

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**COLÉGIOS JESUÍTICOS NO BRASIL COLONIAL NA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES**

**São Carlos
2008**

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**COLÉGIOS JESUÍTICOS NO BRASIL COLONIAL NA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Maria Aparecida Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr. e Co-orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi.

**São Carlos
2008**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P436cj

Pereira, Maria Aparecida.

Colégios jesuíticos no Brasil colonial na produção científica de teses e dissertações / Maria Aparecida Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 192 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Colégios jesuíticos. 2. Educação jesuítica. 3. Brasil colonial. 4. Produção científica. I. Título.

CDD: 377.6 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

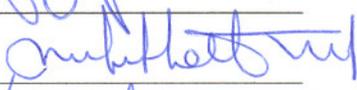
Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior

Profª Drª Mariângela Di Lello Vicino

Profª Drª Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

Profª Drª Marisa Bittar









Dedico este estudo exclusivamente aos meus orientadores:

*Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior e a
Profa. Dra. Maria Cristina P. I. Hayashi*



“IHS: Iesus Hominum Salvator”

CREDO

*Credo in unum Deum
Patrem omnipotentem
Factorem coeli et terrae
Visibilium omnium et invisibilium
Credo in unum Dominum Jesum Christum
Filium Dei unigenitum
Et ex Patre natum
Ante omnia saecula
Deum de Deo, lumen de lumine
Deum verum de Deo vero
Genitum, non factum
Consubstantialem Patri
Per quem omnia facta sunt
Qui propter nos homines
Et propter nostram salutem
Descendit de coelis
Et incarnatus est de Spiritu Sancto
Ex Maria virgine
Et homo factus est
Crucifixus etiam pro nobis
Sub Pontio Pilato
Passus et sepultus est
Et resurrexit tertia die
Secundum scripturas
Et ascendit in coelum
Sedet ad dexteram Patris
Et iterum venturus est cum gloria
Judicare vivos et mortuos
Cujus regni non erit finis
Credo in Spiritum Sanctum
Dominum et vivificantem
Qui ex Patre Filioque procedit
Qui cum Patre et Filio
Simul adoratur et conglorificatur
Qui locutus est per prophetas
Credo in unam sanctam
Catholicam et apostolicam ecclesiam
Confiteor unum baptisma
In remissionem peccatorum
Et expecto resurrectionem mortuorum
Et vitam venturi saeculi
Amen*

(TEXTOS LITÚRGICOS)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior, orientador deste estudo, pela confiança e amizade, além dos ensinamentos sobre a gênese da própria educação brasileira, que foram fundamentais para a concretização do estudo.

À Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, co-orientadora deste estudo, pela sua integridade, sensibilidade e amizade, elementos que vão além da relação ensino-aprendizagem e a tornaram uma grande educadora, que desde a graduação só tem fortalecido cada vez mais a minha busca incessante pelo conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação. Destaco, em especial, a Profa. Dra. Marisa Bittar pela experiência de aprendizado proporcionada durante o Programa de Estágio de Capacitação Docente na disciplina História da Educação II.

Ao professor Deusdedit por enriquecer este estudo elaborando o resumo em Latim, a língua tão ensinada pelos meus inacianos.

À professora Denise Eliane de Freitas por também enriquecer este estudo através da elaboração do *Abstract*, sendo o inglês a língua universal no meio acadêmico.

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais, Antonio e Maria, bem como a minha tia “Daca”, minha segunda mãe, pela presença constante, silenciosa e amável, em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

A educação jesuítica no Brasil Colonial é um tema pouco explorado pela historiografia da educação que lhe reserva um espaço exíguo nas obras referenciais da História da Educação. No entanto, essa realidade deveria ser diferente, principalmente, por se tratar de um período significativo da atuação pedagógica dos jesuítas no país, hegemônica durante duzentos e dez anos (1549-1759). Com base nessa constatação, este estudo identificou e analisou a produção científica, sobre os colégios jesuíticos, produzida nos programas de pós-graduação no país e disponíveis em fontes de informação on-line. A abordagem metodológica foi composta das seguintes fases: 1) revisão de literatura sobre: produção científica em educação, educação jesuítica no Brasil colonial, especialmente sobre os colégios jesuíticos, como forma de subsidiar teoricamente a pesquisa; 2) coleta e organização dos dados coletados em bibliotecas digitais de teses e dissertações; 3) análise dos resultados à luz do referencial teórico da história da educação e da análise bibliométrica. Os resultados obtidos na pesquisa permitiram verificar como o tema “colégios jesuíticos” é enfocado nas teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação no país e quais são as concepções de educação jesuítica e de colégios jesuíticos que os autores que trataram desta temática utilizam em seus trabalhos, além de propiciar que seja traçado um panorama desta produção científica, as suas características, a evolução dessa temática, os autores e as instituições que mais pesquisam o tema, a distribuição geográfica dessa produção, os períodos em que houve maior interesse em estudos relacionados ao tema, dentre outros aspectos. A pesquisa pretende contribuir para preencher as lacunas nesse campo de conhecimento e fortalecer a historiografia da educação jesuítica no Brasil Colonial.

Palavras-chave: 1. Colégios jesuíticos. 2. Educação jesuítica no Brasil Colonial. 3. Produção científica – Educação

SUMMA

Educatio iesuitica in Brasilia Colonia parum scrutatum thema ab historiographia educationis quae ei exiguum spatium servat in libris Historiae Educationis. Ea res, autem, dissimilis esse deberet, maxime quia erat periodus significabilis momenti paedagogici iesuitarum in patria, quod per ducentos decem annos imperavit (1549-1759). In hac comprobatione fultum, hoc studium agnovit et dispexit opera scientifica super scholis iesuiticis generata in disciplina post-graduationis in patria et prompta in fontibus indagationis *on-line*. Accessus methodologicus compositus est ex his partibus: 1) recognitio litterarum super operibus scientificis in educatione, educatione iesuitica in Brasilia Colonia, praesertim super scholis iesuiticis, sicut subsidium theoricum investigationi; 2) collectio et ordinatio materiei ex thesibus et dissertationibus ablatae in bibliothecis digitalibus; 3) resolutio effectuum secundum opera theorica historiae educationis et observationem bibliometricam. Effectus assecuti in investigatione permisserunt cognoscere modum quo thema “scholae iesuiticae” disseritur in thesibus et dissertationibus expositis in Disciplinis Post-Graduationis in nostra patria et opiniones super educatione iesuitica et scholis iesuiticis quas exposuerunt in eorum libris auctores experti huius materiei; faverunt, etiam, quod delineantur prospectus huius fructus scientifici, eius naturae, progressio huius thematis, auctores et institutiones qui maxime thema perscrutantur, distributio geographica huius operis, periodi cum maxima propensione ad studia thematis, inter altera. Investigatio postulat adiuvare lacunas implere in hoc scientiae spatio et roborare historiographiam educationis iesuiticae in Brasilia Colonia.

Verba-claves : 1) Scholae iesuiticae . 2) Educatio iesuitica in Brasilia Colonia .3) Opera scientifica –Educatio.

ABSTRACT

The Jesuitical education in Colonial Brazil is a theme not much searched by historiography of the education which reserves it an exiguous space in the referential works of the History of the Education. However, this reality must have been different, mainly because it is a significative period of Jesuits pedagogical performance in the country, hegemonical for two hundred ten years (1549-1759). Taking this verification as basis, this study identified and analysed the scientific production about Jesuitical schools produced in post-graduation programs in the country and available in on line information sources. The methodological approach was composed of following phases: 1) review of the literature about: scientific production in education, Jesuitical education in Colonial Brazil, specially about Jesuitical schools, as a form to assist theoretically the search; 2) collect and organization of the collected principles in digital libraries of theses and dissertations; 3) analysis of the results in light of the theoretical referential of History of the Education and bibliometric analysis. The results achieved in the search allowed verify how the theme “Jesuitical schools” is focalized in theses and dissertations defended in Post-graduation programs in the country and which are the conceptions of Jesuitical education and Jesuitical schools the authors that work with this theme use in their productions, besides of appropriate to be traced a view of this scientific production, its characteristics, the evolution of this theme, the authors and institutions more search the theme, the geographical distribution of this production, the periods of most interest in studies about the theme, and other aspects. The search intends contribute to fill the gaps in this knowledge field and fortify the historiography of the Jesuitical education in Colonial Brazil.

Key-words: 1. Jesuitical schools 2. Jesuitical education in Colonial Brazil 3. Scientific production – Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição anual das dissertações e teses	170
Tabela 2 – Distribuição dos orientadores	171
Tabela 3 – Distribuição das instituições	172
Tabela 4 – Áreas de conhecimento	173
Tabela 5 – Distribuição dos autores das dissertações e teses por orientador, instituição, nível e ano de defesa	174
Tabela 6 – Nível dos trabalhos (M/D)	176
Tabela 7 – Temática das dissertações e teses	176
Tabela 8 – Autores das dissertações e teses	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais etapas da história da pedagogia jesuítica	73
Quadro 2 – Síntese histórica do sistema pedagógico jesuítico	73
Quadro 3 – Estabelecimentos jesuíticos no Brasil Colonial	112
Quadro 4 – Estabelecimentos jesuíticos no país, no momento de sua expulsão	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da pesquisa	23
Figura 2 - Catedral Basílica de Salvador	115
Figura 3 - Igreja do Seminário de Belém da Cachoeira	117
Figura 4 - Igreja da Fazenda de Santa Cruz	130
Figura 5 - Colégio dos Jesuítas do Rio de Janeiro	131
Figura 6 - Igreja da Aldeia de Reritiba	134
Figura 7 - Colégio dos Jesuítas de São Paulo	137
Figura 8 - Pateo do Collegio	141

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Justificativa	19
1.2 Questões de pesquisa	22
1.3 Objetivos	22
1.4 Estrutura da pesquisa	23
2 A CONSTITUIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL	26
2.1.1 A colonização brasileira na visão de alguns intérpretes do Brasil	26
2.1.2 A educação brasileira no período colonial: letras religiosas	52
2.2 BREVE HISTÓRIA DA COMPANHIA DE JESUS	64
2.2.1 A pedagogia jesuítica	67
2.2.1.1 O <i>modus parisiense</i>	68
2.2.1.2 As classes	68
2.2.1.3 O método dos exercícios escolares	69
2.2.1.4 Incentivos para os trabalhos escolares	70
2.2.1.5 Piedade e letras	71
2.2.1.6 O <i>Ratio Studiorum</i>	71
2.3 A EDUCAÇÃO NOS COLÉGIOS JESUÍTICOS	75
2.3.1 A visão do Pe. Serafim Leite	80
2.3.2 A visão de Castelnau-L'Estoile	96
2.3.3 A visão de Bittar & Ferreira Junior	100
2.4 OS ESTABELECIMENTOS JESUÍTICOS NO BRASIL COLONIAL	107
2.4.1 As aldeias	108
2.4.2 Casas, Colégios e Seminários	110
2.4.3 Os estabelecimentos no século XVI	112
2.4.3.1 O Colégio de Jesus da Bahia: o Colégio Máximo da Colônia	113
2.4.3.2 O Seminário de Belém da Cachoeira	117
2.4.3.3 Os Colégios de Olinda e Recife, em Pernambuco	120
2.4.3.4 A Casa na Paraíba	124
2.4.3.5 O Real Colégio das Artes, no Rio de Janeiro: a mesma denominação do Colégio de Coimbra	125
2.4.3.6 O Colégio de Santiago e aldeias do Espírito Santo	131
2.4.3.7 O Colégio dos Meninos de Jesus, em São Vicente	134
2.4.3.8 O Colégio de São Paulo	136
2.4.3.9 O Colégio de São Miguel (Santos)	142
2.4.4 Os estabelecimentos no século XVII	143
2.4.4.1 O Colégio de São Luís do Maranhão	144
2.4.4.2 O Colégio de Santo Alexandre (Pará)	145

2.4.4.3 A Missão na Serra de Ibiapaba: a maior aldeia da Província do Brasil	147
2.4.5 Os estabelecimentos no século XVIII	147
2.4.5.1 O Colégio de Paranaguá	148
2.4.5.2 A Casa em Santa Catarina	151
2.4.6 Os estabelecimentos jesuíticos no momento da expulsão	151
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	155
3.1 Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa: aspectos gerais das etapas	155
3.2 Elementos teóricos sobre bibliotecas digitais, bibliometria e análise bibliométrica	158
3.3 Aspectos mais específicos dos caminhos percorridos nesta pesquisa	166
3.3.1 Definições das expressões de busca mediante o levantamento bibliográfico	167
3.3.2 Processo de recuperação de informações: acesso, busca, avaliação e seleção	167
3.3.3 O uso de softwares para análise bibliométrica	168
4 OS COLÉGIOS JESUÍTICOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES	169
4.1 Análise bibliométrica da produção científica	170
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
6 REFERÊNCIAS	182
ANEXO 1 – Referências das dissertações e teses pesquisadas	187

APRESENTAÇÃO

Estudar a educação brasileira no período colonial é essencial para os professores e professoras que atuam em qualquer nível de ensino, já que somos herdeiros de uma história que começou em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil. Digo somos herdeiros, porque sou professora e trabalho na rede municipal de ensino de São Carlos com a Educação Infantil.

Basicamente, o presente estudo representou uma oportunidade única e exclusiva para ampliar os meus conhecimentos sobre a própria gênese da educação brasileira, e o quanto ainda sinto e tenho necessidade de prosseguir nestes estudos para continuar a ler e refletir sobre os significados da educação jesuítica no Brasil colonial.

A atuação dos jesuítas foi notável e se o objetivo era disseminar a palavra de Deus entre os considerados pagãos, eles não mediram esforços para que isso se concretizasse, cada vez mais.

Com isso, não sei se foi Deus ou a própria expansão do capitalismo quem impulsionou e conduziu as atividades dos jesuítas no Brasil-Colônia durante 210 anos. Talvez a resposta não tenha apenas uma face econômica, mas também uma religiosa ou esteja na junção dessas duas faces, como se ambas tivessem contribuído para o nascimento da Companhia de Jesus e para determinar como seria a atuação dos jesuítas na Colônia portuguesa.

É claro que não se trata de ver a atuação dos “Inacianos”, “Jesuítas”, “Servidores Públicos da Coroa Portuguesa” ou até mesmo “Operários de uma vinha estéril”, seja qual for a nomenclatura, encontrada na literatura, de maneira ingênua e singular, descolada de um contexto histórico, social e político da época. E talvez a definição: “Operários de uma

vinha estéril” seja a mais coerente, mesmo porque juntamente com esses “operários” é que a empresa da colonização brasileira começou a se firmar, mediante uma educação alienada, sem tempo para a atividade reflexiva, religiosa e elitista.

Essas reflexões foram geradas e consideradas durante todo o processo de elaboração do presente estudo, além de outras reflexões, como as duas vertentes abordadas no texto: *A Educação no Brasil Colônia: pelo fim da visão iluminista da História*, do professor da Universidade Estadual de Maringá, Célio Juvenal Costa. De acordo com este pesquisador do grupo DEHSCUBRA¹, se de um lado existe a importância e a necessidade de se avaliar as produções científicas, tanto as mais antigas quanto as mais recentes, sobre a educação na Colônia, por outro lado, é necessário identificar a ideologia subjacente a essas análises, para “perceber em que medida se está descobrindo ou encobrendo ainda mais o que se está estudando” (COSTA, 2006, p1).

O elemento fundamental que este pesquisador apresenta em seu texto, é a necessidade de perceber que o chamado espírito iluminista insiste em permanecer na

¹ DEHSCUBRA – Educação, História e Cultura: Brasil, 1549-1759 é um grupo cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do Brasil do CNPQ. Foi formado no ano de 2000 sob a liderança do Prof. Dr. José Maria de Paiva com as seguintes repercussões: 1. O Grupo entende que há necessidade de renovar a historiografia da educação brasileira. Neste sentido, a constituição de um grupo interinstitucional, envolvendo neste momento a Universidade Metodista de Piracicaba, a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Federal de São Carlos, servirá para despertar o interesse de jovens pesquisadores e estimular uma nova produção. 2. Com isto, o Grupo quer influenciar os professores de História da Educação Brasileira de nível superior na organização de seus programas, de modo que os alunos aprendam a ter sensibilidade em relação aos processos sociais, observando sua dinâmica própria. 3. Consolidando-se, o Grupo pretende promover encontros de âmbito nacional, estimulando assim os que trabalham com História da Educação Brasileira e refletir sobre seu objeto de trabalho. 4. O Grupo quer, desde já, criar uma linha de publicação que enfatize seu objeto de pesquisa, ou seja, que relacione educação, história e cultura, no intuito de atingir os pesquisadores da área e de áreas afins. 5. O Grupo teve encontros anuais desde o seu início. Em 2001, 2003 e 2005 os membros do grupo se reuniram na Unimep em Piracicaba-SP, e em 2002 e 2004, as reuniões ocorreram em Maringá-PR, na UEM. Em 2006, a sede da reunião foi a UFSCar, em São Carlos-SP. 7. Em 2007, durante os dias 03 e 04 de setembro, no Centro Universitário Assunção (Unifai), na cidade de São Paulo-SP, realizou-se a VII Reunião anual do grupo de pesquisa. Esse foi um momento particularmente importante, pois foi lançado o primeiro livro do grupo, o qual se intitula Educação, História e Cultura no Brasil Colônia, editado pela Editora Ark. <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=3370815420956250>.

historiografia, na medida em que julga o passado pelo presente, fazendo com que a compreensão deste fique comprometida.

Sendo assim, o presente estudo procurou contribuir para que a compreensão do passado sobre esse período da nossa história, não ficasse ainda mais comprometida pelo espírito iluminista.

Com o propósito de considerar o contexto social, político e cultural sobre a temática abordada no presente estudo, partiu-se do fato de que; o conhecimento da educação na Colônia requer ao mesmo tempo, o conhecimento da Colônia como um todo, já que o homem é fruto das circunstâncias históricas em que está inserido e com os jesuítas isso não foi diferente, mesmo porque, o essencial está em não vê-los de maneira apologética, nem tão pouco com toda a crítica do mundo, mas dentro do contexto do qual fizeram parte, ou seja, como “homens de seu tempo”.

