1944). Em seu trabalho está a seguinte afirmação:

[...] portanto, a noção de vazio na educação durante o período de 1759 até 1808 – preconizada por Azevedo, e a leitura historiográfica que demarca a segunda metade do século XVIII [...] são passíveis de questionamentos se observarmos que nesta mesma Capitania de Goyaz houve a instalação de Aulas Régias (LEITE, 2017, p. 86).

Um primeiro esclarecimento a esse respeito precisa ser feito. Azevedo (1944) não usa em momento algum o termo “Vazio Educacional”. Ele fala em “destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico [...] sem que essa destruição fôsse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão” (1944, p. 312). Na visão de Azevedo (1944), o que ocorreu após a expulsão dos jesuítas e a implantação das Aulas Régias foi a destruição de um sistema. Ora, o Alvará de 28 de junho de 1759 em nenhum momento afirma que desejava manter em pé o método jesuítico de ensino. Não só queria a sua destruição, mas que até mesmo a “memória” das aulas dos inacianos fosse apagada da mente dos portugueses. Vemos que a crítica azevediana consiste em não concordar com a expulsão em si e com as medidas que foram adotadas pelo governo português, no seu ver insuficientes e ineficientes para suprir a lacuna deixada pela ausência dos jesuítas.

Um segundo ponto a ser questionado da análise de Leite (2017) é a sua noção temporal do que informalmente se chama de período do Vazio Educacional. Para esse autor, esse Vazio corresponderia aos anos de 1759 – 1808. Na verdade, quando autores falam desse período e insinuam ter havido uma espécie de “Vazio Educacional” o tempo ao qual eles se referem é 1759 – 1772. Isso porque em 1772, com a criação do Subsídio Literário, as Aulas Régias ganharam forte impulso no reino português, sobretudo na colônia brasileira, justamente no afã de tentar preencher um certo “Vazio” deixado entre os anos de 1759 até 1772.

Desse modo, em relação ao conceito de “Vazio Educacional”, a Capitania de Goyaz, pelos dados que por ora temos disponíveis, nem entra para a conta, afinal, se não havia colégios da Companhia de Jesus a serem substituídos pelas Aulas Régias, então é impossível criar um Vazio onde já havia o Vazio.

4.10 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Minas Gerais

Os bandeirantes paulistas, em 1693, descobriram ouro no território que hoje chamamos de Minas Gerais. Esse acontecimento mudaria totalmente os rumos políticos e econômicos de toda a colônia brasileira. Com a percepção de que as reservas de pedras preciosas eram promissoras, a metrópole resolvera, em 1720, elevar Minas Gerais à condição de Capitania. A importância que Minas adquiriu desse momento em diante levou, em 1763, o Marquês de Pombal a transferir a capital da colônia, que era na Bahia, para o Rio de Janeiro. Por quê? Porque o porto do Rio se tornara importante para o envio de metais preciosos à Europa. Assim, estando mais próximo desse local estratégico seria, em tese, mais fácil controlar as riquezas expropriadas da colônia brasileira.

Diante desse contexto político e econômico, justa se faz a seguinte pergunta: como era a educação em Minas Gerais? As Reformas Pombalinas geraram em Minas o Vazio Educacional entre 1759 – 1772? Isso é o que veremos agora.

A história da educação mineira, segundo Carrato (1968), está intrinsecamente ligada à Igreja Católica. Nada de novidade se considerarmos que os jesuítas praticamente monopolizaram a educação no período colonial. No entanto, Minas Gerais se destaca de outras capitanias brasileiras pelo seguinte fator: a primeira instituição escolar para a formação dos rebentos das classes dominantes não nasceu sob a batuta dos jesuítas, mas sim através da criação da diocese de Mariana. O mais interessante sobre a fundação do referido Seminário é que, segundo os estudos de Carrato (1968), antes dele ter sido criado, por não haver escolas para os mineiros, os que desejavam estudar precisavam ir para o Rio de Janeiro ou para a Bahia. Desse modo, essa instituição foi vista para a sociedade mineira como algo de muito valor à época.

A diocese de Mariana foi criada no ano de 1745 e seu primeiro bispo, Dom Frei Manuel da Cruz (1690 – 1764), tinha o ardente desejo de construir em sua diocese uma instituição para a formação de novos padres e também para a educação dos que desejassem continuar os estudos na Europa. Desse modo, foi em 1750 que Manuel da Cruz fundou a organização que tanto desejara, o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte. Ou seja, o Seminário de Mariana nasceu diocesano, não jesuíta. Isso será de enorme valia quando a tormenta pombalina recair sobre os jesuítas em 1759. Veremos mais à frente.

Mas o fato de esse seminário não ter nascido jesuíta não implica dizer que os jesuítas não tiveram papel de destaque nessa instituição de ensino.

De acordo com Selingardi e Tagliavini (2014), o desejo do bispo mineiro era que o famoso jesuíta, padre Gabriel Malagrida (1689 – 1761), o qual já falamos sobre quando estudamos a conspiração dos Távoras, viesse ao seminário na condição de reitor e professor. Esse desejo não pode ser satisfeito, o que levou Dom Frei Manuel da Cruz optar por outro jesuíta, o padre José Nogueira, que era seu sobrinho. Contudo, José Nogueira atuou como diretor de estudos e professor do seminário. A reitoria, no âmbito do cuidado econômico da instituição, ficou para o Cônego Vicente Jorge de Almeida e padre Lino Lopes de Matos. Vemos nessa situação um certo receio que os mineiros tinham dos jesuítas. Mas há uma explicação para esse “pé atrás” dos padres seculares. Carrato (1968) afirma que até a vinda desse primeiro padre jesuíta, as ordens religiosas estavam proibidas de se instalarem em Minas Gerais. Assim, a ausência das irmandades religiosas deu ao clero secular mineiro um poder que outros cleros não tiveram.

Em 1751, o bispo de Mariana pediu a Portugal que viessem mais jesuítas ao Seminário de Mariana. Isso só foi autorizado em 1753, mas os jesuítas só vieram de fato entre o fim de 1756 e início de 1757. Ou seja, a presença maciça dos padres da Companhia de Jesus no Seminário foi bastante curta, afinal, em 1759 se daria a derrama sobre os filhos de Santo Inácio.

Com as Reformas dos Estudos Menores de 1759 e a seguinte expulsão dos jesuítas como ficou a situação do Seminário de Mariana? De acordo com Selingardi e Tagliavini (2014) e Carrato (1968), não houve paralisação alguma e os estudos continuaram sob responsabilidade do clero secular de Minas. Ou seja, podemos afirmar que entre 1759 e 1772 não houve em Minas Gerais um Vazio Educacional total porque o Seminário de Mariana não era propriedade da Companhia de Jesus. Se fosse, provavelmente teria ocorrido tal como em todos os colégios jesuítas: fechamento do colégio, expropriação dos bens e a delegação das aulas para a responsabilidade do Estado, que pelo o que vimos até aqui não cumpria seus deveres com a sociedade colonial.