Basicamente, esse estudo se divide em quatro partes: A primeira apresenta a estrutura, os objetivos, a questão de pesquisa e a justificativa do estudo. Já a segunda parte traz a constituição do referencial teórico abordando a educação no período colonial, uma breve história sobre a Companhia de Jesus, a educação nos colégios jesuítas vista pelas lentes e contribuições de alguns autores que problematizaram esta temática, além da descrição dos estabelecimentos jesuítas no Brasil Colonial nos séculos XVI, XVII e XVIII. Em seguida, na terceira parte, encontra-se descrita a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, no caso destaque a análise bibliométrica que foi empregada. Por fim, uma quarta parte que traz os resultados obtidos demonstrando as características da produção científica sobre os colégios jesuítas.

O estudo é completado com uma lista das referências citadas no texto e um anexo com as dissertações e teses selecionadas para a análise bibliométrica.

1 INTRODUÇÃO

A educação jesuítica no Brasil Colonial é um tema pouco explorado pela historiografia da educação que lhe reserva um espaço exíguo nas obras referenciais da História da Educação, conforme já alertaram os pesquisadores da área (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2003; FERREIRA JUNIOR & BITTAR, 2004).

No entanto, essa realidade deveria ser diferente, principalmente, por se tratar de um período significativo da atuação pedagógica dos jesuítas no país, hegemônica durante duzentos e dez anos (1549-1759). Com base nessa constatação, o presente estudo identificou e analisou a produção científica brasileira nessa temática, com foco nos colégios jesuíticos, disponível em bibliotecas digitais de teses e dissertações, contribuindo para a historiografia da educação brasileira.

Finalmente, dentro desta perspectiva, é importante observar que o estudo é uma contribuição da área de Ciência da Informação para o campo da História da Educação, no sentido de que não irá apenas analisar a produção científica em fontes de informação on line, bem como, também, ampliar o campo de estudos sobre esse relevante período histórico da educação brasileira, cujo mesmo permanece na sombra haja vista a constatação de Bittar & Ferreira Junior (2003) sobre os exíguos estudos existentes no país.

1.1 Justificativa

A elaboração desse estudo originou-se da minha participação como bolsista de iniciação científica na pesquisa, *Criação e utilização de bases de dados para análise automatizada a partir do conteúdo de bases de dados em CD-ROM*, além do

desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação sobre *Construção de indicadores sobre a cooperação científica França-Brasil*. Em ambos os trabalhos algumas reflexões foram geradas sobre a importância de analisar a produção científica e com isso o meu interesse em contribuir para a área de História da Educação no Brasil, enquanto profissional da informação.

Recentemente, como estudante do curso de Pedagogia, em discussões na disciplina *História da Educação Brasileira*, observei não só a carência de estudos sobre a educação no período colonial como constatei que a educação nesse período ainda é estudada de maneira superficial.

Segundo Cardoso (1995 apud FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2004) essa tendência da historiografia atual em abandonar os estudos de alguns temas por causa dos “modismos”, impede o desenvolvimento do conhecimento na área. Diante desse fato, na tentativa de demonstrar o quanto essas lacunas existentes podem ser gradativamente amenizadas, fui motivada a elaborar e a desenvolver esse estudo não apenas para identificar e descrever, mas, também para interpretar e analisar a produção científica sobre os primeiros séculos da educação brasileira.

Não obstante, como educadora de crianças de zero a seis anos da rede municipal de São Carlos, percebi a necessidade de uma compreensão maior sobre as origens e a trajetória da educação brasileira, sobretudo na questão da infância e da formação do professor de educação infantil. Com isso, desenvolver esse estudo foi uma forma de tentar responder a essas inquietações.

Considero ainda que o estudo dessa produção científica tornou-se relevante para a reconstrução da própria historiografia nacional e também para demonstrar o papel que as fontes de informação *on-line* assumem na disseminação das informações e no desenvolvimento da própria pesquisa científica em Educação.

Avaliar um determinado ramo do conhecimento permite investigar e mostrar à sociedade como esse saber está se desenvolvendo e ao mesmo tempo questionar o quanto este está conseguindo contribuir para resolver os problemas pertinentes a sua área, por exemplo.

Partindo da idéia de que a avaliação da produtividade científica deve ser um dos elementos principais para o estabelecimento e acompanhamento de uma política nacional de ensino e pesquisa, uma vez que através dela é possível obter um diagnóstico das reais potencialidades dos determinados grupos e/ou instituições, surge a necessidade da escolha de como se fazer essa avaliação. No caso desse estudo a técnica usada foi a Bibliometria.

Silva (2004) descreve que:

A expansão da ciência e da tecnologia trouxe a necessidade de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e dos avanços alcançados pelas diversas áreas do conhecimento. Existem diversas formas de medição voltadas para avaliar a ciência e os fluxos de informação, dentre as quais podemos citar: a bibliometria, a cientometria, a informetria e a webmetria. Cada uma dessas técnicas quantitativas busca enfoques diferentes para medir a difusão do conhecimento científico.

Por fim, este estudo justificou-se pela necessidade de se esclarecer e aprofundar pontos essenciais da pesquisa em Educação Jesuítica no Brasil Colonial, com foco no tema dos “colégios jesuíticos”, quais sejam: o panorama dessa produção, as suas características, a evolução no estudo dessa temática, os autores e as instituições que mais pesquisam o tema, a distribuição geográfica dessa produção, os períodos em que houve maior interesse em estudos relacionados ao tema, etc.

1.2 Questões de pesquisa

Frente a estas considerações iniciais pretendeu-se responder neste estudo às seguintes questões de pesquisa:

a) o que revela a produção científica disponível em bibliotecas digitais de teses e dissertações sobre os colégios jesuítcos?

b) quais são as visões sobre os colégios jesuítcos oriundas de teses e dissertações?

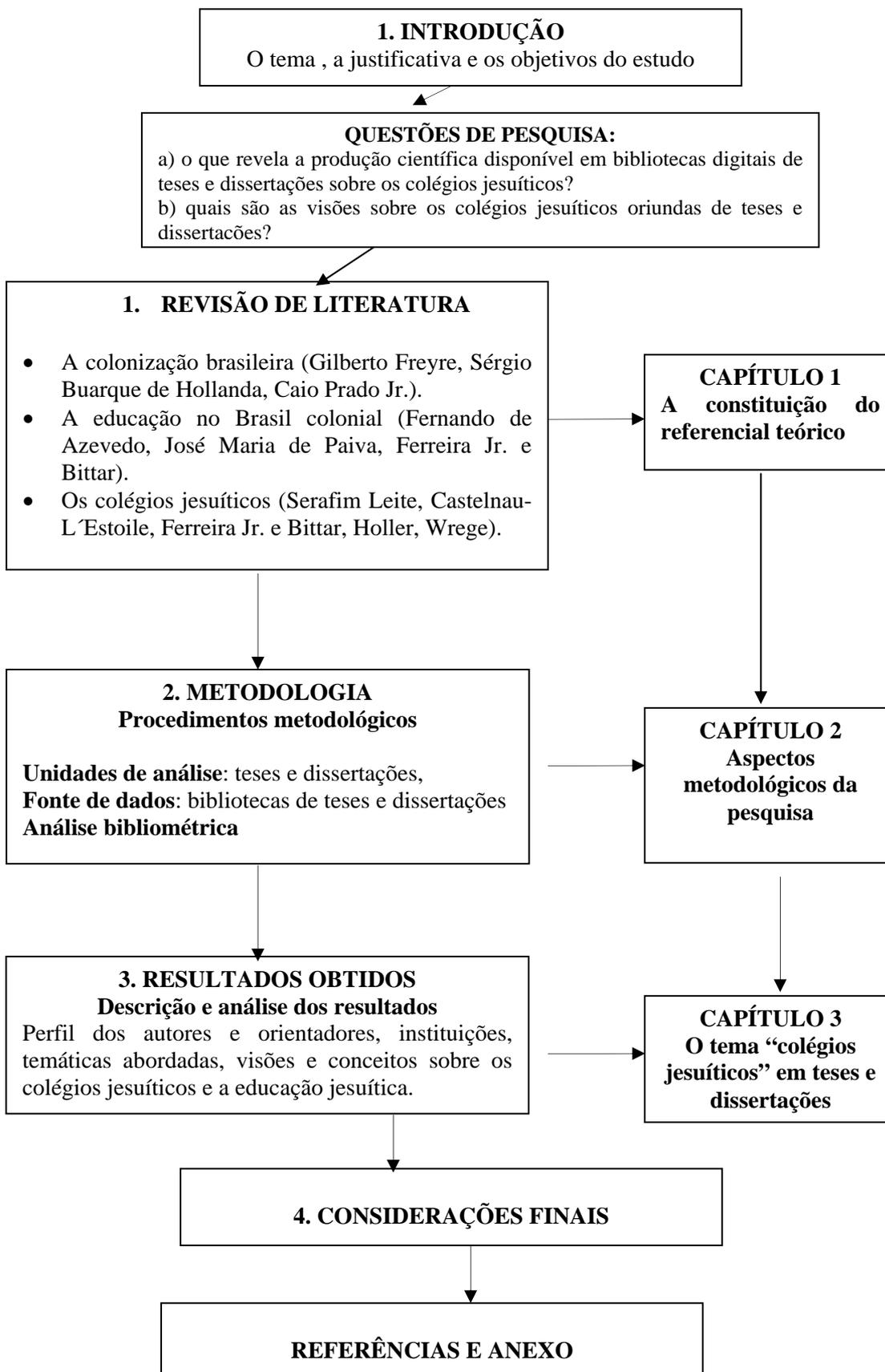
1.3 Objetivos

Os objetivos do presente estudo foram:

- Apresentar o panorama da colonização brasileira e da educação jesuítca no período colonial com base na visão de alguns autores da historiografia nacional que refletiram sobre o tema;
- Identificar a produção científica em Educação sobre colégios jesuítcos no Brasil colonial disponível em algumas das principais bibliotecas digitais de teses e dissertações do país;
- Analisar a produção científica em educação jesuítca no Brasil Colonial tendo como objeto de estudo os colégios jesuítcos;
- Analisar a produção científica sobre os colégios jesuítcos oriunda de dissertações e teses através dos seguintes parâmetros bibliométricos: título, resumo, palavras-chave, temática, autoria, origem geográfica e institucional e nível acadêmico dos autores.

1.4 A estrutura da pesquisa

FIGURA 1 – Estrutura da Pesquisa



Na Figura 1 observa-se a estrutura do estudo, destacando os elementos que o constituíram, desde a introdução a qual abordou-se o tema, a justificativa e os objetivos do estudo, até as referências e o anexo. Vale ressaltar que a estrutura adotada foi determinada pela natureza do estudo, bem como pelas características cujas mesmas são comuns aos estudos da área de Ciência da Informação na interface com a Educação.

Nessa figura também fica visível a relação entre os capítulos, o que pode ser identificado pelo fluxo e sentido que as flechas indicam, demonstrando que esses são elementos independentes e ao mesmo tempo estabelecem certa relação de dependência pois irão constituir um todo, um conjunto. No caso, o estudo em questão.

Um aspecto também relevante dessa figura está na constituição dos três capítulos principais do estudo, visto que, pela figura é possível identificar os autores e o conteúdo desses capítulos. Por exemplo: no capítulo sobre “A constituição do referencial teórico”, estão os temas abordados e os seus respectivos autores como: A colonização brasileira (Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Caio Prado Junior); A educação no Brasil colonial (Fernando de Azevedo, José Maria de Paiva, Amarílio Ferreira Junior & Marisa Bittar); Os colégios jesuíticos (Serafim Leite, Castelnau-L’Estoile, Amarílio Ferreira Junior & Marisa Bittar, Holler, Wrege). Já no capítulo “Aspectos metodológicos da pesquisa” estão os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa: as unidades de análise (teses e dissertações), a fonte de dados (bibliotecas digitais de teses e dissertações), e a abordagem metodológica da análise bibliométrica. Por fim, no capítulo: “Os colégios jesuíticos em teses e dissertações”, estão descritos e analisados os resultados obtidos no estudo.

Com isso, essa figura foi elaborada com a finalidade de oferecer uma melhor visualização da estrutura do estudo.

2 A CONSTITUIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico-metodológico do presente estudo foi buscado no campo da História da Educação, mas recorre à outra área de conhecimento, a Ciência da Informação que apresenta interfaces com a Educação, conforme já assinala Hayashi *et al* (2005) que destaca a importância da integração dos estudos nesses campos:

[...] a integração dos estudos de Educação com os da Ciência da Informação, uma vez que os aportes teóricos da análise da produção científica aliada às práticas de busca, recuperação e organização da informação dessa área, podem se constituir em importantes contribuições na tarefa de identificar, selecionar, coletar, sistematizar, estruturar sistemas de informação que ampliem o campo de estudos em Educação, particularmente o da História da Educação Jesuítica, objeto de nossas reflexões (HAYASHI *et al*, 2005, p.3).

No que tange à área de Educação, busca-se na História da Educação a fundamentação teórica do projeto. Em particular, será revisada a temática da educação jesuítica sobre os colégios jesuíticos, com base em uma contextualização na História do Brasil no período colonial.

No que se refere à área de Ciência da Informação, esta contribuirá com subsídios aos fundamentos metodológicos da pesquisa, ao envolver aspectos relacionados aos métodos para recuperação de informações sobre colégios jesuíticos em bibliotecas digitais de teses e dissertações, os quais serão posteriormente analisados à luz da abordagem bibliométrica.

Este capítulo subdivide-se em três tópicos: o primeiro tratará da educação brasileira no período colonial; em seguida, como forma de contextualizar o objeto de estudo, será apresentado um breve histórico da Companhia de Jesus. Por último, serão apresentadas as visões de pensadores que refletiram sobre o significado da educação e dos colégios jesuíticos, com base em textos considerados clássicos sobre o tema.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL

2.1.1 A colonização brasileira na visão de alguns intérpretes do Brasil

Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo “sentido”. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo (PRADO JUNIOR, 1981, p.19).

Ao fim da Idade Média, as nações ibéricas atingiram o seu esplendor, mesmo sobre o Poder Papal, do qual se utilizaram como elemento crucial para propagar a fé católica. (TEIXEIRA, 1989).

Com isso, vivendo o apogeu do seu poder, essas nações sentiram necessidade de lutar e tentar restaurar o período histórico anterior. Sendo que, no período compreendido entre o final do século XV e início do século XVI, com as grandes navegações e “descobertas” a Europa começa a questionar o que acontece do outro lado do mundo. E a exploração das riquezas do novo continente, as descobertas agrícolas e o ouro deram às metrópoles uma opulência inesperada.

A pequena e valente nação portuguesa, à maneira romana, “fundada e conservada com a espada” na expressão de Ribeiro Sanches, teve, deste modo, com a aventura dos descobrimentos e das colônias, oportunidade para prolongar a época medieval pós-romana nos territórios tropicais que vem ocupar e aí repetir uma experiência semifeudal da ordem católica que, na Europa, estava sob intenso processo de mudança pela Reforma Protestante (TEIXEIRA, 1989).

O Brasil começa a fazer parte do mundo ocidental e cristão com a chegada dos portugueses em 1500. No entanto, como relata o enviado à “terra brasilis”, na carta para

sua Santidade, no filme, *A Missão*: “*não teria sido melhor se os ventos, não os tivesse trazido até eles?*”.

Ao focar a história da disputa entre espanhóis e portugueses pelo território onde se localizam as missões jesuíticas o filme centra-se no conflito entre dois personagens, um jesuíta recém-chegado à região e um ex-mercenário e traficante de índios escravizados que adere à causa jesuíta e à evangelização dos índios. Ambos, apesar de pertencerem à mesma ordem religiosa, ocupam posições opostas: um deles está ao lado dos índios e contra os mercenários, embora se oponha à violência; o outro, como os colonos, vê os nativos como inferiores e os qualifica como não humanos, sem alma e, portanto, passíveis de escravização, opondo-se radicalmente aos missionários, no seu objetivo de salvar almas e conquistar adeptos para a fé cristã.

A menção ao filme tem o propósito de apresentar o cenário e os principais atores da história desta nação que no alvorecer do século XVI começam a integrar os quadros da atividade colonizadora que se desenvolvia na Europa desde o século XIV, inaugurada pelas grandes navegações.

Como refere Travancas (2001) as missões religiosas provenientes do Velho Mundo fazem parte deste contexto histórico e de uma visão histórica ainda bastante etnocêntrica. A ordem missionária jesuíta, que é fundada em 1534 por Santo Inácio de Loyola e envia ao Brasil seus primeiros missionários em 1549, apresenta três características marcantes: a primazia da obediência, o sentido de organização e a espiritualidade como ação.

Segundo Hollanda (1976, p. 35) exatamente no dia 9 de março de 1500, parte com destino ao Oriente uma frota de 13 velas, sendo considerada a mais aparatosa que tinha deixado o Reino. Comandada por Pedro Álvares Cabral, um capitão que nascera em Belmonte pelos anos de 1467 ou 68, estando com pouco mais de trinta anos quando

assumiu o comando dessa frota. E prosseguindo a navegação sempre no rumo sudoeste, no dia 22 de abril, ao entardecer, os marinheiros avistam terra. Um monte muito alto e redondo e por ser a semana da Páscoa, Pedro Álvares deu ao monte o nome de Pascoal. E a terra o nome de Vera Cruz.