Embora o Seminário de Mariana tenha funcionado no período do Vazio, isso não quer dizer que em Minas não tenha havido um Vazio Educacional por parte do Estado Português. Não foi o estado que supriu a ausência dos professores jesuítas com os “Nobres professores régios”, mas a própria diocese de Mariana que o fez. Em outras palavras, o modelo educacional público e estatal prometido no Alvará de 28 de junho de 1759 não aconteceu. Ficou só na letra da lei. Uma retumbante promessa Vazia para os mineiros. Do ponto de vista educacional, o Estado Luso foi sim um Vazio para os moradores de Minas, que, por sorte, puderam se valer do trabalho dos padres seculares e não sofreram tanto como os moradores de

outras capitanias do Brasil, que só podiam contar com a ação do Estado, o que implica dizer que não contavam, na prática, com nada.

4.11 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Santa Catarina e Rio Grande

Estudar a região sul do Brasil no período colonial é algo que exige muito de quem se arroga essa tarefa. Esse território foi alvo de muitas brigas entre espanhóis e portugueses. Basta lembrarmos todo o desentendimento que o Tratado de Madrid (1750) gerou ao permitir a permuta de territórios entre as duas nações. Não obstante o imenso número de conflitos e mudanças que atingiram esse pedaço da colônia, devemos estudá-lo, afinal, na Vila do Desterro (Florianópolis) os jesuítas possuíam um colégio. Façamos antes uma contextualização.

Em 1760, a Capitania de Rio Grande de São Pedro saiu da jurisdição de Santa Catarina e passou ao controle do Rio de Janeiro. No entanto, a história do Rio Grande não é tão simples assim. Até 1680, por conta da União Ibérica (1580 – 1640), portugueses e espanhóis ainda transitavam por terras que antes eram ou espanholas ou portuguesas. O pomo da discórdia foi quando esses invadiram solo espanhol e fundaram a Colônia do Santíssimo Sacramento (Hoje é o Uruguai), em 1680. Dois anos depois, o troco veio e os espanhóis fundaram em solo português os Povos das Sete Missões (Rio Grande do Sul, atualmente). Os portugueses aproveitaram a Colônia do Sacramento e fizeram desse lugar um importante exportador de couro e de animais de carga para as Capitanias de São Paulo, Minas e Rio de Janeiro. Não só essa questão comercial fora importante, mas ainda o fato de os lusos terem nessas terras acesso ao Rio da Prata. O problema é que os portugueses começaram a povoar as bandas do Rio Grande, perto dos territórios das Sete Missões (ocupado por espanhóis), e aos poucos criaram um centro populacional chamado Rio Grande, com status de Vila, no ano de 1751. Era questão de tempo para que os portugueses se sentissem incomodados com a invasão dos espanhóis em suas terras. Mas como reclamar dos espanhóis se foram eles, os portugueses, que invadiram o território alheio primeiro?

Essa disputa territorial foi se avolumando com o tempo e tratados foram necessários para definir quem era dono de que. O Tratado de Madrid (1750) devolveu a Colônia de Sacramento aos espanhóis e os Povos das Sete Missões aos lusos; Em 1761, o Tratado de El Pardo anulou o tratado de Madrid e tudo voltou como nos tempos das invasões: Sacramento para os portugueses e Sete Missões para os espanhóis. No entanto, em 1762, os espanhóis

invadiram a Colônia do Sacramento, que fora devolvida aos portugueses, desrespeitando flagrantemente o Tratado de El Pardo. Essa ofensiva espanhola foi tão virulenta e potente que eles chegaram a tomar até mesmo a Vila de Rio Grande. Foi necessário mais um Tratado para tentar colocar fim a esse caos entre os ibéricos. Assim, segundo Maestri (2010), o Tratado de Paris (1763) ratificou Sacramento para os portugueses e Sete Missões para espanhóis, mas os espanhóis permaneceram dominando a Vila do Rio Grande. O símbolo da dominação espanhola no Rio Grande foi a construção, em 1776, do forte de Santa Tecla (atualmente é o município de Bagé – RS).

Por conta desses conflitos todos é que não se instalou nenhum colégio dos jesuítas no Rio Grande. Não havia estabilidade para que tal empresa pudesse ser levada a cabo pelos jesuítas. Desse modo, as reformas pombalinas passaram quilômetros de distância do Rio Grande, mas não muito distante: a Vila do Desterro, na Capitania de Santa Catarina, foi atingida por essas mudanças educacionais.

Andrade (1978), talvez quem mais tenha se esforçado até hoje para entender as reformas pombalinas no Brasil, apenas falou de Santa Catarina *en passant* na página 17 quando analisava a decadência econômica e política de São Paulo, que estava subordinada ao Rio de Janeiro. Não chegou a analisar as reformas pombalinas no Colégio que havia na Vila do Desterro, em Santa Catarina. Na verdade, há poucas informações sobre esse assunto. Foi com muito custo que conseguimos extrair algo a esse respeito. Vejamos o que se passou no Colégio do Desterro.

Graças ao trabalho do acadêmico e jornalista Maurício de Lima Oliveira que hoje podemos saber algo a respeito do que se passou com os jesuítas e o ensino em Santa Catarina nas reformas pombalinas. Oliveira (2010), em sua obra “História da Educação em Santa Catarina”, observa que os jesuítas não queriam estabelecer colégio na região de Santa Catarina. Na primeira metade do século XVIII, os religiosos se limitaram a erigir uma capela, com a alcunha de Nossa Senhora do Desterro, e o desiderato deles para a Vila do Desterro era tão somente focar na pregação religiosa. No entanto, do mesmo modo que ocorreu em Minas, as famílias dessa localidade tinham que mandar seus filhos para estudar em outras capitanias, tais como São Paulo ou Rio de Janeiro, as mais próximas. Para evitar toda essa logística é que as classes dominantes locais pressionaram o rei de Portugal, Dom José I, no sentido de ele permitir a criação de um colégio em Santa Catarina. O monarca português, por sua vez, pediu aos jesuítas, que já estavam no território, que fundassem o tal colégio. No entanto, segundo Oliveira (2010), que afirma não se saber ao certo a causa, os jesuítas teimavam com o rei em não fazerem o que lhes era pedido.

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2010), Dom José precisou dar um ultimato nos religiosos e prometera que se eles não abrissem o colégio a Coroa portuguesa não mais os ajudaria financeiramente. Com medo então de perder o auxílio financeiro e assim ver o trabalho missionário em andamento poder fracassar é que os filhos de santo Inácio decidiram em 1750 abrir o Colégio do Desterro. Por que razão os jesuítas relutaram tanto nessa questão? Ao lermos Maestri (2010) fica-nos a hipótese de que dadas as condições belicosas da região sulina e a difícil situação dos jesuítas espanhóis nos Povos das Sete Missões é que os jesuítas calcularam não valer a pena fundar um colégio ao sul da colônia. Por essas paragens, a situação dos inacianos não era nada boa. Talvez por prudência e leitura política da situação, os jesuítas decidiram se limitar à pregação. Hipóteses à parte, o colégio se tornou real, saiu do papel. Mas durou apenas até 1759, com o fechamento das escolas dos inacianos, seguida de sua expulsão das terras portuguesas.

Oliveira (2010) relata que com as medidas de 1759, o colégio do Desterro viu suas portas se fecharem e no século XVIII todo não se falou mais em educação escolar em Santa Catarina. Esse autor afirma que essa situação foi um “balde de água fria” na cabeça do povo de Santa Catarina.

Desse modo, não há como concluir de outro modo senão no sentido de afirmar que as Reformas Pombalinas geram em Santa Catarina, no período de 1759 até 1772, um Vazio Educacional.