Ao pôr do sol ancoram os veleiros a uma distância de seis léguas da costa. Na manhã seguinte, as embarcações menores ainda se chegam mais à praia, seguidas das outras, e todas vão lançar âncora a meia légua da terra, junto à boca de um rio. Alguns homens, pardos e nus, são vistos à beira-mar. Um dos comandantes desce a terra e busca entender-se com eles, mas sem resultado. Finalmente, depois de trocados alguns presentes e, por ser tarde, voltam para bordo. Durante a noite soprou vento forte, seguido de aguaceiros, o que pôs as embarcações em perigo. Tendo consultado os pilotos Cabral julgou prudente levantarem todas as âncoras e saírem à procura de abrigo. Velejou-se então para o norte, indo os navios pequenos mais chegados a terra, até acharem, dez léguas adiante, um arrecife com porto dentro, muito seguro. No dia seguinte, que era sábado, entraram os navios no porto e ancoraram mais perto da terra. O lugar, que todos acharam deleitoso, proporcionava boa ancoragem e podia abrigar mais de duzentas embarcações. Alguma gente de bordo foi a terra, mas não se pode entender a algaravia dos habitantes, diferente de todas as linguagens conhecidas. Ao domingo da Pascoela, deliberou o capitão ir ouvir missa num ilhéu da baía, identificado hoje com o da Coroa Vermelha. Armou-se ali um dossel, levantou-se altar e celebrou missa Frei Henrique de Coimbra, acolitado por outros sacerdotes. Acabada a missa e o sermão, em que o frade se referiu ao descobrimento e invocou o sinal-da-cruz, sob cuja obediência vinham os navegantes, fez-se um conselho dos capitães e decidiu-se mandar ao Reino, pelo navio de mantimentos, a notícia do ditoso sucesso. Nos dias seguintes, ocuparam-se os marinheiros em trocar presentes, fazer lenha, lavar roupa, preparar provisão de água, despejar os mantimentos e distribuir a carga pelos diversos navios. Na sexta-feira, 1º de maio, saíram a terra com a bandeira de Cristo. Pedro Álvares apontou o sítio onde deveriam chantar uma cruz, acima do rio hoje denominado Mutari e antigamente Itacumirim. Pregadas as armas reais, erigiu-se o cruzeiro em lugar bem visível. Ao lado foi erguido o altar. Frei Henrique celebrou então a segunda missa na terra de Vera Cruz. Acabada a cerimônia e findo o sermão, distribuíram-se cruzeiros entre os índios (HOLLANDA, 1976, p. 36).

Considerando o trecho citado, embora longo, mas dotado de uma riqueza de detalhes, nota-se, que assim, inicia-se a nossa história: colonização, educação e

catequese. Vistas como faces de uma mesma moeda, envolvidas em um processo mais amplo, o desenvolvimento e a expansão do capitalismo.

Para Colares (2003, p. 41) a busca de riquezas foi o principal elemento que motivou as Grandes Descobertas, as quais culminaram na ação colonizadora, no entanto, as motivações de natureza pessoal como a busca pelo prestígio e nem as religiosas devem ser esquecidas. O que se observa são os interesses econômicos se sobressaírem em relação aos demais, o que possibilita a compreensão de todo o processo colonizador e a construção do seu verdadeiro sentido.

Em suas origens, Portugal tem uma história marcada pela guerra da reconquista e luta em prol da independência política, o que contribuiu para fortalecer a figura do rei e de uma estrutura administrativa e política centralizada, o que por sua vez, favoreceu a formação precoce do Estado Nacional português. E apesar de possuir uma economia agrária, desenvolveu atividades ligadas à navegação, pesca, artesanato e comércio. No século XIV, a navegação e o comércio ganharam um papel importante na economia, favorecendo a formação da burguesia mercantil.

A conquista de Ceuta, no norte da África, em 1415, marca o início da expansão portuguesa. Açores, Madeira e Cabo Verde foram as primeiras colônias portuguesas. E sob a Dinastia de Avis, Portugal se lançou à expansão marítima no século XV, pressionado, assim como as outras nações européias, a encontrar novas rotas comerciais, inclusive depois da tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453. Assim, o ímpeto desbravador, juntamente com os interesses econômicos, religiosos e políticos, foram suficientes para movimentar os empreendimentos portugueses.

Para Portugal só restava o domínio completo do Atlântico. E para concretizar essa tarefa, contou não apenas com navegadores e ambiciosos monarcas, mas essencialmente, com uma estrutura de suporte, centrada nas riquezas provenientes do

comércio. Inclusive foram os navegadores portugueses os primeiros a utilizarem a trigonometria no cálculo de suas rotas, melhorando os mapas e aperfeiçoando os instrumentos de navegação. Desenvolveram a caravela redonda que conseguia suportar as longas viagens pelo mar.

Pioneiros da conquista do trópico para a civilização tiveram os portugueses, nessa proeza, sua maior missão histórica. E sem embargo de tudo quanto se possa alegar contra sua obra, forçoso é reconhecer que foram não somente os portadores efetivos como os portadores naturais dessa missão. Nenhum outro povo do velho mundo achou-se tão bem armado para se aventurar à exploração das terras próximas à linha equinocial (HOLLANDA, 1975, p. 12).

No livro, *Dialética da Colonização*, Alfredo Bosi (1992, p. 11) a palavra colonização deriva do verbo latino “colo”, o qual significou na língua de Roma, *eu moro, eu ocupo a terra, e por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo*. E “*Colo é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar*”. O que explica porque a colonização pode ser classificada como dois processos bem distintos: como o simples povoamento de um lugar ou como a exploração e a submissão de um povo a uma outra cultura.

Considerando a palavra colonização no sentido de povoar, cultivar, morar, talvez esse sentido não seja o mais apropriado para designar o que ocorreu no Brasil. Agora, quando essa palavra é entendida como processo de exploração da terra e de sujeição dos povos que a habitam, parece que esse sentido condiz com as práticas que aqui foram estabelecidas. Além disso, apesar dos portugueses terem ocupado o território e desenvolvido várias atividades, quando empregamos o termo em sentido político, vimos que esse tem o significado de controlar, sujeitar ou dominar. O que fica evidente quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal (COLARES, 2003, p. 22).

Dessa forma, qual seria o sentido da colonização que os portugueses praticaram no Brasil?

Na tentativa de construir esse sentido, deve-se levar em consideração que as palavras possuem vários significados e elas não devem ser analisadas fora do seu contexto histórico na qual foram originadas e empregadas, já que ao servirem para representar uma determinada situação, por exemplo, trazem consigo as convicções ideológicas dos grupos sociais que as utilizaram em um determinado momento histórico, ou seja, carregam uma certa historicidade. O que não foi diferente com a palavra colonização, que sofreu variações no seu emprego e no seu significado ao longo da história. Por exemplo, a colonização posterior aos “Grandes Descobrimientos”, difere das que foram praticadas antes e das que foram posteriormente praticadas (COLARES, 2003, p. 23).

Nas diversas épocas da história, a colonização assumiu formas que podem ter sido diferentes, mas que também se superpuseram umas às outras. Dominar outros povos foi de fato o motor da expansão, qualquer que tenha sido o motivo declarado desse “imperialismo”, religioso no tempo dos árabes, religioso ainda no tempo das expedições cristãs contra os infiéis, religioso mais uma vez quando católicos e protestantes desejam consolidar a expansão da fé, nos séculos XVI e XVII (FERRO, 1996, p. 34, apud COLARES, 2003, p. 23)

Basicamente, enquanto o colonialismo pré-capitalista estava voltado para o domínio territorial, o colonialismo ligado ao desenvolvimento do capitalismo e à sua expansão estava dotado de motivações econômicas, ainda que outras também estivessem envolvidas. Mais do que conquistar territórios, este almejava matéria-prima, mercadorias e mercados, inclusive a mão-de-obra escrava era uma mercadoria muito valiosa.

Sendo assim, através da pesquisa bibliográfica realizada durante esse estudo², comecei a refletir sobre o que me parecia ser um passado distante e isolado, percebi a necessidade de situar os “Grandes Descobrimentos” e a colonização do Brasil, em especial, como elementos ligados ao desenvolvimento de um sistema econômico-político gerado em um determinado momento histórico, o que por sua vez, implicaria entender esses elementos como integrantes de um processo mais amplo e mais longo. Fato que me fez notar a importância de se buscar em Marx, conforme Colares menciona em sua tese, o apoio para analisar o passado colonial brasileiro e então, tentar definir o seu sentido como a expressão de um novo modo de produção emergente e não como obras do acaso.

Marx no seu livro, “*O Capital*”, se refere à colonização dita como moderna ocorrida pela expansão européia entre o Quinhentos e o Oitocentos, demonstrando que:

As descobertas de ouro e de prata na América, o extermínio, a escravização das populações indígenas, forçadas a trabalhar no interior das minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais e a transformação da África num vasto campo de caçada lucrativa são os acontecimentos que marcam os albores da era da produção capitalista. Esses processos idílicos são fatores fundamentais da acumulação primitiva. [...] (MARX, 1968, p.868)

Além disto, Marx nos faz ver as implicações do sistema colonial:

O sistema colonial fez prosperar o comércio e a navegação. As sociedades dotadas de monopólio, de que já falava Lutero, eram poderosas alavancas de concentração de capital. As colônias asseguravam mercado às manufaturas em expansão e, graças ao monopólio, uma acumulação acelerada. As riquezas apresadas fora da Europa pela pilhagem, escravização e massacre refluíam para a metrópole onde se transformavam em capital. [...] (MARX, 1968, p. 871).

² Destaco a tese de doutorado do Prof. Anselmo Alencar Colares, intitulada: Colonização, Catequese e Educação no Grão-Pará, defendida em 2003, na UNICAMP.

Marx expressa a violência que marcou a exploração colonial, demonstrando o quanto todo aquele processo foi importante para a acumulação primitiva do capital, juntamente com o desenvolvimento de alguns elementos fundamentais para a produção capitalista. Dessa forma, evidencia-se que a exploração colonialista possibilitou a acumulação de riquezas para a burguesia e ao mesmo tempo incentivou o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Nesse contexto, colônias como o Brasil, por exemplo, estavam destinadas a fornecer produtos e matéria-prima ao comércio europeu, de acordo com a política do lucro e foi o que aconteceu com essa colônia, durante os seus três primeiros séculos de existência. De acordo com Colares (2003, p.33), *“através de suas colônias, as metrópoles conseguiam, em certa medida, liberar-se da dependência externa, aumentando a capacidade na disputa comercial e podendo praticar preços que possibilitavam ampliar seu campo de ação”*.

Mello, um dos autores citados por Colares em sua tese, discorre sobre a gênese transnacional do capitalismo, demonstrando que o desenvolvimento do comércio internacional, ultramarino, como ocorreu nos séculos XV e XVI, deve ser visto não apenas como resultado do capitalismo, mas pressuposto do mesmo.

A subordinação dos povos do além-mar pelo capital europeu é um processo relativamente lento, custoso, mas eficaz. E tal qual no processo de transição do modo feudal de produção ao capitalista, a burguesia emergente também utilizar-se-á do poder do Estado como força concentrada e organizada para ativar as transformações dos demais modos de produção necessárias à acumulação do capital. Conquista, pilhagem, escravização e exterminação de populações nativas são fatos que marcam o início das sistemáticas aventuras mercantis transoceânicas a partir da virada do século XV ao XVI, origem de todo o afluxo de metais preciosos que, em pouco tempo, passara a abarrotar os tesouros reais, os caixas dos mercadores e as contas dos banqueiros europeus, preparando as condições do desenvolvimento posterior e vigoroso do capitalismo [...] (MELLO, 1998, p. 51-52 apud, COLARES, 2003, p. 21)

Visto desta forma, o capitalismo

[...] quando emerge em seu primeiro esplendor no século XVI (e não antes), sob a forma de *mercantilismo*, já se manifesta como um *sistema internacional em pleno desenvolvimento*, que tem por base as necessidades do novo *mercado mundial* em gestação, ativado pelas grandes descobertas e feitos do final do século XV. Nesse contexto, para além da tessitura molecular das estruturas econômicas do cotidiano, é o comércio ativo e regular de *longa distância* a “*ossatura*” revolucionária da nova onda de trocas – na feliz expressão de Braudel. [...] (MELLO, 2001, p. 26, apud COLARES, 2003, p. 32).

As práticas econômicas que os nascentes Estados europeus desenvolveram nos séculos XVI e XVII, foram designadas como sistema mercantilista, o que tornou possível a concentração de capital nas Metrópoles. E esse sistema mercantilista, segundo (COLARES, 2003, p. 33), estava centrado na supervalorização dos metais preciosos, na necessidade de ter uma balança comercial favorável, o que exigia exportar mais do que importar as matérias-primas, no desenvolvimento de uma marinha para garantir o comércio, no desenvolvimento de uma política tarifária, na intervenção do Estado na economia, fazendo restrições ou permitindo que tal atividade comercial fosse realizada, desde que estivesse voltada para a expansão mercantil e industrial.

Tudo isto mostra, conforme (SODRÉ, 1979, p.31) que a empresa das grandes navegações e das descobertas ultramarinas nada tem daquele caráter de aventura, como habitualmente costumamos a ver. “*É, muito ao contrário, empresa do frio cálculo, da cuidadosa preparação, do método rigoroso. É uma tarefa comercial, a maior que o mercantilismo empreende*”. Essa empresa tem as suas bases no capital comercial e é esse capital que impulsiona as descobertas, como busca de novas fontes de mercadorias. E, por fim, a colonização dessas áreas descobertas.

De início, Portugal se deparou com um território imenso, habitado por tribos consideradas ainda na idade da pedra. A pergunta era: o que fazer com esse território? A

solução, para um povo de comerciantes, era o abandono. No entanto, já na primeira viagem de reconhecimento e mapeamento dos pontos geográficos, sob o comando de Gaspar de Lemos, Portugal confirmou a presença do pau-brasil por todo o litoral, uma madeira que já era conhecida na Europa e da qual se retirava uma tinta para tecidos e móveis. E nos primeiros trinta anos posteriores à descoberta, a exploração dessa madeira foi a primeira grande fonte de riqueza para Portugal.

É evidente que a nova conquista não poderia ficar abandonada, inclusive, porque a ânsia por terras desconhecidas empolgava as nações da Europa, o que intensificava a possibilidade de invasões. Um exemplo foi o tráfico intenso estabelecido pelos franceses ao longo da costa brasileira, carregando para a Europa madeiras e outros produtos (PRADO JUNIOR, 1986, p. 12).

Isto não convinha a Portugal. Se a terra era pobre, ditava-lhe, contudo a previdência uma atitude menos imprudente. Alguma coisa indicava àqueles comerciantes o perigo de se desprezar uma conquista de tamanho vulto, fosse embora para guardá-la apenas com reserva para um futuro mais ou menos remoto. Não estaria dentro das normas de prudência de um povo que hauria do exterior a maior parte dos seus proventos o abandono sumário de centenas de léguas de terras que lhe cabiam por direito de descobrimento (PRADO JUNIOR, 1986, p. 12 - 13).

Nesse contexto, a única forma de defesa seria a colonização, pois como refere Silva (2006):

Mesmo que pareça obviedade, julgamos ser necessário ressaltar: os colonizadores que começaram a chegar no Brasil a partir do século XVI eram portadores de uma cultura e se pautavam por ela, a cultura portuguesa. Possuíam leis, tradição, família e uma religião oficial. Chegados na colônia, já tinham decidido pelo modo de produção: desenvolveriam grandes lavouras de cana e produziram em seus engenhos o açúcar, utilizando para isso do trabalho escravo. Provavelmente, uns estariam mais satisfeitos do que outros com determinados aspectos de sua cultura. No entanto, não é preciso esforço para compreender que existia um certo padrão cultural a ser seguido. A realidade é que o desenvolvimento cultural de Portugal

tinha lhes sido, de certa forma, favorável. A cultura portuguesa que havia lhes proporcionado as grandes navegações e os descobrimentos, concedera-lhes como prêmio o Brasil e a sua colonização. Portanto, tratar os senhores de engenho como despossuídos de padrão cultural, portadores de uma tábula rasa, ou, somente, como aprendizes de uma cultura nascente, seria ignorar a obviedade de sua enraizada cultura reinícola (SILVA, 2006 p. 1).

Alguns projetos foram apresentados, como o do comandante da arma guarda-costas que em 1526 percorreu o litoral brasileiro, para livrá-lo dos invasores estrangeiros, Cristóvão Jaques e o do João Melo da Câmara. E como nenhum desses planos atendeu aos interesses da Coroa, já que para uma eficiente defesa seria necessário colonizar simultaneamente todo o extenso litoral. O problema foi resolvido com a criação das capitanias hereditárias. Na verdade, repetiu-se o processo o qual foi adotado na colonização dos Açores e da Madeira. Inclusive, segundo Sodré (1979):

A colonização foi um empreendimento planejado, respondendo a uma necessidade nova, decorrente da expansão ultramarina. Sua montagem obedece a determinadas prescrições que constam, essencialmente, das Cartas de Doação e dos Forais, peças básicas da solução das Donatárias, e do Regimento de Tomé de Sousa, peça básica da ação oficial (SODRÉ, 1979, p. 77-78).

De acordo com Sodré (1979) a primeira doação, cuja Carta serve de modelo às demais, e dela divergem apenas em detalhes, é feita a Duarte Coelho. Em linhas gerais, as doações, regulações, concessões, transferências e vetos que constam desta Carta eram as seguintes :

[...] doação da Capitania (60 léguas de costa); doação de uma propriedade (10 léguas de costa); regula a transmissão da Capitania; concede o privilégio de montar engenho; proíbe a alienação da Capitania; proíbe que o donatário tome mais terra; regula o caso de retomada da Capitania pela Coroa; transfere poderes judiciários; transfere poderes políticos (fundar vilas); transfere poderes civis (cartórios); transfere poderes administrativos (alcaldarias); concede a redízima das rendas; concede o direito de vender 24 índios; concede a vintena do pau-brasil; concede isenção das taxas não mencionadas; veda entrada de corregedor ou alçada; compromete a Coroa a cumprir a doação (SODRÉ, 1979, p. 77-78).

Ainda de acordo com Sodré (1979) o documento revela traços feudais evidentes e as conclusões que se podem tirar de tal documento mostram que

[...] o donatário é um rei, na Capitania; tem do rei quase todos os poderes; a doação é transmissível por herança; a doação é inalienável, no todo ou em parte; distingue-se a doação da propriedade (SODRÉ, 1979, p. 77-78).