4.12 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania do Rio de Janeiro

Na ocasião das Reformas Pombalinas em 1759, a Capitania do Rio de Janeiro estava entre as capitanias que mais tinham proeminência no Estado do Brasil. Um dos fatos que constata o que estamos afirmando foi quando em 1763 a capital do Brasil deslocou-se da Capitania da Bahia para essa que ora analisamos. Diante disso, o que se esperava do governo real na ocasião das reformas educacionais era que o Rio não fosse menosprezado como foram as outras capitanias. De fato, o início da tentativa de implantação das regras do Alvará de 28 de junho de 1759 pareceu ser promissora. Já em maio de 1760, o Diretor de Estudos, Dom Tomás de Almeida, obteve do rei a permissão para abertura de concurso para seleção de docentes régios.

Lembremos que o supracitado Alvará dava aos professores régios a condição social de Nobres. Assim, era de se esperar que ninguém seria alçado à nobreza lusa sem que houvesse um esforço hercúleo por parte do aspirante. Com efeito, o concurso previa já de início que o

desembargador do Rio fizesse um exame da vida privada dos candidatos. Não bastava ter domínio intelectual, era necessário estar trilhando os caminhos da “santidade cristã”. Segundo Cardoso (2002), coube ao bispo e aos padres da Diocese que fizessem escrutínios das vidas dos futuros docentes. Essas informações foram obtidas de forma secreta, sem que os candidatos tivessem condições de depois recorrer em caso de sentença desfavorável.

O mais intrigante desse processo seletivo, segundo Cardoso (2002), é que não se exigia dos candidatos à docência a comprovação da formação, por meio de diploma. Bastava que o desempenho na prova fosse de acordo com o que os examinadores esperavam ser o desejável.

Cardoso (2002) descreve em detalhes todo o passo a passo do concurso. Não vamos aqui ater-nos a esses detalhes porque senão estenderíamos muito a análise. Importa saber que ao todo foram aprovados 17 professores no certame.

O mais curioso ainda desse concurso é quando se constata que, segundo Cardoso (2002), entre os 17 professores aprovados 3 eram ex-jesuítas. Como a banca examinadora no Rio de Janeiro permitiu que ex-inacianos participassem de concurso para professores? Essa gritante incoerência poderia ser aceita na banca, mas dificilmente teria a chancela de Portugal. Andrade (1978, p. 42) parafraseia Dom Tomás de Almeida a esse respeito e nos diz o seguinte: “Uma coisa era Sua Majestade consentir que ficassem e outra, que ensinassem a mocidade”. O padre Caeiro (1936) afirmara que na ocasião da expulsão, em 1759, Dom José fizera aos jesuítas a proposta de largarem a Companhia a fim de não sofrerem penalidades extremas. Uns aceitaram, outros foram fieis até o fim. Esses primeiros, o padre Caeiro afirmara que acabaram sucumbindo às fraquezas do momento. São esses “fracos” ex-jesuítas que bateram à porta do antigo algoz para pedir emprego.

O problema é que o concurso foi feito, mas ninguém fora realmente nomeado professor régio por parte da Coroa. Esse descalabro não ficaria sem uma denúncia. Coube ao padre Jorge Nunes fazer a reclamação, em 1765. “Nela afiançava que as cidades do Rio e São Paulo, como as vilas da Vitória e capitânicas do Espírito Santo e de Santos, ‘desse Estado do Rio de Janeiro’, se encontravam, nesse momento, sem professores públicos que ensinem a mocidade” (ANDRADE, 1978, p. 43). Segundo Andrade (1978), Dom Tomás de Almeida não ignorou essa crítica e se debruçou ao assunto para verificar de quem era a culpa dessa situação toda. Com efeito, depois de muito analisar quem seria o bode expiatório para a falta de professores na Capitania do Rio de Janeiro, Dom Tomás disse que

A culpa incidia, pois, exclusivamente no Chanceler, uma vez que ele, não podendo, por falta de despacho ministerial, prover as cadeiras vagas, lhe havia recomendado que procurasse, entre os examinados e aprovados, os que se lhe afigurassem mais aptos, devendo o ordenado ser pago “pelos emolumentos que os Pays dos estudantes pudessem pagar, conforme o estilo do Paiz” (ANDRADE, 1978, p. 43).

Analisemos essa assertiva de Dom Tomás. Se a Reforma dos Estudos foi feita pelo rei de Portugal, e no Alvará que instituiu essa mudança previa que o Estado é quem arcaria com a educação e com os salários dos professores, como então a culpa por não ter professores pode ser de um chanceler ou de um desembargador? É claro que o Diretor de Estudos não seria suicida ao ponto de acusar os verdadeiros culpados (Dom José I e o Marquês de Pombal) por tal situação. Era muito mais conveniente achar alguém que levasse a culpa sem que isso lhe acarretasse algum prejuízo pessoal. Por isso, o chanceler fora o culpado.

Não há como enxergar essa situação do Rio de Janeiro de outra forma que não seja o descaso flagrante da metrópole com a colônia na questão educacional. Esse desinteresse chegou a tal ponto que, segundo Andrade (1978, p. 45), o Diretor de Estudos, em 1765, afirmou em carta ao Governador de Pernambuco o seguinte: “Eu não sei nada de como vão os estudos nesse paiz, porque há infinitos tempos que não recebo carta do Chanceler do Rio de Janeiro, meu Comissário nesse distrito”.

A capital do Estado do Brasil não deveria ter chegado a esse ponto lastimável de decadência total das letras. Em que pesem todas as críticas justas e injustas aos jesuítas, o certo é que eles, ao seu modo, pelo menos suprimam a colônia do ponto de vista educacional. Essa situação deve ter atormentado o Diretor de Estudos. Nessa linha de raciocínio, Andrade (1978, p. 44) relata a seguinte manifestação vinda de Dom Tomás, em 1766: “nenhum escrúpulo me fica da lamentável falta que há na procidência dos estudos, não só nas Conquistas mas ainda nesse Continente, porque o tenho posto tantas vezes na real presença, com tanta verdade e clareza que até poderei ser censurado de impertinente”. Dom Tomás está convicto de duas coisas: 1ª os estudos nas colônias, sobretudo na brasileira, estão um verdadeiro fiasco se se levar em conta o que fora prometido em 1759; 2ª ele, enquanto Diretor de Estudos, nada tem de culpa em toda essa situação. Como já registramos, ele apontara negligência do Chanceler do Rio de Janeiro e agora claramente está afirmando que interpelou o rei por diversas vezes, mas que em nenhuma delas fora atendido.

Podemos então colocar a seguinte questão para fechar essa análise das reformas pombalinas na Capitania de Rio de Janeiro: como ficou a situação da educação no período de 1759 até 1772? Mais uma vez, como provamos, a Coroa portuguesa não cumpriu com a sua

palavra empenhada em Alvará régio. Embora tenha ensaiado fazer algo, tudo se limitou a um concurso que nem sequer fora consumado, afinal, não houve nomeação do Estado para com os professores aprovados. Os pais é que tiveram que arcar com a educação dos filhos. Mais uma vez o Estado português foi ausente em outra Capitania brasileira, dessa vez a Capital do Estado do Brasil. Em suma, no Rio, como nas outras Capitânicas que já estudamos, o que a Coroa ofereceu para o povo desse território foi tão somente um Vazio Educacional.