O sistema de capitanias hereditárias não conseguiu gerar os resultados esperados por várias razões, principalmente, por causa da vastidão do território, o que levou a Coroa a rever tal política.

A colonização no Brasil iniciou-se com Martim Afonso de Sousa, fundador da primeira vila em São Vicente, mas foi com Tomé de Souza que ela se concretizou e se fortaleceu. Foi criado o Governo Geral do Estado do Brasil para ele comandar, amparado em um Regimento. É no Regimento de 17 de dezembro de 1548 que estão as diretrizes e as instruções para uma nova política de colonização.

A expedição de Martim Afonso de Sousa pode ser considerada como o marco inicial da chegada dos primeiros colonos para o processo de colonização nas Terras de Santa Cruz. Os irmãos Martim Afonso de Sousa e Pêro Lopes de Sousa eram fidalgos de alta linhagem. Lopo de Sousa, o pai desses irmãos, foi senhor da vila e terra do Prado, de Paiva e de Baltar. Participou do conselho do rei D. Manuel e havia atuado no cargo de alcaide-mor de Bragança. Os irmãos Sousa tinham ainda como parentes de relevo, um influente primo, D. António de Ataíde, conde da Castanheira, vedor da fazenda de D. João III. O processo de colonização seria incrementado com o estabelecimento das capitanias hereditárias. Nesta fase, destaca-se a capitania de Pernambuco, doada a Duarte Coelho, como a carta de doação mais antiga, datada de 10 de março de 1534. Duarte Coelho pertencia a uma família que integrava à nobreza rural da região de Entre Douro e Minho. Seu pai, Gonçalo Coelho, navegador e cosmógrafo, desempenhou importante papel no reconhecimento do litoral brasileiro em viagem realizada em 1501. Duarte Coelho, prestou, anteriormente à sua vinda para o Brasil, valiosos serviços à Coroa Portuguesa, servindo na Índia e navegando pelo Extremo Oriente. Comandou, também, uma armada no litoral africano e esteve incumbido de uma missão na França. Duarte Coelho e outros colonizadores, em maior ou menor grau possuíam uma vivência passada, uma experiência cultural.

Todavia, em contato, com outros colonos, outros povos, nas Novas Terras, transformaram e foram transformados (SILVA, 2006 p. 7).

Como observa Sodré (1979), no Regimento, concede-se a Tomé de Souza a realização das seguintes tarefas:

fundar uma população-sede; governar a Colônia; dividir os indígenas; conceder sesmarias; conceder privilégio de engenho; excluir da concessão de sesmarias os que as possuíssem alhures; visitar e fiscalizar as Capitâneas; velar pelas entradas; animar a catequese religiosa; desenvolver o comércio interno; fiscalizar e fomentar a construção naval; distribuir o ônus da defesa; velar pelos monopólios da Coroa; evitar a movimentação humana interna; realizar “entradas” pelos rios; limitar as recompensas em títulos ou moedas; evitar a mistura entre indígenas e colonizadores (SODRÉ, 1979, p.80).

As conclusões que podem ser tiradas deste documento, conforme assinala Sodré (1979, p. 80), são “a criação do poder público na Colônia”, que esse poder tem “alçada sobre os demais”, ao mesmo tempo em que se “cria um esboço de organização militar” e se “estabelece medidas de fomento à atividades paralelas à do açúcar”. Sodré refere ainda que no conjunto dessas medidas nota-se que

[...] a Coroa começa, e começa cedo, a retomar os poderes que delegara. Com o decorrer do tempo, vai acentuar essa tendência. Fracos senhores feudais seriam, realmente, o que, em tão curto prazo, receberam e restituíram tão amplos poderes (SODRÉ, 1979, p.80).

Também é interessante observar que, para esse autor toda a legislação na qual se caracterizou o regime implantado na Colônia tem marcas feudais. Isso não poderia ser diferente, uma vez que a classe dominante em Portugal, na época, era a dos senhores feudais, mas o texto alerta que do exame dessa legislação surgiram várias correntes, ou seja, diferentes pontos de vista entre os historiadores. Entretanto, Caio Prado Junior (1986) também menciona essa característica feudal:

O regime das capitanias foi em princípio caracteristicamente feudal. Não gozavam os donatários de nenhum direito direto sobre a terra, vedando-lhes mesmo expressamente os forais a posse de mais de dez léguas (alguns dezesseis) de terra. E mesmo estas dez léguas deviam ser separadas em várias porções. Cabia-lhes, contudo um direito eminente, quase soberano, sobre todo o território da capitania, e que se expressava por vários tributos: a redízima dos frutos; a dízima do quinto, pago à Coroa, do ouro e das pedras preciosas; passagem dos rios etc.; o monopólio das marinhas, moendas de águas e quaisquer outros engenhos; finalmente o provimento dos ofícios e cargos públicos da capitania (PRADO JUNIOR, 1986, p. 13-14).

E se o sentido da nossa colonização está em entendê-la como parte do desenvolvimento do capitalismo, mas também como dotada de traços feudais, principalmente, em relação a sua legislação, como os habitantes nativos fizeram parte desse processo? E como foram estabelecidas as relações entre brancos e índios?

De imediato, é claro que os habitantes nativos não poderiam ser vistos como nada além de fornecer lucros e riquezas para a Coroa.

Caminha, já na sua carta, tinha descrito que os índios eram robustos, o que já nos fornece alguns indícios para responder às duas questões anteriores. É lógico que a robustez dos índios foi utilizada de acordo com os interesses comerciais, por exemplo, foi convertida em mão-de-obra para extrair e carregar o pau-brasil, bem como outros produtos que pudessem ser comercializados na Europa. E para os índios fazerem esse trabalho, em troca, eram presenteados com quinquilharias, como machado, enxada, faca, tecidos, espelhos, colares de vidros, etc., objetos muito cobiçados por eles.

Os primeiros contatos entre os índios e os brancos foram amistosos, no entanto, logo surgiram conflitos. Os índios resistiam e reagiam à dominação portuguesa ora por meios violentos, ora se submetendo como aliados ou escravos e até se deslocando para áreas em que os brancos não tinham dominação.

Um fato interessante diz respeito à escravidão, que para os índios estava ligada ao canibalismo ritual, mas com a presença dos portugueses, ganhou uma outra razão de

ser. Estava voltada para os propósitos econômicos, ou seja, o prisioneiro era usado como mão-de-obra, trabalhando para produzir além do necessário para o sustento.

Neste contexto, torna-se necessário citar um trecho do livro *Colonização e Catequese* de José Maria Paiva (1982) para expressar essa realidade:

A catequese serviu de instrumento para a imposição dos usos e costumes portugueses. O destinatário desta ação foi o índio. Ele, em todos os sentidos, sofreu a ação: teve voz passiva porque as forças adversas eram incomparavelmente maiores. Ele sabia que se lhe exigia mudança dos costumes e sabia também o quanto isto lhe atingia as tradições. Se cedeu, não foi porque quis: foi por impotência. É isto que significa o “desejo” que tinha de receber doutrina, de seguir os mesmos costumes cristãos. Faltavam-lhe condições de debelar o intruso que estava se impondo. Não podia fazer do português-invasor um contrário como os outros contrários e dar-lhe guerra. O contrário era da mesma raça e da mesma cultura, estava eminentemente presente, a cada gesto, a cada passo, a cada momento; era o seu estímulo de vida social. Em linguagem “contrária”, todos se entendiam. Com o português não se dava o mesmo. Este veio como diferente, nem amigo nem contrário. Simplesmente, veio. Diante dele o índio não tinha pontos de contato que permanecessem inabaláveis: estremecia sua integração sócio-cultural. Veja-se, por exemplo, o trato comercial. O índio desconhecia o comércio, à época do descobrimento. O português veio e com ele começou a escambar. Num primeiro momento caíram-lhe do céu presentes maravilhosos: espelhos, contas, facas, tesouras, panos, etc. Depois lhe pediu algo em troca: trabalho, mulheres, contrários, comida, pau-de-tinta, etc. Ele não podia reconhecer as desproporções do trato: não tinha o conceito de valor econômico. Pelo comércio entrou a corrupção de sua sociedade e de sua cultura. Quando não se fez por bem, fez-se pela força (PAIVA, 1982, p. 100-101).

A organização social, política e religiosa dos índios era vista como sinônimo de anarquia moral, o que justificava a necessidade de civilizá-los. Para Paiva (1982), eis de quanta coisa deve agora o índio se esquivar:

Beber vinho à noite, roubar, desejar mulher, fazer esposas pecarem, cometer desonestidades, espreita-las, esconder os pecados grandes, prezar o nome antigo, abandonar a aldeia, ficar sem ouvir missa, comer carne todos os dias, roçar e plantar nos dias santos, falar mentiras, maledicências, dançar e adornar-se, tingir-se de vermelho, empenar o corpo, pintar as pernas, fazer-se de negro, fumar,

curandeirar, enfurecer-se, andar matando, comer um ao outro, amancebar-se, ser espião (PAIVA, 1982, p.101).

Dessa forma, se o índio tinha que se esquivar de tais hábitos, a colonização passa a ter uma justificativa civilizadora. O que representou mais um traço marcante da nossa colonização. E quem vai civilizar os índios ou facilitar a dominação metropolitana, são os jesuítas. Inclusive, a grandeza do trabalho deles pode ser medida pela simples evolução de uma escola que fundaram em 1549 na Bahia, para tantas outras que foram criadas, além dos colégios.

E através do Regimento de 1548, o Rei de Portugal deixou evidente a preocupação com a conversão dos índios na fé cristã. Para concretizar essa conversão enviou com Tomé de Souza o primeiro grupo de padres da Companhia de Jesus.

A Companhia de Jesus, Ordem fundada por Inácio de Loyola em 1539, e aprovada pela bula papal *Regimini Militantis Ecclesiae* no ano de 1540 foi importante no contexto da chamada Contra Reforma Católica. Um dos objetivos da Ordem que nasceu moderna era deter o avanço protestante, mas também conquistar novos fiéis. Nesse sentido, o contexto dos descobrimentos e das Grandes Navegações, possibilitou que a Companhia de Jesus, juntamente com o tribunal da Santa Inquisição, fosse uma importante arma da Igreja Católica na Contra-Reforma (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2006, p. 2).

Esta ordem religiosa, na visão de COLARES (2003) foi criada em 1540,

[...] no bojo da Contra-Reforma, e teve como propósito primeiro a defesa do catolicismo contra quaisquer investidas reformistas. A estratégia jesuítica previa a forte atuação educacional de seus membros, o que foi amplamente estimulado em Portugal e em suas colônias (COLARES, 2003, p. 64).

Os jesuítas, ainda que não fossem a primeira ordem a se instalar, foram sem dúvida, os que mais exerceram influência na vida colonial brasileira. Além disso, mostraram uma outra característica da nossa colonização: o seu lado essencialmente

religioso. O que pode ser observado desde a chegada de Cabral, quanto ao nome que foi atribuído a terra descoberta, bem como a missa cuja mesma foi rezada por Frei Henrique, além das cruzes que foram distribuídas para os índios, principalmente, após a segunda missa aqui realizada.

Com os descobrimentos ultramarinos a igreja viu a possibilidade de promover a sua expansão, considerando que os povos que foram descobertos eram pagãos, o que justificava e explicava a necessidade das ordens religiosas atuarem na catequização e conversão dos gentios. Mesmo porque, a grande empresa colonial estava calcada nas concepções do “*orbis Christianus*”, na qual afirmava que “*a ordem era uma só: a instauração do reino de Deus*” (PAIVA, 1982, p. 61).

Para doutrinar os gentios na fé cristã os jesuítas aprenderam a língua e os costumes desses povos, não obstante, desenvolveram procedimentos capazes de atingir sensivelmente os índios, como teatro, música, dança, autos religiosos e procissões. E para garantir o êxito da atividade missionária, pois havia poucos padres para percorrer as aldeias indígenas, encontraram como solução os aldeamentos jesuíticos, nos quais os índios viviam iguais aos cristãos.

Os missionários viam na aldeia o ambiente melhor para a consecução deste objetivo: a aldeia congregava os índios, prontos para atender ao chamado da companhia e à pregação da doutrina, ao sinal para o trabalho e ao toque de recolher: tudo permanecia sob controle. Garantia a sistematização da produção dos meios de subsistência, segundo as necessidades da colônia, bem como servia de reserva aquartelada para a defesa e o ataque. Impedia, por outro lado, as fraquezas da inconstância, os ataques de traição, o nomadismo estéril, a influência dos pajés. Garantia a paz! A verdade é que os índios não estavam acostumados ao sistema português, tão distoante de sua cultura: viviam em pequenas comunidades, tendo talvez na guerra o principal suporte de seu modo de vida; prezavam a liberdade como norma de relações, a ponto de não ter propriamente chefes senão nas guerras, emergindo então como principal aquele que demonstrasse mais bravura; mudavam-se constantemente e nestas mudanças muitas vezes se repartiam; viviam comunitariamente a propriedade dos bens; sua maior honra era pelejar contra seus contrários e, derrotando-os, levar em cerimonial à morte, comendo de sua carne. A tudo isto a

forma da catequização veio fundir, através da aldeia, criando um outro índio, que, agora, “nada mais tinha de índio”, na expressão de Anchieta e que tampouco tinha de português. O processo de desintegração sócio-cultural encontrou na aldeia o elemento catalisador por excelência, experimentando o índio na própria carne a identificação da mensagem religiosa com sua sujeição e o despojamento de sua cultura (PAIVA, 1982, p. 88-89).

Na visão de Toledo, Ruckstadter e Ruckstadter (2006):

Ao se compreender a atuação dos padres jesuítas é possível se compreender também parte da história da educação. No caso das colônias, os padres jesuítas sistematizaram o ensino e atuaram junto aos índios com uma missão civilizadora, que incluía os ensinamentos cristãos, no caso católicos, por meio da catequese, mas também fazia parte de um projeto maior: o projeto colonizador dos países europeus. Mais que instruir os indígenas era importante educá-los para conviver naquela nova sociedade que se configurava, em um contexto mercantilista (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2006, p 2).

Para conseguir converter os índios à religião cristã, os jesuítas tiveram que primeiro competir com o pajé, este precisava ser conquistado ou desmascarado. Em seguida, quando o índio já estava convertido, realizava-se o batismo, uma cerimônia que representava o abandono dos costumes antigos e o início de uma nova vida e de novos costumes. Com o batismo, o índio recebia um nome português, já que o seu trazia o significado da sua cultura nativa.

Outro sacramento presente na catequese foi o matrimônio, pois mediante antes foi possível introduzir o conceito de família dos colonizadores, bem como uma forma de evitar a poligamia.

Por fim, a confissão era o elemento que fechava todo esse empreendimento dos jesuítas, na tentativa de conquistar de fato os índios para a fé católica. Essa confissão funcionava como uma maneira de ouvir, corrigir e ao mesmo tempo vigiar os atos que eram praticados pelos índios.

A Companhia de Jesus que era, já no século XVI, uma organização universal, se fazendo presente em várias partes do mundo, organizando-se em inúmeras províncias, tendo um sólido espírito hierárquico, tinha consciência de que nos lugares onde se encontrava, principalmente nas novas terras de missão, era súdita da Coroa que financiava o empreendimento evangelizador. Ser súdito era ser obediente e ser porta-voz do Rei e da cultura que representava e, nesse sentido, os índios no Brasil, por exemplo, ao serem evangelizados e tornarem-se cristãos, tornavam-se, também, cidadãos do reino lusitano (COSTA, 2006, p.7-8).

Com isso, a presença dos jesuítas significava uma forma de tirar a Colônia do seu estado de pecado, já que o pecado era a recusa de Deus. Segundo Paiva (1978, p.42), a *Colônia surgia como o lugar do errado*. Era necessário transformar essa natureza em razão e, desde a chegada dos jesuítas, estes já se queixavam dos costumes indígenas.

Os índios, uns se tornaram *amigos*, muitos outros ainda eram *contrários*. A relação dos portugueses com os índios era medida pela realização de seus interesses. O que estavam fazendo ali? Suas atividades se ligavam primeiramente ao *acrescentamento* das rendas de Sua Alteza – e isto também os jesuítas o reconheciam – e das deles próprios e, para tanto, nas condições da terra, à necessidade de segurança. A primeira impressão que fica da leitura é, com efeito, o estado de guerra permanente, é o estado *perigoso* em que viviam os colonos. Os índios, além de não poderem oferecer perigo, teriam que contribuir para a realização de seus objetivos. Os colonos os queriam como mão-de-obra para todo tipo de trabalho que se propunham e, mais ainda, como guerreiros contra os *contrários*, na afirmação da conquista. Esta é a história da incorporação indígena no Brasil quinhentista e seiscentista. (PAIVA, 1978, p.24).

Além disto, PAIVA (1978) comenta também que

Os portugueses perceberam logo as dificuldades de lidar com os índios: eles não entendiam de rei, de fé, de bons costumes, de mercancia, de trabalho. Só havia um caminho: sujeitá-los e pô-los no trabalho. No trato diário, porém, com os índios, os portugueses foram aprendendo, a seu modo, o modo de ser do índio, sua organização familiar e tribal, suas ocupações, suas formas próprias de pensar, reagir, valorizar, sua língua, suas crenças, etc. Isto é, o português da Colônia não vivia mais como em Portugal. A realidade circundante exigia dele, a cada passo, respostas adequadas, medidas, elas, pelos

valores e tradições culturais próprios mas confrontadas, a cada passo, pela possibilidade de ser diferente, o que levava à aceleração das mudanças (PAIVA, 1978, p.24).

Para Hollanda (1975, p.3), a implantação da cultura européia na colônia portuguesa deve ser considerada como um fato dominante dotado de muitas conseqüências. Para este autor, as nossas idéias, as nossas formas de convívio, as nossas instituições e até a nossa preguiça são frutos de outro clima e de outra paisagem, foram trazidos de países distantes. Talvez, por isso, ainda hoje, sejamos uns “desterrados” em nossa terra.

Conforme, ainda, esse autor, se não foi uma sociedade agrícola que os portugueses instauraram no Brasil, foi, sem dúvida, uma civilização de raízes rurais.

Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar esse fato para se compreenderem exatamente as condições que, por via direta ou indireta, nos governaram até muito depois de proclamada a nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje (HOLLANDA, 1975, p.41).

Esse fato também pode ser observado em Freyre (1961, p.5) que considera que na América tropical “*Formou-se (...) uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição*”.

O processo de inserção do Brasil ao mundo ocidental envolveu de forma articulada três elementos: a colonização (a posse e exploração da terra); a educação enquanto aculturação e a catequese como a difusão e conversão dos povos à religião dos colonizadores. E no que se refere à catequese, Saviani (2004, p.125) deixa clara a estreita simbiose que existia entre educação e catequese na colonização do Brasil ao assinalar que “*em verdade, a emergência da educação como um fenômeno de*

aculturação tinha na catequese a sua idéia-força". Para Paiva (1982, p. 13), a catequese era uma força que estava integrada a todo o processo de colonização:

Entendemos por catequese toda ação pastoral da igreja: a doutrinação propriamente dita, a pastoral litúrgico-devocional, o comportamento das pessoas e das instituições eclesiais. Trata-se, na verdade, da catequese tal qual se realizou efetivamente e não de uma catequese teórica, universal, uniformemente transmitida para todos os povos, indiferentemente.

Colares (2003), também reforça a importância da catequese, demonstrando todo o seu papel na conservação e sobrevivência da sociedade estabelecida pela colonização:

Terras a serem conquistadas; riquezas a explorar; almas a serem salvas; hábitos e costumes a preservar ou a alterar, conforme o padrão conveniente aos interesses dominantes, foram elementos presentes no processo de colonização. Num contexto no qual Igreja e Estado se complementam, a catequese foi um poderoso aliado da colonização, aqui entendida não apenas como ocupação e exploração do solo e das riquezas, mas também como dominação das pessoas (COLARES, 2003, p. 18).

Fazendo uma primeira inflexão nos séculos XVI e XVII, percebe-se que a década de 1540 apresenta uma mudança radical, mas pouco visível na história da colônia portuguesa, qual seja, a de que a Terra ou Província de Santa Cruz começa a se tornar um elemento significativo para D. João III.

Não por acaso, era o momento em que se temia a difusão do luteranismo e do calvinismo, o que fez com o que o rei de Portugal, juntamente com os seus conselheiros se voltassem para a construção de uma reafirmação doutrinária da ortodoxia. Com isto, houve a instalação da Inquisição e a introdução dos jesuítas, os instrumentos mais emblemáticos desse momento.

Em 1549, com a criação do governo geral, nota-se que um novo significado foi atribuído à colônia. E a vinda dos jesuítas demonstrava o interesse do Estado em garantir a afirmação da ortodoxia.

Sobre a presença dos jesuítas no Brasil, Schwartzman refere que eles

[...] formavam uma casta sacerdotal organizada e fortemente hierarquizada, que tinha condições de disputar com a coroa portuguesa o domínio temporal sobre a colônia. Para eles, o controle da educação, que mantiveram no Império português de forma quase monopólica, até sua expulsão em 1759, era somente parte de um projeto hegemônico muito mais ambicioso, que ia do controle doutrinário da Universidade de Coimbra à organização política e econômica dos índios na região das Missões. É a grandiosidade e ambição deste projeto que explica, em última análise, o conflito da Ordem com o Estado português, que leva à sua expulsão (SCHWARTZMAN, 1986).

De fato, a incorporação da colônia ou da nova terra vai se consolidar em meados do século XVI, pelas vias: política, através da ampliação do número de instituições portuguesas no Brasil e econômica com o aumento das exportações, por exemplo, do açúcar e da extração do pau-brasil, além da via religiosa, que foi marcada pela organização do clero e pela atuação dos jesuítas.

Analisando com mais detalhes a via econômica, para Wehling (2004):

A incorporação pela via econômica, por sua vez integrou a colônia às redes do capitalismo comercial por meio de diferentes mercados: do pau-brasil, do açúcar, do tabaco, de couros, do ouro, dos diamantes, de escravos. Não obstante a existência de setores de autoconsumo em diferentes regiões foi sem dúvida a geração de rendas canalizada para o comércio de reexportação português, aquele que efetivamente ligou o Brasil aos fluxos internacionais de bens e capitais, fazendo com que o país integrasse efetivamente a “economia-mundo”(WEHLING, 2004, p.49).

Em contrapartida, analisando a via religiosa, é inegável que culturalmente e intelectualmente, a construção e a afirmação dos laços com Portugal foram construídas pela atuação dos jesuítas, mesmo que outras ordens tenham aparecido, tais como a dos

benedictinos, franciscanos e carmelitas. Como afirma Wehling (2004, p.49), a incorporação religiosa deu-se pelo “*espírito tridentino e pela ação jesuíta*”.

Usando vários instrumentos os inicianos atuaram veemente para esse fim. Podemos citar as missões e o trabalho de catequese dos indígenas, bem como o ensino, centrado no fundamento cristão e clássico, destinado aos próprios religiosos, aos filhos de colonos e aos indígenas. Com isso, o Brasil entra para o universo cultural, através da atuação da Contra-reforma, movimento que tem a finalidade de combater a Reforma Protestante e, ao mesmo tempo, “atualizar” a Igreja Católica diante das grandes mudanças que estavam acontecendo.

Sendo assim, vale observar como a Colônia se comunicava com a Europa, mediante um conjunto de vias: políticas, econômicas, cultural/religiosa, além da própria condição colonial.

Uma observação que deve ser feita está entre duas palavras: incorporação e colonização. Considerando os autores mencionados no texto, nota-se que elas estão interligadas - a sensação de que o Brasil tinha que ser incorporado ao mundo moderno e o jeito, então, era colonizá-lo. Mas, a questão crucial é identificar o sentido dessa colonização (sendo que foi a colonização que tentou dar sentido ao Brasil). No entanto, é preciso destacar que foi também a incorporação quem determinou o sentido da colonização. Resta agora identificar os seus efeitos.

Wehling (2004, p.51) refere que há vários autores como, por exemplo, Caio Prado Junior e Fernando Novais, os quais defendem que a incorporação deve ser vista como um fato estritamente econômico, ou seja, o sentido da nossa colonização foi determinado pelo econômico: um país fornecendo produtos para a riqueza de outra nação.

Prado Junior (1981), aliás, deixa bem clara a sua interpretação do sentido da colonização ao afirmar:

No seu conjunto, e visto no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro **sentido** da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução dos trópicos americanos (PRADO JUNIOR, 1986, p. 31).

Por fim, ressalto que a colonização do Brasil representou a vitória clara do poder de uma nação sobre outra, mas, também, como relata Freyre (1961, p.22), a vitória do colonizador português sobre um clima tão diverso, tão mórbido e dissolvente.

Sendo assim, mediante as condições que foram apresentadas sobre a colonização brasileira, principalmente, o fato de ser considerada como o processo de apropriação da terra e das riquezas, proveniente das grandes viagens marítimas, podemos definir os seus contornos, da seguinte maneira:

Colonização, catequese e educação são vistas como faces de uma mesma moeda, articuladas em um processo mais amplo que foi o do desenvolvimento e expansão do capitalismo. Movidos pela necessidade de expandir seus territórios e suas redes comerciais, e concomitantemente por interesses religiosos, Portugueses e Espanhóis, num primeiro momento, e depois outros povos do “*Velho Mundo*” lançaram-se no além mar e realizaram os chamados “*Grandes Descobrimientos*”. No “*Novo Mundo*”, deu-se o choque de culturas profundamente diferenciadas. Da parte do colonizador, havia a intencionalidade de modificar hábitos e crenças dos nativos para que pudessem melhor servir aos seus propósitos. Era necessário “*civilizá-los*”. Assim, todo o complexo de interações entre os colonizadores e os habitantes nativos teve uma marca profundamente educativa. A catequese serviu não apenas para converter o índio para a fé cristã, mas também para adaptá-los aos comportamentos necessários para que pudesse corresponder aos interesses econômicos. A catequese e todo o componente educativo a ela subjacente, no contexto da colonização, funcionaram como elementos ideológicos desagregadores do modo de vida e de produção das populações nativas, reorganizando o saber, o fazer e o poder, colaborando para a

inserção do Brasil como fornecedor de produtos e riquezas que propiciavam a acumulação de capitais pela burguesia européia. Escolarização também houve, mas limitada a uma minoria, reproduzindo e reforçando os privilégios e as estruturas sociais vigentes naquela época (COLARES, 2003, p. IX).

O conhecimento do passado implica em entender o que comumente chamamos de presente ou de realidade, assim procuramos perceber a nossa própria colonização dentro de um processo mais longo e mais amplo, além da sua historicidade, talvez isso signifique elucidar algumas mazelas que fazem parte da nossa vida social, política e econômica.

È claro que nesse estudo não foi possível explorar todos os aspectos do processo de colonização, foram mencionados apenas alguns como a descoberta da terra e das suas riquezas, a catequização dos índios e a ocupação da terra mediante as políticas que foram instituídas. Já que o objetivo central era apenas o de tecer, em linhas gerais, o caminho pelo qual a colonização brasileira passou, apontando os seus principais fatos, como, por exemplo, a vinda dos Jesuítas e as Capitanias Hereditárias. Bem como compreender que a colonização foi determinada pela experiência portuguesa, ou seja, pela cultura e tradições que faziam parte da vida dos portugueses. Vale ressaltar que apesar dessa cultura ter sido dominante, de maneira dialética, ela também sofreu influência, como relata Silva (2006) em seu artigo: “*A experiência portuguesa em seu processo de colonização do Brasil*”:

Entretanto, no processo de colonização do Brasil os portugueses não estavam sozinhos. Aqui, tiveram que se relacionar com os indígenas, que já encontraram habitando a terra, e também com os africanos que os próprios portugueses trouxeram para a lavoura da cana e para o processo produtivo do engenho. O relacionamento com estes povos provocou alterações na cultura dos primeiros colonizadores. Inevitáveis mudanças pontilhavam, aqui e ali, em alguns colonos causaria deformações, em outros aperfeiçoamentos. As modificações observadas não surgiram da noite para o dia, foi necessário transcorrer um período de mudanças sociais para pudessem ser observadas. No entanto, pode-se perceber que mesmo com algumas alterações na

cultura colonial, o modo de ser dos colonizadores era hegemonicamente fundado na cultura portuguesa. Desta forma, é necessário refletir sobre alguns aspectos da herança cultural portuguesa que eram mais presentes no dia a dia dos primeiros colonizadores. Nesta reflexão percebe-se que os primeiros colonizadores vieram para Brasil determinados a trabalhar no cultivo da lavoura de cana. E que, nesta atividade, a maior preocupação destes colonos era de enriquecer e se enobrecer, propósitos que estavam bem em conformidade com suas experiências (SILVA, 2006, p.3).

Na verdade, a pretensão maior foi tentar buscar o sentido dessa colonização, o que por sua vez, não foi uma tarefa fácil, mas diante da literatura encontrada, em especial da tese de doutorado do Prof. Anselmo Alencar Colares: “*Colonização, Catequese e Educação no Grão-Pará*”, especialmente sobre o seu primeiro capítulo: “*A colonização como parte do processo de desenvolvimento do capitalismo*”, foi possível tentar criar um caminho para a construção desse sentido. No entanto, é evidente que toda essa construção ficaria vazia sem os demais autores, inclusive os que são considerados como clássicos, tais como Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, José Maria de Paiva, Karl Marx, dentre outros.

Assim, se a História nos apresenta os acontecimentos da vida humana através dos séculos, torna-se importante e necessário analisar tais acontecimentos não de maneira fragmentada, mas dentro de um contexto, juntamente com as relações que foram estabelecidas entre tais acontecimentos, o que implicaria perceber a nossa colonização não apenas pela visão marxista, mas também como um todo. Ou seja, acompanhar esse processo desde as suas raízes, para assim termos os seus contornos, suas características, sua razão de ser e finalmente, o seu sentido.

2.1.2 A educação brasileira no período colonial: letras religiosas

A escrita teve entendimentos diferentes ao longo dos séculos pelos povos, com isso, existe a necessidade de descobrir esses entendimentos, ressaltando que as letras expõem a maneira como um determinado grupo social percebe a sua própria realidade. Não obstante, *o significado das letras não é estático, está intimamente ligado às transformações e às experiências sociais*, como refere Paiva (2004, p.78)

No período chamado de Idade Média, as letras foram basicamente cultivadas pelo clero e na sua manifestação social, estavam voltadas para a Igreja, ou seja, eram religiosas. Como Deus estava presente em todo o pensamento e em toda a ação, traduziam uma verdade pronta e uma realidade acabada.

Já nos séculos XII a XVI, por causa do comércio internacional, juntamente com o remodelamento das relações sociais, o desenvolvimento das cidades, a organização política do estado, além de outras mudanças provenientes do comércio, o papel das letras também sofreu transformações. Paiva (2004, p.78) assinala que as letras, de religiosas, se tornaram também mercantis, demonstrando um novo modo de ser. Dessa forma, se antes estavam confinadas aos muros de um mosteiro, deviam agora atender às novas atividades e profissões como homens de negócios, comerciantes, banqueiros, contadores, etc. Com isso, houve a necessidade de se criar uma instituição que possibilitasse o acesso às letras: nascia assim a escola. Um lugar de aprendizagem formal dos conhecimentos exigidos pela nova forma de ser da sociedade.

Nesse contexto, como afirma Paiva (2004, p.79), não houve uma ruptura com a Idade Média, na verdade, ocorreu um desdobramento da experiência de ser e viver socialmente. Dois exemplos são significativos para mostrar essa realidade, segundo este autor. O primeiro deles está relacionado à organização do Estado em Portugal, na qual o

rei tornou-se o principal mercador, sem deixar de ser o representante maior de Deus junto ao seu povo, com a missão exclusiva de salvá-lo. O segundo exemplo nos diz respeito à Companhia de Jesus, voltada para a ação junto à sociedade, na verdade, padres encarregados de buscar as almas para a salvação, através da instrução e da pregação.

Companhia de Jesus é o nome da ordem religiosa fundada no século XVI pelo nobre espanhol Inácio de Loyola e cujos membros são comumente denominados de jesuítas. O título de “companhia” exprime o caráter militar que o fundador imprimiu ‘a instituição. Uma coincidência, até certo ponto reveladora, é o fato de que o superior das missões do Paraguai, Antonio Ruiz de Montoya, antes de ingressar na Companhia, foi soldado em Lima no ano de 1605 (SOUSA, 2004, p. 21).

Paiva (2004) também refere que a Companhia de Jesus era uma ordem religiosa fruto da sensibilidade dos novos tempos, sendo que:

[...] o próprio termo que a designava, *companhia*, que muitos quiseram ligado à força militar, indicava a nova sociabilidade, organizativa, se aplicando tanto às iniciativas comerciais quanto, por derivação, a todas as demais, também às religiosas. (...) A Companhia de Jesus se fundou voltada para a ação junto à sociedade, característica tipicamente *mercantil*. Sua espiritualidade não contradizia a verdade: realizava-a com propriedade, entendendo perspicazmente a forma mercantil da sociedade quinhentista. A salvação, que era incumbência do rei, se entendeu como devendo ser *mercada*, tanto pela exigência de se ir ao encontro do outro, que presumidamente deveria por ela se interessar, quanto pelo linguajar de convencimento usado, fundado num novo saber (PAIVA, 2004, p.80-81, grifos do autor).

Ainda segundo esse autor, a Companhia de Jesus foi fundada nesse contexto *mercantil* e desta perspectiva,

diferentemente das ordens tradicionais, que praticavam a contemplação, dedicando-se aos ofícios divinos em comunidade, a nova ordem se volta para a ação. Compreende o espiritual também em aberto: a potência limitada do homem agora não tem limites e almeja

o infinito, o mais, o ir além: seu paradigma é Deus. Compreende o espiritual em aberto; aberto, também ele, para o outro, a própria salvação estando comprometida com o trabalho de salvação do outro. A Reforma Católica, de que os jesuítas são a feliz síntese, mais do que reformulações institucionais e disciplinares, significou a assimilação, no campo espiritual, deste entendimento *mercantil* que redimensionou as possibilidades do humano. A expressão cunhada para expressar essa nova atitude foi *vida ativa*. Os jesuítas se põem como *mercadores*, em busca das almas a salvar, negócio que os comprometia, a cada um, na sua própria realização humana e espiritual. Mercado e Conquista como que desenham o perfil do jesuíta no tocante à compreensão que tem de sua vocação (PAIVA, 1978, p.36).

É válido, neste contexto, trazer a visão de Fernando de Azevedo (1963) sobre a Companhia de Jesus. Para este autor:

A Companhia de Jesus não se limitava a doutrinar a todos com a palavra cristã, edificando-os com os sacramentos e os exemplos de suas virtudes nem empregava somente os meios religiosos para difundir o Evangelho e assegurar a coesão moral e a fidelidade das tribos catequizadas: (...); abria escolas de ler e escrever, chegando a edificar, com suas próprias mãos, colégios como o de São Vicente, e, em 1554, o de S. Paulo nos campos de Piratininga; concentrava os índios em aldeamento em que, à sombra da igreja e das escolas se cultivavam as terras e se praticavam todas as indústrias necessárias (AZEVEDO, 1963, p.244).

Azevedo (1963) vai mais além em seu entendimento da proposta da Companhia de Jesus. Para ele,

(...) uma fé inabalável, como a dos primeiros apóstolos, e dispostos a todos os sacrifícios; uma disciplina que dava aspectos de milícia a nova Ordem, fundada em plena tempestade da Reforma, pelo intrépido soldado de Pamplona, e uma cultura literária sagrada e profana, erguida a um nível e utilizada como instrumento de dominação, na luta contra o protestantismo e na instalação do poder da Igreja entre os povos infiéis (AZEVEDO, 1963, p. 502).