4.13 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania da Bahia

Em 1759, ano que ocorreram as Reformas dos Estudos Menores e a expulsão dos jesuítas, a Capitania da Bahia era a capital do Estado Brasileiro. Essa condição de destaque seria mantida até 1763, quando o governo português decidiu transferir para o Rio de Janeiro o governo da colônia brasileira. O fato de a Bahia ser, nesse período de perseguição e supressão dos jesuítas, a Capital é para nós um dado de suma relevância, afinal, esperava-se que ela tivesse um tratamento mais atencioso da metrópole na questão educacional. Além disso, não podemos deixar de salientar que, segundo Cunha (1980, p. 33)

Embora os colégios fundados em outras cidades prosperassem (o do Rio de Janeiro, atingindo porte superior aos demais), o da Bahia foi não só modelo para os outros até a expulsão dos jesuítas, em 1759, como também apresentou inovações inéditas, como foi o caso da organização, no século XVIII, de uma faculdade de matemática.

Luiz Antônio Cunha quer dizer que o colégio baiano era de excelência tal que seus cursos – Humanidades, Filosofia e Teologia – apresentavam para a época o mais alto padrão de qualidade. Vale destacar, a esse respeito, que pelo colégio da Bahia passou, na condição de aluno e posteriormente como professor, nada menos que o padre António Vieira (1608 – 1697). A metrópole tinha consciência de como a Bahia se constituía, desde a chegada dos primeiros jesuítas em 1549, como um forte reduto de formação intelectual da colônia.

Se considerarmos os dois fatores que elencamos – 1º a Capitania da Bahia ser a Capital e 2º ter o melhor colégio do Estado do Brasil – era de se esperar que pelo menos na Bahia as Reformas pombalinas fossem feitas conforme a letra da lei do Alvará de 28 de junho de 1759. Foi isso mesmo que ocorreu? É o que veremos agora.

A Capitania da Bahia, pelo que se depreende do trabalho de Andrade (1978), foi uma das que mais interpretou as Reformas Pombalinas da instrução ao seu próprio modo, ou seja, não se seguiu à risca o que a lei previa. Mas isso não ocorreu por simples espírito de

desobediência. Foi consequência do não cumprimento, por parte de Portugal, de tudo o que estava previsto para ocorrer no que tange à educação. Como o Estado se ausentou, a Capitania baiana resolveu tocar a educação do seu jeito e com aquilo que dispunha. Vejamos alguns exemplos.

1º Exemplo: de acordo com Andrade (1978, p. 29): “o Desembargador Tomás Roby [...] restringiu, porém, o raio de intervenção, no princípio, à cidade e vila de Cachoeira, o que equivale dizer que autorizou que se continuasse a ensinar pelo ‘antigo método’”. Essa decisão foi tomada pelo fato de não ter chegado em número suficiente os materiais que estavam previstos pelo Alvará de 1759. Já que não mandaram os livros que eram obrigatórios a serem seguidos, optou-se por fazer vista grossa e deixar que os professores continuassem com a gramática do padre Manoel Álvares. Uma atitude extremamente ousada se considerarmos que o Alvará régio previa claramente castigos e severas penas aos que cogitassem trilhar por esse caminho. Pelo visto, os baianos decidiram desafiar para ver as consequências.

O Diretor de Estudos ficou sabendo da ousadia do Desembargador baiano e, segundo Andrade (1978, p. 29), “ficou desgostoso com a prudente medida”. O que o Diretor poderia fazer numa situação como essa se o não cumprimento das regras era consequência de a Coroa, por primeiro, não ter feito a sua parte para o estabelecimento dos estudos? Ele poderia, sim, castigar conforme a lei os que desafiassem não cumpri-la, desde que Portugal tivesse dado todas as condições materiais a fim de que fosse possível seguir o que fora previsto. Vemos que não foi esse o caso e por isso que talvez os baianos não sofreram penalidades que seriam proporcionais a essa “transgressão”.

2º exemplo: os estudos de Filosofia sofreram uma paralisação com a reforma de 1759. Isso levou “os estudantes de Filosofia, por exemplo, manifestarem seu descontentamento por não poderem prosseguir os estudos, em virtude de ninguém substituir os inicianos, e recorreram ao Marquês de Lavradio” (ANDRADE, 1978, p. 30). O referido Marquês, cujo nome é Luís de Almeida Portugal Soares Alarcão Eça e Melo Silva e Mascarenhas (1729 – 1790), analisou o requerimento dos estudantes e diante da calamidade que as letras se encontravam ele permitiu que continuassem os estudos do modo que conseguissem fazê-lo. Desse modo, “tolerou-se que o Pe. Manuel Maciel continuasse a ensinar em huma caza particular, a Filozofia que tinha principiado no tempo em que tinha sido religioso da dita Sociedade”. Nessa situação em específico há duas “transgressões” graves:

1ª o professor Manuel Maciel não passara pela banca avaliadora para ser aprovado ou não como professor régio. Não esqueçamos que o Alvará era claro quando afirmava que os professores, para poderem trabalhar, deveriam passar por um certame que testificasse se era ou não digno da “nobre” profissão.

2ª Manuel Maciel formara-se na Companhia de Jesus e fora iniciano por um bom tempo. O seu vínculo com a Companhia findou-se quando, na ocasião da expulsão dos padres, ele rejeitara o martírio imposto aos jesuítas e escolhera uma vida sem os percalços que a perseverança na Ordem poderia lhe acarretar.

3º exemplo: segundo Andrade (1978), era de se esperar que a atuação do padre Manuel Maciel como professor de Filosofia não agradaria a muitos. Isso fez com que Manuel Coelho de Carvalho, que se arrogava filósofo e teólogo, colocasse-se à disposição dos jovens para lhes ensinar de graça a Filosofia da qual tanto desejavam. Embora esse professor oferecesse gratuitamente seus serviços, caso fosse aceito como professor não ficaria sem a devida recompensa financeira. Os pais dos jovens, por força da tradição, pagariam ao docente uma quantia qualquer. Assim, quando ele se lançara sem a exigência de remuneração já sabia muito bem que caso fosse aceito essa sua aposta não seria malograda financeiramente.

O Diretor Geral tinha um problema em suas mãos para resolver: manter o ex-jesuíta, que era do agrado dos alunos, ou aceitar Manuel Coelho, que tinha ao seu favor o fato de não ter sido padre da Companhia, mas que desfavoravelmente não era o docente que os reclamantes estavam exigindo. Além dessa questão de aceitação, tinha este forte entrave: nenhum dos dois passara por seleção pública. Pensando em não deixar os alunos sem estudos, o Diretor deliberou da forma que se segue: “pareceu-me oportuno que ensinasse Rhetórica enquanto S.M. não prover de propriedade o dito magistério” (ANDRADE, 1978, p. 32). Dom Tomás de Almeida com essa referida decisão encontrou a terceira margem do rio: entre escolher um outro para a Filosofia, manteve o padre Manuel Maciel nessa disciplina e a Manuel Coelho atribuiu a aula de Retórica. Descumpria-se, assim, o Alvará, à luz do dia, de forma dupla.

Esses três exemplos demonstram a lógica maquiavélica que imperou na Capitania da Bahia em relação à questão dos estudos. Ora, o fim a ser atingido era que alguns alunos não ficassem sem aulas; os meios utilizados para se chegar a esse objetivo foram os mais diversos e todos eles infringiam claramente as ordens do Alvará. Mas por que será que na Bahia houve

essa condescendência em relação a práticas que eram passíveis de punição? A hipótese que levantamos, com base na leitura de Andrade (1978), é a de que isso teve lugar na Bahia pelo fato de ela ser a Capital e ter muita gente influente a ponto que essa influência pudesse amolecer um pouco o peso das regras, pelos menos para os baianos. Isso nos remete ao pensamento de George Orwell (2007), em sua obra clássica *A Revolução dos Bichos*, quando afirma que todos são iguais, mas uns são mais iguais que outros. Nesse caso, os baianos se sentiam mais iguais que os demais.