Embora longa, a citação a seguir dá conta de apresentar, ainda que de modo resumido, a compreensão de Azevedo (1963) acerca da atuação dos jesuítas no processo de constituição de um sistema educacional no período colonial:

É nessa obra de educação popular, nos pátios de seus colégios ou nas aldeias da catequese, que os jesuítas assentaram os fundamentos do seu sistema de ensino, e se têm, pois, de procurar o sentido da missão da Companhia, cujo papel na história dos progressos do Cristianismo e da instrução no Brasil tinha que ser, em mais de dois séculos, tão principal e, incontestavelmente, superior ao das ordens religiosas. (...) Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias. Associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e reinóis, - brancos índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual a unidade política de uma nova geração (AZEVEDO, 1963, p. 507).

Na esteira das idéias de Azevedo, a vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa e importante dessa história, dada suas conseqüências e resultados para nossa cultura e civilização.

O sentido da educação jesuítica também foi objeto de análises e interpretações de Anísio Teixeira (1989) na obra em que analisa e interpreta o ensino superior no Brasil. O autor faz uma avaliação da experiência de transplantação de uma cultura da Metrópole à Colônia, a influência dos colégios jesuítas e as conseqüências da reforma pombalina, destacando que

[...] sob a guarda de Portugal e a educação dos jesuítas, os apóstolos da Contra-Reforma, a Colônia mergulhava intelectualmente na cultura latina medieval com uma decadente elite nobre, sem sequer a cultura do cavaleiro e combatente, e um clero, com formação estritamente escolástica do período final da Idade Média . O sistema escolar era o da formação do clero ou do legista ou canonista na forma em que a concebia o *Ratio Studiorum* dos jesuítas, elaborado no século XVI, representando a restauração da Contra-Reforma. Não ministravam a cultura clássica na sua compreensão criadora pós-renascentista, mas em sua rigidez do período oral e formalista, necessária para assegurar a ortodoxia rigorosa da Contra-Reforma e a rígida organização do poder monárquico (TEIXEIRA, 1989, p.59).

Sobre a Companhia de Jesus destaca-se, o código pedagógico que os jesuítas elaboraram, o *Ratio Studiorum* que se constitui em um documento fundamental que se

debruçava praticamente a respeito de todos os aspectos do funcionamento dos estabelecimentos jesuítas e que na visão de Ferreira (2004, p.60) universalizaria a ação educativa que a Companhia protagonizaria durante muitos e muitos anos. Para este autor,

O *Ratio* é um misto de Código, Programa e Lei Orgânica que se ocupava do conteúdo do ensino ministrado nos colégios e nas universidades da Companhia fundada por Loyola e que estipulava os métodos e regras a serem seguidos pelos alunos, professores e responsáveis por esses Colégios e dessas Universidades (FERREIRA, 2004, p.60).

O contexto de aparecimento do *Ratio Studiorum* é bem explicado por Hamilton (2002) que destaca o documento como

[...] um texto contrastante que reuniu todas as experiências jesuítas posteriores à publicação do *Exercitia spiritualia* e à fundação do Colégio de Messina, ambos de 1548. Seu título pode ser traduzido por "esquema de estudos"; sua versão final colocava uma ênfase maior no *esquema* do que nos *estudos*, o que era de se esperar, uma vez que esta era a característica do *Ratio studiorum* – reorganizar práticas existentes – que lhe valeu sua notoriedade. Ele foi publicado em sua forma aprovada em 1599, sofreu pequenas mudanças em 1615 e permaneceu intocado até 1773 (HAMILTON, 2002, p.189-190).

Na realidade, o *Ratio Studiorum* era o plano de estudos seguido nos colégios jesuítas e contemplava os cursos de Letras, Filosofia e Teologia. O primeiro era o mais elementar e dividia-se em Gramática, Humanidades e Retórica, tendo por objetivo que o aluno dominasse a expressão oral e escrita da língua latina. O ensino da Gramática era distribuído em três classes: inferior, média e superior.

Trata-se de um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos. Além de ser também um manual de organização e

administração escolar. A metodologia é bastante pormenorizada, com a sugestão de processos didáticos para a aquisição de conhecimento e incentivo pedagógico para assegurar e consolidar a formação do aluno.

A missão do professor era fazer com que os alunos estivessem cada vez mais próximos da religião, sendo freqüente: recitação de terços, leituras espirituais, oração no início das aulas, catecismo durante as aulas, etc. E a memória era o elemento perfeito para essa educação, bem como o de fortalecer a visão dessa sociedade. Já que a prática de bons costumes é a confirmação da memória.

Como letrados, o clero pensou a organização do ensino considerando aquilo que mais interessava. Com as escolas, foi possível pregar e conservar a fé, o núcleo da tradição cultural, bem como garantir a fidelidade à igreja e ao Reino. Por isso, não era possível pensar a cultura sem letrado, nem o letrado sem colégio. Fato que explica o empenho da Coroa na criação dos colégios. Estes, mais que escolas, serviam como ponto de ligação entre a Coroa e as demais repartições de governo. Para Nóbrega a idéia de construção de um colégio era tão natural, como a construção de casas para moradia. Em suma, o colégio era a forma de garantir a normalidade e o bem estar.

Este era o olhar da época. Como educar significava primeiro formar os alunos na fé, nos bons costumes, na virtude e na piedade, ou seja, na religião. A cultura portuguesa e a educação do colégio eram religiosas. Deus, a base de tudo e a fidelidade, os bons costumes. Era essa a educação na Colônia.

Essa educação compreende fases distintas. Segundo Saviani (2004, p.126-129), a primeira fase é conhecida como sendo heróica, e refere-se ao período que inicia em 1549 - quando começa a História da Educação Brasileira - com a chegada dos primeiros jesuítas, até a morte do Padre Manuel da Nóbrega, em 1570. A segunda fase (1570 - 1759) é determinada pela organização e consolidação da educação dos jesuítas centrada

no *Ratio Studiorum*; a terceira fase (1759 – 1808) envolve a reforma do Marquês de Pombal; finalmente, a quarta fase (1808 – 1822), que se inicia com a chegada de D. João VI ao Brasil.

A primeira fase pode ser caracterizada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega, o qual se inicia com o aprendizado do português para os indígenas e segue com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, canto orfeônico e música instrumental, além do aprendizado profissional e agrícola, bem como a gramática para os estudantes que iriam cursar o ensino superior em Coimbra. Vale mencionar que esse plano procurava levar em consideração as condições específicas da colônia. No entanto, foi substituído por um plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus, *Ratio Studiorum*. (SAVIANI, 2004, p. 126).

Já a segunda fase é marcada pela atuação dos jesuítas calcada no *Ratio Studiorum*. O plano nele contido tinha duas características: era universalista - porque era adotado por todos os jesuítas, independente do lugar onde eles estavam - e elitista, porque acabou se voltando para os filhos dos colonos, excluindo os indígenas, motivos pelo quais os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial.

Não obstante, a base do *Ratio* é o tomismo – articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã.

As idéias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que se passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional considerada, porém, em sua vertente religiosa. A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2004, p.127).

Esta orientação predominou no ensino brasileiro durante dois séculos, ou seja, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, por ato do Marquês de Pombal, na condição de primeiro ministro do Rei D. José I. Ou seja, nos dois séculos, mais precisamente nos 210 anos, de permanência dos jesuítas em solo brasileiro, foram eles quase os únicos educadores do Brasil e, embora guiados por ideais religiosos, davam a educação um papel primordial em seus planos de atividades.

Tem início, assim, a terceira fase da educação no Brasil, quando surgem as “reformas pombalinas da instrução pública”. É uma fase que foi marcada pela influência do Iluminismo e pelo Alvará de 28 de junho de 1759 que determinou o fechamento dos colégios jesuíticos e, posteriormente, a introdução das “aulas régias”.

Por fim, a quarta fase, denominada de período joanino, pois inicia com a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, e vai até 1822, quando ocorre a independência política do país. Com a transformação do Brasil em sede do império português, ocorre neste período, do ponto de vista educacional, a criação de cursos superiores: engenharia, medicina, agricultura, química, entre outros. Ressalta-se que tanto nessa fase quanto na anterior a vertente religiosa não deixou de influenciar a educação brasileira.

Com uma observação de Schwartzman (1986) temos uma síntese do sentido da educação no Brasil colonial:

Estes delineamentos são suficientes para termos uma idéia do papel que a educação, e a atividade intelectual como um todo, desempenhavam no Brasil colonial, e que continuou após a independência. Por um lado, ela era instrumento de uma classe sacerdotal organizada, que disputava o poder temporal. E que se viu finalmente derrotada no confronto com o poder real. Para a elite política, a introdução de um novo tipo de educação, supostamente mais moderna e adequada do que a jesuítica, era uma arma em seu confronto com os inicianos. Sem chegar às rupturas do protestantismo, a Reforma Pombalina buscou em outras congregações religiosas menos aguerridas as armas que necessitava para este

combate, e pouco a pouco levou a elite luso-brasileira a se abrir para o que ocorria no resto da Europa, incorporando elementos das doutrinas científicas e naturalistas que então fervilhavam. (SCHWARTZMAN, 1986).

E considerando a visão de Romanelli (1980, p.33), observa-se que a economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e na mão-de-obra-escrava teve implicações de ordem social e política. Ela proporcionou o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder através da família patriarcal. E foi a família patriarcal quem possibilitou a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, através da obra dos jesuítas. Já que, ao branco colonizador, se impunha diferenciar-se, considerando sua origem européia, da população, negra e mestiça. A classe dominante tinha que possuir além do poder político e econômico, os bens culturais importados, conforme indica Romanelli (1980).

Não é, pois de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus (ROMANELLI, 1980, p.33).

Basicamente, ainda segundo essa autora, duas condições objetivas favoreceram a ação educativa dos inicianos: a organização social e o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia. A primeira condição consistia no fato de que a educação estava destinada a um pequeno grupo de pessoas que pertenciam à classe dominante, sem contar que desse grupo, as mulheres eram excluídas. A segunda condição era o conteúdo cultural, que os padres possuíam, considerado como a “*materialização do próprio espírito da Contra-Reforma*” (ROMANELLI, 1980, p.34).

[...] que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da igreja, quer dos antigos, enfim pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Se aos jesuítas de então faltava o gosto pela ciência, sobrava-lhes, todavia, um estranhado amor às letras, cujo ensino era a maior preocupação (ROMANELLI, 1980, p.34).

Conforme Werebe (p.366), como a preocupação dos jesuítas era a difusão de um credo religioso, ministravam um ensino marcado pelo dogmatismo e pela abstração, alheia à realidade da vida da colônia. Para Romanelli (1980, p.36), uma educação livresca, acadêmica, aristocrática, símbolo de classe e para Azevedo (1963, p.524) uma educação fechada ao espírito crítico, à análise, à pesquisa e à experimentação.

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com essa característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1980, p.35).

Uma questão importante sobre a educação colonial é a de como analisar esse processo. Há diversas visões e interpretações sobre isto. Uma delas é a de Costa (2006), em seu artigo: “*A educação no Brasil Colônia: pelo fim da visão iluminista da história*”, chama a atenção para a mentalidade iluminista e a forma como ela trata a

história. O autor alertando que geralmente, essa visão julga o passado pelo presente, o qual compromete a sua compreensão efetiva.

É próprio da mentalidade iluminista julgar o passado pelo presente, absolvendo aquilo que mais se parece com os ditames, sempre racionais e justos, do presente e condenando o que foge, o que contradiz as virtudes atuais. O grande problema desse tipo de análise é que a compreensão efetiva do passado fica comprometida, pois subliminarmente atribui-se aos atores sociais do passado uma ciência e uma consciência para muito além da que a própria realidade deles permitia. Não se trata de usar a história para defender acontecimentos passados atribuindo-lhes o caráter de inevitabilidade, mas trata-se, sim, de entendê-los num contexto próprio em que ele ocorreu. O mesmo se dá com pessoas, instituições e práticas sociais (COSTA, 2006, p. 4).

De acordo com a visão iluminista da educação colonial, os jesuítas são considerados como meros instrumentos da dominação de uma cultura sobre a outra ou de maneira mais radical como a destruição de uma civilização, no caso a dos índios, mediante o lucro, a insensibilidade e o poder. Para Costa (2006, p. 5), o problema está na forma de ver e interpretar tal fato. O que, poderá levar ao seu encobrimento, visto que tal dominação estava inserida em um contexto maior: o domínio da metrópole sobre a colônia. Além disso, definir o papel dos jesuítas como agentes de dominação social e cultural seria empobrecer tal papel, já que existe a necessidade de compreender a tarefa dessa ordem dentro de um contexto, social, político e econômico. Com isso, Costa (2006) afirma que:

O conhecimento da educação na Colônia requer, portanto, um conhecimento da própria Colônia como um todo, e isso significa entre outras coisas que é necessário um conhecimento da sociedade portuguesa e europeia para se perceber que aqui não foi feito nada além do que a cultura daquela sociedade permitiu. Claro que no Brasil do século XVI muitas regras sociais foram esgarçadas, afinal “não existe pecado do lado debaixo do Equador”, mas, mesmo assim, a sociedade que ditava as regras e cobrava sua execução, quando necessário, era a sociedade de corte portuguesa. Após 1549 o Brasil passa a fazer parte efetiva do Império Português, pois com a decisão

política de estabelecer um Governador-Geral, ou seja, um poder centralizado e centralizador, o Brasil se abre como um território a ser colonizado com um outro tipo de planejamento. Não é a toa que somente em 1549, junto com Tomé de Souza, é que os padres da Companhia de Jesus vêm para o Brasil com a tarefa de serem súditos missionários, cuidando dos brancos e evangelizando os gentios. Os jesuítas chegaram em Portugal em 1540 e em 1542 Francisco Xavier já chegava em Goa para ser o primeiro missionário da Companhia em todo o mundo (COSTA, 2006, p. 6).

Uma autora que também traz a sua contribuição na tentativa de entender a educação colonial é Casimiro (2006, p. 3-4) afirmando que para se compreender a educação dentro daquele contexto, deve-se levar em consideração como o sistema colonial foi constituído, já que as decisões religiosas dependiam do Rei por causa do padroado, o qual dava ao monarca o poder de chefe da igreja. E o direito do padroado acabou se relacionando com o direito de conquista o que determinou o caráter evangelizador e colonizador do Brasil, além de conduzir o seu modelo cultural e educacional. Com isso, agentes da religião católica estiveram sempre presentes na sociedade colonial obrigando, educando, punindo e doutrinando. Inclusive sobre a educação a igreja tomou para si o papel principal, oferecendo oportunidades desiguais e preconceitos, em nome do evangelho. Os brancos freqüentavam os colégios e alguns fidalgos iam completar os seus estudos no Reino, enquanto para a maioria da população, acabou sobrando os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização.

Por fim, para compreender os gestos praticados na Colônia no âmbito da educação, Paiva (1978) em seu artigo *Após 25 anos*, ressalta o quanto a compreensão portuguesa do mundo estava centrada na religião: uma cultura guiada pela religião.

A compreensão que os portugueses tinham de sua realidade se fundava sobre os marcos teológicos cristãos, sedimentados ao longo de pelo menos treze séculos, eles próprios construídos no contexto da vida social da época, justificando a ordem social e o poder político, modelando o discurso, os valores, os comportamentos, os hábitos, a etiqueta, a visão de mundo, as relações interculturais, modelando cada

gesto da vida social. A literatura o confirma sobejamente. Há que se explicitar qual era essa teologia, qual a espiritualidade; qual o entendimento que dela tinham *os letrados*, qual o que dela tinha o povo. Embora distinguindo suas possíveis interpretações práticas, tem-se que afirmar a mesma qualidade de origem: a realidade era compreendida religiosamente; os homens viviam no círculo de Deus, Deus participando da vida dos homens (PAIVA 1978, p.10).

2.2 BREVE HISTÓRIA DA COMPANHIA DE JESUS

No dia 15 de Agosto de 1534, Inácio de Loyola, estudante da Universidade de Paris, juntamente com seis companheiros vindos de Espanha, Portugal e França (Francisco Xavier, Nicolau de Bobadilla, Diogo Laínez, Afonso Salmerón, Simão Rodrigues e Pedro Fabro, o único que era sacerdote), fizeram voto de pobreza, de castidade e de dedicação à causa da Igreja Católica.

Em 1537, juntaram-se a este grupo três novos companheiros, Pascássio Broet, João Codure e Cláudio Jay. Dirigiram-se a Roma, puseram-se à disposição do Papa e dedicaram-se a obras de caridade. Em 1539 decidiram criar uma Ordem religiosa e Inácio de Loyola começou a escrever as *Constituições* que só ficaram prontas 16 anos mais tarde.

Em 27 de Setembro de 1540, o Papa Paulo III, pela Bula "Regimini Militantis Ecclesiae", aprova a constituição da nova Ordem também denominada Companhia de Jesus, então contando apenas 10 membros. A Companhia de Jesus surgiu com o objetivo missionarista de espalhar a fé cristã, não estando então previsto que fosse uma ordem religiosa especialmente consagrada ao ensino.

Como Inácio de Loyola e os outros membros da Companhia tinham freqüentado a Universidade, pensaram abrir "*Casas*" ou "*Residências*" junto das Universidades onde se formariam os novos membros da Companhia. Assim aconteceu em Paris em 1540, e

posteriormente em Coimbra, Lovain e Pádua. Só mais tarde é que essas "Residências" se transformaram em "Colégios".

Na impossibilidade de converter a população adulta, os jesuítas perceberam que é pela educação das crianças que se pode fazer a renovação do mundo. Nesse sentido, e aproveitando o esforço expansionista dos dois maiores impérios da altura, o português e o espanhol, os jesuítas vão estar presentes nos novos mundos desde o início da colonização. S. Francisco Xavier percorre a Índia, a Indonésia, o Japão e chega às portas da China. Manoel da Nóbrega e José de Anchieta ajudam a fundar as primeiras cidades do Brasil (S. Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro). João Nunes Barreto e André de Oviedo empreendem a fracassada missão da Etiópia.