O Diretor de Estudos talvez tenha aquiescido com essa situação pelo fato de saber que havia um concurso para professor régio em processamento. Pensara ele que com a realização do certame, a situação se normalizaria e os estudos seguiriam aquilo que estava planejado.

Nesse sentido, o concurso foi realizado em 5 de fevereiro de 1760. Os trâmites dessa seleção foram praticamente os mesmos adotados no Rio de Janeiro: primeiramente um exame de vida dos professores, depois da comprovação da idoneidade cristã é que o candidato estaria apto a fazer a prova específica da disciplina a qual desejava lecionar. De acordo com Andrade (1978), 19 professores conseguiram passar no concurso. Claro que dentro desse número tinham ex-jesuítas. Não custa lembrar que embora esses “proscritos” padres pudessem fazer a prova, posteriormente seria quase impossível que o rei lhes desse a nomeação régia.

O certo é que não obstante a realização desse concurso, o rei de Portugal não deu o despacho para a contratação dos professores régios e assim a Bahia não contou com os docentes prometidos entre 1759 – 1772. Dada a ausência do Estado no sentido de prover a mão de obra para que a educação pudesse ocorrer, a situação na Bahia, tal como no Rio, ficou da seguinte forma: só os professores aprovados no concurso poderiam dar aulas, mas o salário desses docentes seria de responsabilidade dos pais. A consequência lógica disso era que “os que não dispusessem de meios, ficavam excluídos de se instruírem” (ANDRADE, 1978, p. 36). Essa situação levou o Diretor Geral a exclamar em carta o seguinte: “ensinando os Jesuitas de graça a todos, precisamente esta falta lhe (s) há-de ser muito sensível e não ham de poder acomodar com as saudades que, por este respeito, lhe fazem os ditos Religiozos”.

Enfim, mesmo na Capital do Estado do Brasil, a Capitania da Bahia, as Reformas Pombalinas não passaram de ilusão. O Estado não arcou com o que prometera ao não nomear professores mantidos financeiramente pelo erário real. Sem a ação estatal, a sociedade baiana teve que se virar para suprir as suas necessidades educacionais. Mais uma vez configurou-se um Vazio Educacional na Colônia, dessa vez onde nem o mais pessimista esperava ser capaz de acontecer. Que golpe!

4.14 As Reformas Pombalinas e as Aulas Régias na Capitania de Pernambuco

Chegamos à última Capitania do Estado do Brasil: a Capitania de Pernambuco. Até o momento, vemos que as Reformas Pombalinas não se efetivaram em nenhuma Capitania. O que as Capitanias receberam da Metrópole foi apenas um Vazio Educacional. Nada do que fora previsto do Alvará de 28 de junho de 1759 tornou-se concreto. Essa lei, para os habitantes da colônia brasileira, não passou de letra morta, oca. Será que em Pernambuco o Vazio Educacional se repetiu ou nesse local a Coroa chegou a fazer algo? Isso é o que veremos.

Pernambuco, em 1630, caíra sob comando dos holandeses. Esses só foram expulsos definitivamente em 1654. De 1637 até 1644, o holandês Maurício de Nassau foi o governante de Pernambuco. Nassau governou por pouco tempo, mas foi o suficiente para deixar marcas profundas no povo pernambucano. Segundo Galindo (2010), o governante holandês desenvolveu Pernambuco do ponto de vista artístico, econômico, urbano e religioso (no sentido da tolerância às diferentes crenças). Já mostramos na segunda seção como os portugueses eram intolerantes com os judeus. Isso chegara a tal ponto que pessoas identificadas com o judaísmo precisavam exilar-se para outros países a fim de não serem perseguidos. São os famigerados “estrangeirados”. Nassau, ao contrário, levava para Pernambuco um valor que era caro a muitos holandeses: a tolerância. Essa virtude é uma semente que se germinada produz frutos como o diálogo e a busca pela racionalidade. Além disso, Pernambuco recebera uma enxurrada de intelectuais europeus que incutiram em boa parcela da população local gosto pela arte, erudição, em resumo, pelos estudos.

Essa Capitania foi no período colonial sempre um centro irradiador de ideias revolucionárias. Segundo Andrade (1978), recifenses e olindenses orgulhavam-se de terem em suas vilas Ordens Religiosas, Conventos e Colégios; esse historiador, considerando o século XVIII, classifica Pernambuco como “uma das mais progressivas de todo o Brasil” (ANDRADE, 1978, p. 47). Nessa linha de pensamento, os donos de engenhos desses territórios tinham um certo apreço em mandar seus filhos para estudar na Europa, sobretudo em Portugal. Nesse contexto, pensar as consequências da expulsão dos jesuítas e das Reformas dos Estudos Menores em Pernambuco merecerá de nós uma atenção especial, pois, como veremos mais adiante, as vicissitudes que ocorreram nessa capitania são um capítulo à parte das Reformas Pombalinas.

Com o fechamento das escolas dos jesuítas, percebe-se pela leitura de Andrade (1978) que Dom Tomás de Almeida queria a todo custo que os pernambucanos não sofressem no sentido de não terem os estudos formais. Nesse afã de querer remediar o que praticamente seria inevitável ocorrer (a interrupção dos estudos), o Diretor de Estudos pediu aos Oratorianos que ocupassem o lugar dos jesuítas. Não custa lembrar que em Portugal havia um sério combate na seara educacional entre jesuítas e oratorianos. Esses foram os que solaparam o prestígio daqueles com o desenvolvimento de “novos métodos”. Pensava, assim, o Diretor que os oratorianos morderiam a isca. Debalde. A resposta dada pelos padres de São Felipe Nery foi como um balde de água gelada em Dom Tomás. Vejamos como esses religiosos deram a sua negativa ao pedido da autoridade educacional de Portugal: “ponderando a proposta e suas circunstâncias, resolverão os Padres expor a V. Ex.^a a impossibilidade com que esta caza se acha para o dito emprego” (ANDRADE, 1978, p. 49). Impossibilitados? Por quê? Segundo Andrade (1978), era pelo fato de os religiosos terem que rezar missas, atender doentes e fazer pregações. Ou seja, eles estavam mais preocupados em atuar no campo da missão do que na educação.

Com essa resposta negativa dos oratorianos, a situação em Pernambuco se agravava, afinal “se fazia indispensável procurar meyo conducente a que a utilidade publica não padecesse na cessão dos estudos que nelas fazião as pessoas dedicadas a seguillos” (ANDRADE, 1978, p. 50). Essa frase de Dom Tomás comprova que ele está mais preocupado com os estudos em Pernambuco do que com qualquer outro local do Estado do Brasil. Ele tinha plena noção de que a sociedade pernambucana não aquiesceria com uma brusca interrupção escolar. Assim, era necessário agir a fim de se evitar que a situação entrasse em ebulição.

Pressionado a ter que tomar alguma decisão a fim de evitar um Vazio Educacional em Pernambuco, o Diretor de Estudos trouxe dois professores de Portugal: Manoel de Mello e Castro e Manoel da Silva Coelho. Carvalho (1952) e Andrade (1978), a esse respeito, falam simplesmente que esses docentes foram trazidos para cá. Não deixam claro se em Portugal houve uma espécie de processo seletivo para ambos. Essa falta de informação nos permite indagar: teria Portugal preocupação em mandar alguém qualificado para o Brasil? É crível que eles enviassem aqueles que lá jamais serviriam para docentes? Essas perguntas farão mais sentido quando, mais a frente, vermos as complicações que a atuação desses professores trouxe a Dom Tomás.

Andrade (1978, p. 51), em relação às atribuições dos professores régios nos ensina que o Diretor de Estudos “incumbia-os não só de duas classes a abrir sem demora, mas de

examinarem os demais professores”. Como se vê, os professores régios vinham para Pernambuco não só para ensinar, mas também para selecionar outros professores. Já no início do ano de 1760 os professores estavam em terras brasileiras. E chegaram com muito trabalho a ser realizado, afinal “não tardaram, já nos primeiros meses de 1760, os exames de Professores [...], em que Melo e Castro e Silva Coelho foram os examinadores”.

Esse concurso para professores régios, tal como aconteceu no Rio de Janeiro e na Bahia, não teve efeito prático, pois nenhum docente aprovado foi de fato nomeado professor régio com encargos salariais a serem pagos pelo Estado. Essa seleção apenas indicou aos pais quais professores eles poderiam pagar caso quisessem que seus filhos tivessem acesso à instrução. Essa notícia da não efetivação do concurso é para nós fulcral. Os pernambucanos tinham diante de si duas possibilidades: a) estudar de graça com um dos dois professores régios ou b) pagar e estudar com alguns dos vários professores brasileiros. Essa possibilidade deu calafrios no Diretor de Estudos. “O seu pavor advinha do fato de os brasileiros se inclinarem tanto aos Professores ‘seus naturaes’ que desprezassem os metropolitanos” (ANDRADE, 1978, p. 56). Se de fato isso ocorresse, pensava o Diretor que seria, por parte dos brasileiros, uma verdadeira ingratidão com o rei de Portugal: “não he justo que dous Professores mandados pelo Soberano, estejam ao desamparo, mostrando os naturais que desprezão o favor que sua Magestade lhe (s) fes” (ANDRADE, 1978, p. 56).

A atuação desses professores, que sabe-se lá a forma como foram selecionados, foi lastimável. Eles tiveram uma enorme rejeição dos pernambucanos. Só por que eram estrangeiros? Não. Muitos dos jesuítas que lecionavam no Brasil eram de Portugal ou de outros países. Dois foram os entraves que atrapalharam a vida desses professores. O primeiro deve-se a eles mesmos, isto é, ao seu modo de ser, já o segundo está além daquilo que podiam oferecer. Vejamos.

1º entrave: tentaram ensino pelo Novo Método, o que causou enorme estranhamento numa clientela que estava há séculos adaptada aos métodos dos jesuítas.

Que tal é a impressão que deixaram os jesuítas em todo o povo que o seu método de ensinar era o melhor de todos; e tal as saudades que os naturais têm dele que por esse respeito têm todos ódio aos novos métodos que S.M. mandou estabelecer para a reforma dos estudos e deles dizem todos quanto mal se pode excogitar persuadindo a todos pelo que pelo Novo Método se não pode saber latim, e assim fazem zombaria e escárneo dos ditos novos métodos e por conseguinte também dos professores que os foram ensinar (CARVALHO, 1952, p. 104).

Interessante é a explicação que Andrade (1978, p. 59) fez dessa situação. Vejamos:

Não causará admiração a ninguém que os mestres [os jesuítas], tal mal substituídos, fossem vivamente desejados por quem não os acusou e recebia benefícios ainda frescos na memória de todos. Muito mal que fosse o método, o certo é que as gerações formadas por ele encontravam-se em idade madura e apreciavam-no, pela simples razão de lhes ter sido útil.

2º entrave: eram soberbos no trato com os alunos e com as autoridades constituídas em Pernambuco. Segundo Carvalho (1952, p. 104), “agiam como uma pessoa que se ‘persuade que é um príncipe e cheio de soberba, e de vaidade pretende pisar e meter debaixo dos pés a todos que se achavam destas bandas; e lhe custa muito estar sujeito e obediente aos legítimos superiores”.

Ter uma sociedade que gostava dos jesuítas já era uma barreira difícil a ser transposta por quem tivesse a tarefa de substituir esses religiosos na educação. A dificuldade aumenta em potência infinita se considerarmos que os substitutos dos inicianos nem mesmo educados eram. Viam-se como superiores.

O resultado disso ficou registrado em carta enviada pelo Ouvidor Geral, Dr. Bernardo Coelho da Gama Casco, ao Diretor Geral, Dom Tomás, em 1761, com as seguinte palavras: “vou a dar-lhe a satisfação devida a respeito de algumas mudanças que tenho feito, da classe do professor Manoel da Silva Coelho, de onde **todos os estudantes se saíam** se se lhes facultasse licença” (ANDRADE, 1978, p. 58, grifo nosso). Afirma a autoridade local que ninguém desejava assistir as aulas do professor régio português. Pelo que vemos, o clima em Pernambuco entre os professores régios e os da terra não era nada bom. Para piorar a situação dos professores portugueses, os professores brasileiros começaram a fazer oposição sistemática ao trabalho deles. Vejamos um exemplo: “Francisco de Souza Magalhães procurava desacreditar o Prof. Manuel da Silva Coelho e induzia os seus alunos a saírem da aula para a dele” (ANDRADE, 1978, p. 63). A estratégia de minar Silva Coelho parece ter dado certo. Dos 57 estudantes que tinham se matriculado na aula desse professor, apenas 12 ainda estavam com ele após um ano. Se nada fosse feito por Dom Tomás, esse professor em breve não teria mais alunos em sua sala. Todos saíram dela para procurar outro professor, conforme indicara Gama Casco. E aqui reside o fato mais curioso: as famílias pernambucanas preferiam pagar do que desfrutar dos professores que ensinavam de graça.

Em Pernambuco, a Metrópole até tentou se fazer presente com dois professores régios, mas a qualidade deles foi tão questionada pelos pernambucanos que esses docentes foram extremamente rejeitados pela população. Essas aulas régias, as únicas instaladas em todo o

Brasil, não deram certo. Após esses desentendimentos graves, o Diretor de Estudos teve que ser mais enérgico e começou a ameaçar com cadeia os que não frequentassem as aulas dos professores régios. Além disso, Dom Tomás começou a caçar a licença de professores brasileiros. Em suma, o Diretor de Estudos, pela coerção, tentou de todo modo que dessem certo os professores régios, mas, mesmo com essas medidas excepcionais, as pessoas preferiam se arriscar e infringir a lei do que ter que usufruir das aulas dos professores. Andrade (1978) fala de todo esse processo com calma e maestria. Se fôssemos estudar todo o desenrolar dessa intriga levaríamos muito tempo. Essa pequena exposição que fizemos já serve para o nosso propósito de mostrar que as Reformas Pombalinas no período de 1759 até 1772 foram um verdadeiro fracasso. No único lugar onde se tentou fazer algo, em Pernambuco, o resultado foi péssimo. Diante do que acontecera, era até melhor que Dom Tomás não tivesse mandado ninguém. Desse modo, os pernambucanos iriam se virar com o que tinham à sua disposição.