Em 1545, S. Francisco Xavier, em carta dirigida da Índia a Jerônimo Nadal, seu contemporâneo na Universidade, convida-o a aderir à Companhia de Jesus. Jerônimo Nadal vai ter uma grande influência na definição da vocação docente da Companhia na medida em que é ele que vai ser incumbido de introduzir nos Colégios Jesuítas o *Modus Parisiensis*, e de elaborar os primeiros programas de ensino. A vocação docente da Companhia acentuar-se-á com o decorrer dos anos de tal maneira que passará a ser a característica principal das atividades da Companhia.

Apesar de inicialmente os Colégios aceitarem apenas alunos que eram candidatos a jesuítas, passaram posteriormente a aceitar também alunos que não pretendessem seguir a vida religiosa. Assim, eram admitidos gratuitamente nos Colégios estudantes pobres e também filhos de ricos e de nobres ficando, no entanto, a cargo destes o pagamento dos seus estudos. Tanto uns como outros deveriam se sujeitar às mesmas regras dos candidatos a jesuítas, se bem que se devessem vestir de maneira diversa e residissem numa parte diferente do Colégio.

Foi em Messina, na Sicília, que em 1548 Inácio de Loyola abriu o primeiro Colégio da Companhia, aquele que inspirou todos os outros. Para o *Colégio de Messina* foram escolhidas pessoas com uma excepcional preparação. Jerônimo Nadal era o reitor e professor de hebreu, Pedro Canísio professor de retórica, André des Freux professor de grego, Isidoro Bellini professor de lógica, Giovanni Battista Passerino, Hannibal du Coudret e Benedetto Palmio, professores respectivamente das 3ª, 2ª e 1ª classes de gramática. À exceção de Pedro Canísio que havia estudado em Colônia, todos estes professores, de várias nacionalidades, tinham em comum o fato de terem estudado na Universidade de Paris, razão que explica a adoção pela Companhia do *Modus Parisiensis*.

O êxito do Colégio de Messina levou Inácio de Loyola a pensar na criação de um *Colégio em Roma* que servisse de modelo aos outros e onde se pudessem formar os futuros professores da Companhia. Uma doação de Francisco de Bórgia, duque de Gandía, permitiu que o Colégio Romano, mais tarde Universidade Gregoriana, começasse a funcionar em 1551. Dois anos mais tarde, em 1553, já com algumas centenas de alunos, esse Colégio começou a ensinar, além da Gramática e da Retórica, a Filosofia e a Teologia. Para além dos alunos externos, estudavam ali os futuros jesuítas oriundos de Itália, Espanha, Portugal, Bélgica e da Alemanha. Em dez anos, o número de professores elevou-se a mais de 200.

Tendo por base este importante centro pedagógico, os jesuítas empreenderam uma implementação sistemática da sua atividade docente cuja lei orgânica é consagrada na publicação, em 1599, da *Ratio Studiorum*. Os seus esforços dirigiam-se preferencialmente para França e Alemanha aonde os movimentos protestantes iam tendo uma maior penetração.

Em 1759, o Marquês de Pombal, com o pretexto de um atentado contra o rei D. José, expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias. A Companhia de Jesus foi também expulsa de França em 1764 e da Espanha e das suas colônias em 1767. A pressão das monarquias destes países foi-se intensificando e o Papa Clemente XIV dissolveu a Companhia de Jesus no ano de 1773 em todo o mundo, com exceção da Prússia e da Rússia Branca.

Em 1814 o Papa Pio VII, através da *Bula Sollicitudo Omnium Ecclesiarum*, restaurou a Companhia de Jesus. Durante todo século XIX, a vida da Companhia foi muito atribulada. Quando os governos eram conservadores, os jesuítas eram chamados e exaltados, quando os governos eram liberais, os jesuítas eram perseguidos e expulsos.

No século XX a Companhia acompanhou de perto os grandes conflitos internacionais: duas guerras mundiais, a revolução russa e sua expansão nos países da Europa oriental que abalou dez vice-províncias da Companhia. O triunfo de Mao-Tsé-Tung na China arrasou a estrutura missionária construída durante um século de trabalho. O nacionalismo dos povos de África e da Ásia, lutando contra as potências colonizadoras, criou dificuldades para os missionários estrangeiros.

2.2.1 A pedagogia jesuítica

Apresentamos a seguir, com base em texto de Pombo (2006) os principais aspectos da pedagogia jesuítica:

2.2.1.1 O *Modus Parisiensis*

O *modus parisiensis* é o conjunto de normas pedagógicas que caracterizavam o ensino parisiense e lhe conferiam uma personalidade única e original. Como mostra Joaquim Ferreira Gomes (1995: 30), de todos os modelos universitários disponíveis, o *modus parisiensis* era o que apresentava maior coerência, rigor e eficácia e aquele que mais valorizava a ordem, a rapidez e a disciplina da aprendizagem, leque de características que se adaptavam perfeitamente aos intentos normativos da docência Jesuíta.

O *modus parisiensis* caracteriza-se por quatro tópicos fundamentais: a distribuição dos alunos em classes, uma atividade constante dos alunos através de exercícios escolares, um regime de incentivos ao trabalho escolar, e a união da piedade e dos bons costumes com as letras.

2.2.1.2 As classes

A classe é um grupo de alunos mais ou menos da mesma idade e com o mesmo grau de instrução a que se ministra determinado grau de conhecimentos proporcional ao seu nível escolar. Apesar deste sistema não ter sido inventado em Paris, as classes constituem um dos marcos da pedagogia parisiense.

É no programa do Colégio de Montaigu de 1509 que pela primeira vez em Paris se encontra a verdadeira divisão dos alunos em classes. Nestas classes, cada disciplina tinha uma repartição graduada em níveis sucessivos, com uma ordem de complexidade crescente, em função da idade e do grau de conhecimento dos alunos. Por exemplo, existiam sete classes de Gramática, cada uma com o seu professor. Cada classe tinha o

seu programa previamente fixado, e era preciso atingir determinados níveis de conhecimentos para poder ter ingresso numa determinada classe.

2.2.1.3 O método e os exercícios escolares

O método é considerado a parte mais importante do *modus parisiensis*. O seu objetivo fundamental é promover um exercício constante que permita pôr em ação, durante o processo de aprendizagem, os recursos e as faculdades do aluno.

Tendo como precursora a escolástica, o *modus parisiensis* adota como base do seu sistema de ensino a *lectio* que era suposto suscitar *questiones*, quer da parte do professor quer da parte dos alunos. Para uma melhor compreensão da *lectio* e das *quaestiones*, estavam previstos momentos de discussão: *disputatio*.

Uma particularidade notável do *modus parisiensis* é a sua insistência, mais nos exercícios do que nas regras. Por exemplo, defende-se que não é por se saber as regras abstratas do latim que se conseguirá falar, mas sim pelo uso efetivo da língua latina.

Outra componente importante do método eram as *repetitiones*, em que os alunos, quase sempre em pequenos grupos, repetiam as lições ouvidas ao professor face ao professor ou a um colega mais adiantado.

Em 1530, os exercícios escritos já estavam institucionalizados em Paris. Foi, sobretudo, com o desenvolvimento da retórica que se introduziu o uso de tratar por escrito alguns assuntos breves, quer em prosa, quer em verso. As representações teatrais fizeram-se na Universidade de Paris desde a sua origem e eram sobretudo um exercício literário, com objetivos pedagógicos.

2.2.1.4 Incentivos para o trabalho escolar

No século XVI, nos Colégios de Paris aplicavam-se castigos corporais, como correção de faltas disciplinares e como incentivos para os estudos. Para além dos castigos, havia todo um regime de emulação que tinha como objetivo estimular os estudantes a entregarem-se ao trabalho. Assim, a vitória nas freqüentes disputas dava direito a prêmios, louvores e condecorações.

Como contraface da emulação há toda uma prática de denúncia ou delação. Os regulamentos dos Colégios parisienses permitiam aos alunos denunciar ao professor ou ao Principal as faltas cometidas pelos colegas. Chegava mesmo a existir um corpo de observadores ou vigilantes que tinham como missão específica denunciar as faltas dos seus colegas.

A denúncia não era um processo puramente inquisitorial, era também um meio pedagógico ligado ao sistema das decúrias. No Colégio de Montaigu, os alunos estavam divididos em grupos de dez ou doze, à cabeça dos quais estava um decurião. Estes eram escolhidos pelos estudantes e a sua função era vigiar os colegas nas aulas, nos ofícios religiosos e por toda a parte devendo denunciar ao professor eventuais faltas. Os decuriões chegavam a vigiar-se uns aos outros. A distribuição dos alunos, por ordem de mérito, dentro de cada classe, estava relacionada com a divisão desta em várias decúrias.

O sistema das decúrias contribuía para a manutenção da disciplina mas também facilitava o ensino, uma vez que as decúrias eram unidades de estudo e de trabalho em conjunto. Assim, o processo era simultaneamente disciplinar e pedagógico, tendo tanto de vigilância como de emulação.

2.2.1.5 Piedade e letras

Na Universidade de Paris, tudo gravitava à volta da Faculdade de Teologia e do que ela representava. Nos Colégios de Paris, o objetivo da educação era o ideal cristão, formar homens cristãos e cristãos letrados.

A estrutura colegial fez com que o ensino que era dado nas Universidades fosse transferido para os Colégios. Dá-se assim a passagem do regime de externato para o de internato que apresentava várias vantagens, tanto a nível disciplinar com o constante controlo dos alunos pelos professores, como no aspecto curricular com a organização seqüencial das matérias de estudos, como ainda a nível administrativo, com a elaboração de horários e regulamentos precisos. É nesses colégios que surge o ensino secundário, intermediário entre o ensino elementar e o ensino superior.

2.2.1.6 O *Ratio Studiorum*

Em 1552, Inácio de Loyola enviou Jerônimo Nadal aos vários países da Europa que tinham Colégios para apresentar a primeira versão da *Ratio Studiorum* que iria uniformizar a organização e funcionamento dos Colégios. Quando regressou em 1557, Nadal foi nomeado Perfeito do Colégio Romano, cargo que exerceu durante dois anos, vindo a ser nomeado Reitor em 1564. Foi no exercício destes dois cargos que fez a revisão da *Ratio Studiorum* anterior. O seu trabalho foi complementado por Diogo Ledesma, também professor e dirigente do Colégio Romano de 1557 a 1575.

Em 1591, o então Superior Geral da Companhia, Cláudio Acquaviva, enviou para toda a Companhia uma nova versão da *Ratio* que tinha em conta as críticas e sugestões recebidas dos professores do Colégio Romano, reduzia a metade o número de

regras (de 837 passavam a ser apenas 466) e mandava que ficasse à experiência durante três anos.

Finalmente, em 1599, foi publicada a edição definitiva da *Ratio Studiorum* que regulamente com grande detalhe para o modelo de ensino praticado durante séculos pela Companhia de Jesus. Na visão de Joaquim Ferreira Gomes (1995)

a *Ratio* não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do conteúdo do ensino ministrado nos colégios e universidades da Companhia e que impõe métodos e regras a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios e universidades (FERREIRA GOMES, 1995, p.35).

Nesse sentido, as 466 regras que compõem a *Ratio Studiorum* ocupam-se de temas tão diversos como: férias, feriados; formação dos professores; relações com os pais dos alunos; compêndios e manuais de ensino a utilizar; sistema de admissão de alunos (internos e externos); metodologias de trabalho com os alunos (repetições, disputas, desafios, declamações, sabatinas); plano de estudos (humanidades, filosofia, história, ciências físicas e matemáticas); orientações pedagógicas (memorização, exercício, emulação); regime de avaliação (exames escritos e orais); regras administrativas e disciplinares; prêmios, castigos.

O quadro 1, a seguir, adaptado de Klein (1997, 2006) apresenta uma síntese das etapas principais da história da pedagogia jesuítica:

QUADRO 1 – Principais etapas da história da pedagogia jesuítica

Etapas	Período	1. Da fundação e expansão dos colégios
1ª.	1542-1599	Do início do trabalho dos jesuítas em colégios (1542) até a publicação da <i>Ratio Studiorum</i> (1599)
2ª.	1599-1773	Da aplicação da <i>Ratio</i> até a supressão da Ordem
3ª.	1773-1814	Durante o período da supressão, quando a Ordem ainda manteve alguns colégios.
		2. Busca da recuperação da tradição pedagógica
4ª.	1814-1906	Das tentativas de resgate da <i>Ratio Studiorum</i> a partir da restauração da Ordem até a recomendação da 25ª. Congregação Geral de elaboração de planos de estudos regionais em substituição a uma <i>Ratio</i> universal
5ª.	1906-1965	Da elaboração dos <i>Ordo Regionales Studiorum</i> até a 31ª. Congregação Geral
		3. De intensificação da renovação pedagógica
6ª.	1965-1975	A convocação para a renovação dos colégios: da 31ª. Congregação Geral até a definição da missão do “serviço da fé e a promoção da justiça” na 32ª. Congregação Geral
7ª.	1975-1986	A definição da atual pedagogia jesuítica: da 32ª. Congregação Geral até a publicação das <i>Características da Educação Jesuítica</i> .
8ª.	1986-1993	A adequação constante ao mundo cambiante: a partir da publicação das <i>Características</i> , passando pela <i>Pedagogia Inaciana</i> , em 1993, o novo paradigma pedagógico jesuítico.

FONTE: (KLEIN, 1997; 2006)

No contexto da pesquisa que realizamos nos interessam, com base no Quadro 1, as duas primeiras etapas, ou seja, até 1773, quando o Papa Clemente XIV, a 8 de junho de 1773 promove a supressão da Ordem que foi restaurada quarenta anos depois pelo Papa Pio VII, a 7 de agosto de 1814.

Klein (1997, 2006) também oferece em seu texto uma breve história do sistema pedagógico jesuítico o que nos permitiu elaborar o Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – Síntese histórica do sistema pedagógico jesuítico

Ano	Fase Inicial
1540	Aprovação da Ordem dos Jesuítas, pelo Papa Júlio 3º. No início os jesuítas não trabalhariam em colégios, para estarem mais desimpedidos para o apostolado. Os “colégios” jesuítas eram residências para religiosos, próximas às universidades nas quais estudavam.
	Estréia em Colégios
1542	S. Francisco Xavier encontra em Goa um colégio, não de jesuítas, mas para meninos pobres e rudes.
1545	S. Francisco de Borja, então Duque de Gandia, funda o 1º. Colégio “misto” também Universidade, em 1548. Logo Inácio percebeu que os professores jesuítas podiam lecionar em suas residências também para externos. Educação escolar: colaboração mais valiosa de Inácio para a reforma da Igreja. A Companhia investe na educação secundária, então assistemática.
1556	Carta de Inácio a Felipe II: <i>Todo bem da Cristandade e do mundo inteiro depende da boa formação da juventude</i>

QUADRO 2 – Síntese histórica do sistema pedagógico jesuítico (continuação)

1548	Funda-se o 1º. Colégio Jesuíta em Messina, a pedido do Vice-/Reio e da coletividade da Sicília. P. Jerônimo Nadal (Reitor) e S. Pedro Canísio (Professor). Método de ensino adotado: o da Universidade de Paris.
	Método de Paris
	Paris tinha a mais brilhante universidade européia, tendo acabado de entrar na corrente humanista do Renascimento. Lá, Inácio (1529-1535) e os primeiros companheiros estudaram. Inácio havia conhecido antes universidades na Espanha e Itália. Inácio escreve uma carta a seu irmão Beltrão: <i>Nesta universidade (de Paris) poderá aprender em poucos anos o que em qualquer outra não conseguiria senão depois de longo tempo.</i>
	Características do método de Paris: a) ordem e seqüência dos estudos, a partir dos mais fáceis; b) respeito pela capacidade de cada aluno; c) empenho na assistência às lições; d) abundância de exercícios e repetições.
	Expansão dos Colégios
	Messina: instituição pedagógica, primeiro esboço do que seria a pedagogia jesuítica, protótipo dos colégios jesuítas.
1549	Funda-se o Colégio de Palermo, com o método de Messina.
1550	Paulo 3º. Aprova a 2ª. “Fórmula do Instituto” da Companhia, na qual se introduzem as <i>lecciones</i> .
1551	Pe. Nadal elabora o 1º. Plano de Estudos, fruto das experiências e dos primeiros resultados de Messina. S. Inácio funda em Roma o Colégio Romano com o mesmo método. É um colégio modelar, formador de professores, depois PUG.
1552	Pe. Nadal percorre a Europa para promulgar as Constituições da Ordem. Observa e uniformiza os Colégios. Na Parte IV das Constituições, S. Inácio orienta a ação pedagógica e promete um complemento pormenorizado.
1554	Colégio de São Paulo, com Nóbrega.
1556	S. Inácio morre, deixando 33 colégios constituídos e 6 aprovados, incluindo o de São Paulo, com Nóbrega. Os Colégios multiplicam-se, ganham importância, afirmam-se. A expansão rápida cria problemas de organização e governo.
	Elaboração do Ratio Studiorum
	O Plano de Estudos de Messina, desenvolvido no Colégio Romano recebera alterações face à diversidade de costumes. Criam-se <i>Comissários Gerais e Inspetores de Ensino</i> da Companhia para manter a uniformidade da estrutura e eficiência pedagógica.
1565-1573	As Congregações Gerais dos Jesuítas recomendam a obediência à <i>Summa Sapientia</i> , codificação do material pedagógico então existente.
1577	Pe. Mercuriano (4º. Superior Geral) esboça legislação geral e uniforme para toda a Ordem.
1584	Pe. Acquaviva nomeia uma comissão para elaborar um plano de estudo com base em estatutos, regulamentos dos colégios, ordenações, usos e costumes locais, acumulados em mais de 40 anos de trabalho educativo.
1586	O primeiro documento é submetido à apreciação de toda a Ordem, em caráter provisório, sem força de lei.
1591	Envia-se à Ordem nova redação refeita, com muitas observações. É a <i>Ratio atque institutio studiorum</i> , plano de estudos, texto normativo usado “ad experimentum” por 3 anos.
1599	Pe. Acquaviva promulga o texto definitivo do <i>Ratio</i> , após 15 anos de elaboração com ampla participação da Ordem, decorridos 50 anos da fundação do 1º. Colégio jesuíta. Nessa ocasião a Ordem tinha 245 colégios. Esse “código” de leis vigorou quase 200 anos até a supressão da Ordem (1773), quando tinha 865 estabelecimentos de ensino.
	Após a Restauração da Ordem
1814	Restaurada a Ordem, o Colégio Romano foi-lhe devolvido em 1824. Reabriram-se os colégios em ambiente muito transformado. O Superior Geral, Pe. Roothaan cria uma comissão para revisão do <i>Ratio</i> .
1832	Enviado novo <i>Ratio</i> à Ordem, sem força de lei, “ad experimentum”.
1986	Pe. Kolvenbah publica <i>as Características</i> , no 4º. Centenário da 1ª. <i>Ratio</i> .