Assim, resta-nos concluir que em Pernambuco teve e não ao mesmo tempo o que o governo prometeu em educação. Teve pois vieram dois professores. E não teve porque esses dois professores, se não houvesse intervenção do Governo, ficariam na constrangedora situação de ninguém desejar assistir suas aulas.

Enfim, Prado Júnior (1997, p. 140) ao olhar para esse período que estamos estudando afirmou que na colônia brasileira reinava a mais baixa e crassa ignorância. Sobre o ensino, entre 1759 e 1772, ele afirma que não se pode chamar de ensino magras cadeiras de aulas régias (as duas de Pernambuco). Ou seja, diante do que analisamos e com base no pensamento de Prado Júnior (1997), não seria nada exagerado dizer que até mesmo em Pernambuco, não obstante o pouco que se fez no ensino para essa localidade, que o Vazio Educacional, por parte da metrópole, se fez presente. Afinal, ter à disposição algo que não se tem desejo de usar dá no mesmo que nada ter. Isso foi exatamente o que ocorreu entre o povo de Pernambuco e os dois professores régios.

5. CONCLUSÃO

Os jesuítas, agentes colonizadores de Portugal e destruidores da cultura original dos povos nativos que aqui viviam (RIBEIRO, 2006), foram os criadores de um sistema educacional que causa espanto e admiração até mesmo nos seus críticos mais ferrenhos. Além da alçada educacional, os inacianos angariaram ainda poder político e material. Segundo Assunção (2009), tratou-se na verdade de uma empresa de vulto.

Uma Ordem tão poderosa como a Companhia de Jesus inevitavelmente seria alvo de algum governante que visse nela uma pequena centelha de ameaça ao seu poder. Dom José I, regido pelo Marquês de Pombal, viu na Companhia um elemento a ser banido de seu reinado. Segundo a visão dominante de então, se não fosse tomada a medida de banir a Ordem de Portugal em prazo de pouco tempo esses religiosos angariariam poderes que nenhuma potência mundial poderia fazer-lhe frente (PORTUGAL, 1759b).

Nesse contexto, não viam outra saída as classes dirigentes portuguesas que não fosse a supressão total dos jesuítas. Com isso feito, os estudos, que majoritariamente estavam sob a responsabilidade dos inacianos, sofreram severas consequências. As Reformas Pombalinas dos Estudos Menores de 1759, conforme apontado por Carvalho (1952), não foram um sucesso total nem mesmo em Portugal. Esse país não tinha contingente suficiente de professores para substituir os jesuítas. De acordo com Andrade (1978), no governo josefino pouquíssimos foram os ex-jesuítas que conseguiram ingressar no sistema de Aulas Régias. Ora, se a Metrópole sofreu por conta apenas desse fator, então já podemos imaginar o que se passara na colônia brasileira. Mesmo que o Governo quisesse, não tinha condições pessoais de mandar professores régios ao Estado do Brasil.

Ferreira Jr. (2010) tem fundamentos ao classificar essa primeira fase das Reformas Pombalinas (1759 – 1772) como um tempo de “Vazio Educacional” no Brasil. Por treze anos, a Coroa portuguesa pouco caso fez de sua colônia mais próspera e no aspecto educacional a deixou completamente sem nada.

Andrade (1978), o último a estudar as Reformas Pombalinas em cada Capitania do Brasil, alertara para o fato de que esse seu trabalho deveria ter prosseguimento. À época, ele não tivera material suficiente para analisar as seguintes Capitanias: São Paulo, Mato Grosso, Goiás e Santa Catarina. A fim de ajudar no preenchimento dessa lacuna, alunos de pós-graduações das universidades brasileiras se dedicaram ao estudo do tema. Ferreira (2009) dedicou-se a estudar a Capitania de São Paulo; Dourado (2014) dedicou-se à Capitania do

Mato Grosso; Leite (2017), encarregou-se da Capitania de Goiás; e à Capitania de Santa Catarina foi Oliveira (2010) quem se ocupou dessa temática. Graças a esses quatro importantes estudos que tivemos condições de em conjunto analisar as Reformas Pombalinas no Estado do Brasil e assim aprofundar o que Andrade (1978) tinha começado décadas atrás. Desse modo, por meio desse trabalho de pesquisa e síntese, procuramos auxiliar aos que desejarem estudar e compreender as Reformas Pombalinas e o Vazio Educacional de um ponto de vista panorâmico.

Apontamos e argumentamos que esse “Vazio Educacional” não se tratou de fato de algo fortuito. O contrário é que nos parece verdadeiro: Ribeiro Sanches, um homem de profunda penetração nas decisões do governo português, foi o teórico responsável por justificar que em colônias era impensável ter atividades educacionais. Segundo Sanches (2003), quem de alguma colônia almejasse estudar que se dirigisse ao Reino. Para ele, as colônias não passavam de fornecedoras de riquezas para a Metrópole. Fomentar colégios em colônias seria o mesmo que plantar nesses locais as sementes da revolução, ideia essa que no século em questão (XVIII) circulava velozmente no mundo ocidental. Certamente foi esse tipo de pensamento que embasou o Governo a não dar prosseguimento na instalação de Aulas Régias na primeira fase das Reformas Pombalinas, o que resultou no Vazio Educacional.

Enfim, esperamos com esse estudo poder ter contribuído para a análise do que de fato foi o “Vazio Educacional” nas capitanias brasileiras e, sobretudo, levantar a bandeira de que o ele foi meticulosamente pensado pelo Governo português. Ou seja, foi uma política de Estado que objetivou transformar uma colônia rica em um território de plena expropriação de seus recursos naturais, sem que houvesse desse modo qualquer atividade que não fosse para o enriquecimento dos portugueses a para a perpetuação da colônia em relação à metrópole.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de História Colonial*. Brasília – DF: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500-1889*. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC-Inep 2000.

ANDRADE, António Alberto de Banha. *Vernei e a filosofia portuguesa*. Braga – Portugal: Livraria Cruz, 1946.

_____. *A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / Editora Universidade de São Paulo, 1978.

ASSUNÇÃO, Paulo de. *Negócios jesuíticos: O cotidiano da administração dos bens divinos*. São Paulo: EDUSP, 2009.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BARBADINHO [Luis António Verney]. *Verdadeiro Método de Estudar, para Ser útil à República: Proporcionado Ao estilo e necessidade de Portugal*. Tomo Primeiro. Valença: Oficina de Antonio Balle, 1946. Disponível em: <http://purl.pt/118>, acessado em 26 de dezembro de 2019.

BÍBLIA SAGRADA. *Evangelho de Marcos*. Paulus: São Paulo, 2011.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. *O trabalho perdido*. 2019a. Disponível em: http://purl.pt/22264/2/e-1658-p_JPG/e-1658-p_JPG_24-C-R0150/e-1658-p_0001_1_t24-C-R0150.jpg, acessado em 02 de outubro de 2019.

_____. *Jesuíta conduzido ao suplício*. 2019b. Disponível em: <http://purl.pt/1271/2/>, acessado em 24 de dezembro de 2019.

BITTAR, Marisa. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. *Série-Estudos (UCDB)*, v. 31, p. 225-244, 2011.

_____. *História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., A. Casas de bê-á-bá e evangelização jesuíta no Brasil do século XVI. *Educação em Questão*, Natal, v. 22, n.8, p. 153-181, 2005.

_____. A pedagogia brasílica nos primeiros tempos da colonização: escolas de ler e escrever, teatro, música e ensino de artes mecânicas. *Irice (Conicet - UNR)*, v. 32, p. 13-38, 2017.

_____. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n.199, p. 452-463, 2000.

_____. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto*, v. 21, p. 33-57, 2007.

_____. O estado da arte em História da Educação Colonial. *HISTEDBR*, 20??. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_079.html, acessado em 05 de janeiro de 2020.

CAEIRO, José. *Primeira publicação após 160 anos do manuscrito inédito de José Caeiro sobre os Jesuítas do Brasil e da Índia na perseguição do Marquês de Pombal (século XVIII)*. Baía: Escola tipográfica Salesiana, 1936.

CAMPOS; Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas: História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CARBONESI, Joana. *Capitania de Goiás*. Atlas Digital da América do Sul. Disponível em: http://lhs.unb.br/atlas/Capitania_de_Goi%C3%AAs, acessado em 08 de setembro de 2019.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro (1759 – 1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Nacional, 1968.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952.

CONCEIÇÃO, Gisele C. Evidências da circulação de conhecimento filosófico-natural sobre o Brasil em um manuscrito de 1763 de António Nunes Ribeiro Sanches. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, abr.-jun. 2017, p. 519 – 533.

CRESSONI, Fábio Eduardo. *A demonização da alma indígena: jesuítas e caraíbas na Terra de Santa Cruz*. Tese (Doutorado em História). Franca – SP: Unesp, 2013. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/tese-versao-final-fabio-eduardo-cressoni.pdf>, acessado em 15 de setembro de 2019.

CUNHA, Luiz Antônio de. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

DENYS, Edward P. *Philip Melancthon's Unique Contribution to Education*. Chicago: Loyola University Chicago, 1973.

DOM JOSÉ I. *Carta, que sua Magestade Fidelitissima mandou ao Eminentissimo Cardeal Patriarcha, na qual ha por expulsos dos seus Reinos e Dominios os Padres da Companhia, e os justos motivos, que para isso obrigatório*. Lisboa, 1759. Disponível em http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/?menu=consulta&id_partes=105&acao=ver&pagina=416, acessado em 02 de janeiro de 2019.

DREHER, Norberto Martin. Como entender as transformações da religião no século XVI? In: MAINKA, Peter Johann (org.). *A Caminho do mundo moderno: concepções clássicas da filosofia política no século XVI e o seu contexto*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2007.

DOURADO, Nildeide Souza. *Práticas educativas culturais e escolarização na capitania de Mato Grosso 1748 – 1822*. Tese de Doutorado. Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso, 2014.

FALCON, Francisco José Calazans. *A época Pombalina*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERREIRA, Crisney Tritapepi. *A educação nos aldeamentos indígenas da capitania de São Paulo no século XVIII*. Dissertação. São Paulo: PUC-SP, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A língua franca da ciência. *Rev. Saúde Pública*, 31 (1): 3-8, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v31n1/2354.pdf>, acessado em 28 de dezembro de 2019.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCISCO, Martim. Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. VI, Nº 18, 1945.

GALINDO, Marcos. *Pernambuco Holandês*. Biblioteca Nacional Digital Brasil, 2010. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/politica/pernambuco-holandes/>, acessado em 03 de janeiro de 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História geral da civilização brasileira: a época colonial*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo I, volume 1, 2011a.

_____. *História geral da civilização brasileira: a época colonial*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo I, volume 2, 2011b.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. *Recenseamento do Brasil em 1872*. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>, acessado em 21 de outubro de 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2017*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>, acessado em 22 de outubro de 2018.

LEITE, Serafim. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1993.

_____. *Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil*. 3º tomo. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954. (3 tomos).

LEITE, João Victor Nunes. *As Aulas Régias na Capitania de Goyaz (1760 – 1822)*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

LOYOLA, Inácio de. *Autobiografia de Inácio de Loyola*. São Paulo: Edições Loyola, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

MAESTRI, Mario. *Breve história do Rio Grande do Sul: da pré-história aos dias atuais*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

NÓBREGA, Manoel da. *Dialogo sobre a conversão do gentio*. São Paulo: MetaLibre, 2006. Disponível em: https://www.ibiblio.org/ml/libri/n/NobregaM_ConversaoGentio_p.pdf, acessado em 31 de dezembro de 2018.

OLIVEIRA, Maurício de Lima. *História da Educação em Santa Catarina*. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2010.

OPINIÃO & NOTÍCIA. *É assinado o Tratado de Madrid*. 2015. Disponível em: <http://opiniaoenoticia.com.br/brasil/e-assinado-o-tratado-de-madri/#prettyphoto/0/>, acessado em 28 de dezembro de 2018.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos: um conto de fadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PAIVA, José Maria de. A política em Santo Inácio. In: MAINKA, Peter Johann (org.). *A Caminho do mundo moderno: concepções clássicas da filosofia política no século XVI e o seu contexto*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2007.

PAIVA, José Maria de et al. *Educação, história e cultura no Brasil colônia*. São Paulo: Arké, 2007.

PAIVA, José Maria de. *Colonização e Catequese*. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1982.

PAULO III. *Regimini militantis Ecclesiae*. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/bc-iajs-wordpress-uploads.bc.aws.avalonconsult.net/prod/wp-content/uploads/2018/05/23150839/1540_Formula.pdf, acessado em 09 de outubro de 2018.

PORTUGAL. *Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime*. 1759a. Disponível em: http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/index.php?menu=consulta&id_partes=105&id_normas=30704&acao=ver, acessado em 01 de setembro de 2019.

_____. *Lei de 03 de setembro de 1759*. Decreta a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses. 1759b. Disponível em: http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/index.php?menu=consulta&id_partes=105&acao=ver&pagina=737, acessado em 06 de setembro de 2019.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

PRATI. *Fotos antigas: mapas e plantas RS*. Disponível em: <http://prati.com.br/fotosantigas/fotos-antigas-mapas-e-plantas>, acessado em 28 de dezembro de 2018.

RATIO STUDIORUM In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROPS, Daniel. *A Igreja da Renascença e da Reforma*. São Paulo: Quadrante, 1996.

SANCHES, António Ribeiro Nunes. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Covilhã – Portugal: Universidade da Beira Interior, 2003.

SARAIVA, José Hermano. *Historia de Portugal*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

_____. *O legado do século XX no Brasil*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

SELINGARDI, Sérgio Cristóvão; TAGLIAVINI, João Virgílio. O seminário de Nossa Senhora da Boa Morte: Mariana, Minas Gerais, 1750 – 1850. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 57, p. 230 – 267, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640414>, acessado em 09 de setembro de 2019.

SOUZA, Tomé. *Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil*. Almerim, 1548. Disponível em http://lemad.ffeilch.usp.br/sites/lemad.ffeilch.usp.br/files/2018-04/Regimento_que_levou_Tome_de_Souza_governador_do_Brasil.pdf, acessado em 31 de dezembro de 2018.

THE CONSTITUTIONS OF THE SOCIETY OF JESUS AND THEIR COMPLEMENTARY NORMS. Saint Louis – EUA: The Institute of Jesuit Sources, 1996.

VILHENA, Luiz dos Santos. *Recopilação de Notícias Soteropolitanas e Brasilicas Contidas em XX Cartas*. Livro I, Carta VIII. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1921.