2.3 A EDUCAÇÃO NOS COLÉGIOS JESUÍTICOS

No momento em que os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, praticamente tudo estava por se fazer e para assegurar a eficácia de seu trabalho missionário entraram pela via da educação, ou seja, usaram a instrução como meio para preparar as crianças. Inclusive buscando interagir com as crianças indígenas trouxeram até meninos de Portugal para conviverem com elas. Eram alunos do Colégio de Meninos Órfãos de Lisboa (MOURA, 2000, p. 25).

Dessa forma, como o compromisso dos jesuítas era com a igreja, bem como defender e propagar a fé, desde que aqui chegaram, fundaram as suas residências ou conventos, os quais se chamavam colégios. Instalaram, de fato, os seus quartéis para a conquista e o domínio das almas.

Segundo Paiva (2004), para Nóbrega era tão natural a construção de um colégio, como o seria a de casas para moradia, de igreja para o culto, de fortes para a defesa, etc. Não obstante, o colégio era o instrumento da obra de religião, a maneira de garantir a normalidade e o bem estar da época, além de servir para recolher os filhos dos gentios e cristãos, para os ensinar e doutrinar. Representava a instância administrativa dos religiosos, mais que uma escola, era o ponto de ligação com a Coroa e as demais repartições de governo.

Desde o século XVI, os colégios jesuíticos tinham dois objetivos primordiais: o primeiro era ensinar a ler e escrever os pequenos índios e o segundo, formar os quadros para a própria Companhia de Jesus no Brasil. E além dos colégios os jesuítas mantiveram os seminários para a formação do clero secular, conforme comenta Romanelli (1980):

Não se podem perder de vista, evidente mente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia de manutenção da fé entre os colonos. Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem. (ROMANELLI, 1980, p.35).

Ainda na visão desta autora,

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROMANELLI, 1980, p.35).

Para Anísio Teixeira (1989), a educação medieval latina, com elementos de grego, era ministrada nos colégios, além disso, não existia diferença entre a Metrópole e a Colônia, já que a educação local ministrada pelos jesuítas iria ser complementada com a educação universitária na Metrópole. Basicamente, uma educação dogmática e exegética que impedia a imobilidade intelectual e social e para que ela fosse organizada e divulgada, os colégios foram criados. E nesses colégios e na Universidade de Coimbra, os autores fundamentais eram Aristóteles e São Tomás de Aquino. Além disso, de acordo com Azevedo (1963, p. 252) foram nesses colégios e nas casas de jesuítas que se instalaram as primeiras bibliotecas do país, consideradas como as únicas fontes de irradiação de cultura, no litoral e no planalto.

E também conforme esse autor, a cultura difundida nos colégios jesuíticos:

Não era, pois, uma cultura humanística que difundiam os colégios dos jesuítas, mas a cultura formal, cristã, lembrando mais S. Gregório do que o renascimento, servida pela língua latina, ensinada não tanto pela inspiração da literatura greco-romana, quanto pela cultura patristica, pelas escrituras do Novo Testamento e pelo aristotelismo no que podia ter de mais sistemático e imobilizante (TEIXEIRA, 1989).

A distinção entre escola e colégio é relevante no contexto do trabalho educacional dos jesuítas. Colégio diz respeito a uma instituição fundada no ponto de vista monetário e dotada de uma abrangência maior do ponto de vista educacional. (MOURA, 2000, p. 28)

Segundo Silva (2006, p.16), com Tomé de Souza foi estabelecido o primeiro governo geral do Brasil e junto com esse governo a primeira ordem religiosa aporta no Brasil, a Companhia de Jesus, tendo como superior o padre Manoel da Nóbrega. E uma das primeiras coisas feitas por essa Companhia foi a criação do Colégio da Bahia.

O primeiro colégio dos jesuítas no Brasil foi fundado na Bahia, o qual além da instrução, se tornou um centro eficaz de catequese e civilização das crianças. Já a segunda escola brasileira criada pelos jesuítas foi a de São Vicente e a terceira escola foi fundada em Vitória, no Espírito Santo. E outra escola criada no início da atuação dos jesuítas foi a de Olinda e em 1554, no dia 25 de janeiro, criou-se o colégio de São Paulo. E o quarto grande colégio criado pelos jesuítas foi o do Rio de Janeiro, inaugurado em 1573.

Basicamente, observa-se que os colégios foram instalados nas primeiras cidades do Brasil,

[...] à sombra das casas-grandes, no litoral latifundiário, onde se recrutam seus discípulos e a estabilidade da família patriarcal lhes oferece a construção do seu sistema de ensino a base segura e necessária que dificilmente podiam encontrar na sociedade, molecular

e flutuante, dos mamelucos caçadores de índios e de esmeraldas ou dos criadores de gado (AZEVEDO, 1963, p. 541).

No Colégio da Bahia ocorreu um fato interessante, sob a alegação de falta de perseverança e maus costumes, os pais dos alunos brancos não toleraram mais a presença dos afro-brasileiros na escola. Com isso, esses alunos não foram mais admitidos ao Sacerdócio, tanto no clero secular, como regular, bem como em todas as ordens que haviam se estabelecido no Brasil. O caso teve várias repercussões, já que o espírito e a norma da Companhia determinavam que não deveriam ser feitas distinções de cores. E a resposta do governador para esse fato, como por exemplo, que a exclusão deveria se manter nas escolas superiores, mas que nas elementares de ler, escrever e contar, eles continuariam a ser admitidos, na verdade, não esgotou a questão dos pardos e mulatos. Outros fatos dessa mesma natureza ocorreram em diversos momentos da educação no Brasil.

A organização social e o conteúdo cultural transplantado para a colônia do Brasil estabeleciam uma predominância de uma minoria, de donos de terra e senhores de engenho, sobre uma massa de dependentes e escravos. Direito à educação era um privilégio garantido somente aos primeiros. Destacando-se que as mulheres, mesmo brancas, e os filhos primogênitos destes donos de terras e senhores de engenho, também, estavam fora do processo educativo. No Brasil colonial o sistema de ensino permaneceu como uma atividade restritiva. De fato, nem mesmo a primeira República, com a vantagem do impacto da mudança do regime político, teve êxito em solucionar os problemas educacionais mais graves (SILVA, 2006, p.19).

A vocação dos jesuítas não era a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, com base no ensino de humanidades clássicas e foi por isso que a Companhia foi mais rica e conseguiu ter colégios espalhados por toda parte, inclusive no momento de sua expulsão, possuíam só no Reino 24 colégios, 17 casas de residência, e na colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários,

sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, que estavam praticamente em todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia. (AZEVEDO, 1963, p.547).

Hansen (2001), também comenta a instrução nos colégios da Companhia de Jesus. Para este autor,

Nos colégios, além de pública, a instrução era gratuita, diferentemente dos seminários, onde continuava a ser gratuita, mas era particular destinada apenas àqueles que se dedicavam à carreira eclesiástica. Freqüentavam os colégios os filhos de funcionários da administração portuguesa, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVII, de mineiros. Conforme Serafim Leite, os três estados tradicionais do Antigo Regime na Europa – clero, nobreza e povo – sofreram no Brasil uma transformação em que eram representados apenas por critério racial, brancos e filhos de brancos, que mantinham o predomínio da política e da cultura, ao passo que índios e negros, mesclando-se com os brancos, tinham a aspiração de ascender na hierarquia dos brancos com os nomes de mamelucos e moços pardos. O autor acredita no que chama “tendência portuguesa e católica para atenuação dos preconceitos de raça”, por isso afirma que “conviviam lado a lado todos os homens livres, quer fossem brancos quer mestiços; e abaixo deles, os homens escravos” (Hansen, 2001, p.67-68, apud SILVA, 2006, p.17).

Neste contexto, falar das primeiras escolas do Brasil, ainda que outras ordens também devam ser consideradas, é o mesmo que falar dos jesuítas. Desde o século XVI os jesuítas lançaram os fundamentos de um sistema de educação que foi sendo gradativamente ampliado, por exemplo, enquanto os religiosos de outras ordens dedicaram-se à pregação e a obras mais práticas, os jesuítas atribuíram à educação um papel primordial no plano de suas atividades. Na verdade, os jesuítas e sua pedagogia religiosa representaram um poderoso instrumento de conquista e ao mesmo tempo uma forma de penetração da cultura européia na cultura dos povos dominados.

2.3.1 A visão do Pe. Serafim Leite

Como diria Wrege (1993, p. 01), a História da Educação Escolar Jesuíta no Brasil-Colônia não pode ser pensada sem que antes se estudem os textos do Padre Serafim Leite, principalmente, a sua obra “História da Companhia de Jesus no Brasil”. Trata-se de uma obra composta por dez tomos, sendo que nos volumes que vão do I ao VII estão descritas as atuações dos jesuítas no Brasil, enquanto que, nos volumes seguintes, do VIII ao IX aparecem as compilações feitas por Serafim Leite de cartas e livros escritos pelos jesuítas, já o número X representa o índice dos nove tomos. Essa obra é uma referência para os historiadores da educação brasileira.

De um modo geral, a obra de Serafim Leite, além da descrição das instituições escolares, trata do processo de catequese jesuíta sobre os índios; da existência da manipulação de medicamentos pelos padres e a influência que receberam dos índios quanto à elaboração de ervas curativas. Vinculada à catequese acha-se presente o estabelecimento das primeiras leis, que se centravam no problema da regulação entre índios e colonos, no tocante à liberdade indígena. Como parte da catequese podemos incluir a introdução do teatro jesuíta, sendo que os padres elaboraram por escrito, algumas peças que foram encenadas por índios e alunos jesuítas nos aldeamentos, nos colégios e nas igrejas principais das vilas, para a pregação dos princípios religiosos dos jesuítas e dos costumes europeus. Esses assuntos (...) apesar de terem sido tratados em capítulos específicos, convergem para as temáticas da educação escolar e da catequese que são compreendidas na Obra de Serafim Leite, como principais (WREGE, 1993, p. 02).

Um elemento de destaque sobre a obra de Serafim Leite é que vários autores conceituados no meio acadêmico utilizam a “História da Companhia de Jesus” em seus estudos, são eles, por exemplo: Laerte Ramos de Carvalho, Tito Lívio Ferreira, Fernando de Azevedo, Luiz Antonio Cunha e Maria Luísa Santos Ribeiro.

Segundo Wrege (1993, p.05), a utilização da obra de Serafim Leite pelos historiadores da educação, expressa o quanto a sua leitura se torna imprescindível, além disso, até autores que não trabalham diretamente com as informações de Serafim Leite,

como Ana Maria Moura Lins, reconhecem a sua importância, expressando que o Pe. Serafim Leite é um dos maiores estudiosos da Companhia de Jesus no Brasil e que ele influencia a maioria dos historiadores que procuram estudar o lado pedagógico e missionário da Companhia.

Sobre a visão do Pe Serafim Leite é válido observar que esta foi determinada pelo seu histórico de vida, o que supostamente explicaria o seu estilo apologético e descritivo presente em toda a sua obra. Ele nasceu em Portugal, viveu quarenta anos no Brasil e escreveu sobre os jesuítas na época em que o Brasil era colônia de Portugal. Ocupou o cargo de historiador dos jesuítas no Brasil o que lhe possibilitou o contato com intelectuais, religiosos e políticos. Com isso, considerando a sua religiosidade e os contatos estabelecidos com padres, por exemplo, mostram que o seu jeito de fazer História, chamado de “método moderno”, para descrever a Companhia de Jesus não poderia contrariar os princípios e a atuação dos jesuítas. O seu “método moderno” tinha como fundamento Ranke, considerado o fundador da Historiografia Positivista. O comentário de Wrege (1993) sobre este aspecto é elucidativo:

Podemos inferir que Serafim Leite incorpora a interpretação de Ranke a respeito do método de análise a ser utilizado no estudo do papel desempenhado pelos jesuítas no processo de catequese, associado a padrões de civilidade a serem introjetados nos colonizados. Este é apenas um exemplo que evidencia o uso do método de Ranke na “História da Companhia de Jesus no Brasil”. Serafim Leite tem a pretensão de esclarecer que o fator subjetivo, existente no seu carinho para com o Brasil, não o impossibilitou de realizar uma descrição objetiva, pois, diz ele que se apóia na documentação. Isto significa que Serafim Leite acredita que os documentos escrevem a própria História, pois independem do historiador e, que qualquer tentativa de interpretação não expõe com exatidão os fatos, por se respaldar em teorias, pertencentes à Filosofia e não à História. Continua o historiador a escrever que interpretar a História consiste em se realizar “literatura fácil”, que impede a visão clara da descrição. Portanto, a História, para Serafim Leite, independe de teorias porque é necessário que as informações permaneçam em si mesmas. Por isso é que são várias as passagens dos prefácios da Obra de Serafim Leite em que ele destaca a importância de documentos inéditos, da cronologia e de jesuítas de destaque (WREGE, 1993, p.9).

Assim, também conforme Wrege (1993, p.10), a descrição presente na obra de Serafim Leite tem como conseqüência a não explicitação das razões dos acontecimentos, além disso, quando tece elogios à Companhia de Jesus se desvencilha dos documentos e atribui juízos de valor. Na verdade, quando descreve não explica a História e é ao mesmo tempo apologético.

É importante observar que este estudo não tem a pretensão de analisar a Obra de Serafim Leite, mesmo porque isso já foi realizado por Rachel Silveira Wrege (1993), autora que me proporcionou esse primeiro contato com a “História da Companhia de Jesus no Brasil”, além disso, considerando o prazo em que o mestrado está envolvido seria insensatez a leitura de tal obra na sua totalidade, ainda que estudar os jesuítas sem mencioná-la seria uma insensatez ainda maior. E a autora em sua dissertação conseguiu explorar e analisar de maneira satisfatória essa obra de referência tão importante para os historiadores da educação. Dessa forma, o texto aqui produzido traz a visão de Serafim Leite, apresentada e analisada por essa autora em sua dissertação de mestrado.

A partir da descrição de Serafim Leite pude levantar grande quantidade de informações sobre as instituições escolares, as quais constituem o objeto do presente texto. Para efeitos de exposição da leitura que fiz da Obra estudada, esta dissertação se divide em três capítulos. O capítulo I introduz o leitor nos propósitos da vinda, em 1549, dos jesuítas ao Brasil. Exploro o plano das casas de meninos de Nóbrega, a sua substituição pelos colégios e casas de ensino bem como exponho as dificuldades financeiras assim consideradas pelos jesuítas, para a criação dos estabelecimentos de ensino. Cabe ainda neste capítulo a exposição dessas primeiras instituições escolares. No capítulo II o objeto de estudo é a expansão do ensino ocorrida nos séculos XVII e XVIII. Abordo os princípios norteadores da pedagogia jesuítica, o problema da equiparação dos graus acadêmicos com o ensino superior, a conhecida “questão dos moços pardos”, o impedimento de Portugal quanto à intenção de se fundar uma universidade no Brasil e, as problemáticas fontes de recursos para o encargo dos colégios. Por fim, o capítulo III complementa o capítulo II porque nele é analisada cada instituição escolar do período da expansão do ensino em articulação com os problemas políticos locais, além de dar destaque para a relação delas com as incursões estrangeiras (WREGE, 1993, p.12).

De acordo com Wrege (1993, p.17), Serafim Leite em seu texto concebe a catequese jesuítica e o ensino como se fossem sinônimos de civilidade, capazes de tirar os índios da condição selvagem em que viviam, ou seja, a educação escolar era necessária e fundamental para o sucesso da política colonizadora.

Por causa da distância e da falta de comunicação, já que o provincial procurava comandar os jesuítas do Brasil, através de Portugal, em 1553, houve a criação da Província do Brasil. Com isso, determinou-se o plano administrativo dos colégios, das casas de ensino e das aldeias, estabelecido por setores geográficos. O Rio de Janeiro ficava responsável pelo sul, a Bahia coordenava a parte central e Pernambuco cuidando do norte e nordeste da Colônia. Agora para cuidar da superintendência regional de todas as atividades dos padres, era tarefa dos reitores dos colégios do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os padres que estavam trabalhando nas aldeias dessas regiões tinham que se submeter às ordens dos reitores, o que evidencia que a educação escolar conduzia a educação catequética.

Nos primeiros anos de atuação dos jesuítas analisando o plano do colégio de meninos órfãos, conforme Wrege (1993, p.18-19) observou na obra de Serafim Leite, parece que não havia diferenciação entre catequese e ensino, ambos se identificavam, contudo, o conteúdo educacional era catequético, já que a preocupação central dos jesuítas era a de combater os costumes indígenas e convertê-los à fé católica, através da leitura e escrita rudimentar e do ensino da doutrina. Assim sendo, os filhos dos colonos tinham que se identificar com esse tipo de ensino visto que era necessário pacificar o índio e garantir a própria permanência do colonizador português.

Nesse contexto, não foi possível a criação imediata do ensino superior no Brasil, mesmo com a necessidade de formar padres, além disso, não havia condições de manutenção do ensino superior na Colônia, porque o rei de Portugal enviava aos padres

produtos como o ferro para serem comercializados, alimentos, ou seja, recursos que eram insuficientes para tal empreendimento.

Serafim Leite num tom apologético afirma que à Companhia de Jesus coube a dimensão educacional em primazia, tanto catequética como escolar, jamais comparada a outras ordens religiosas que se instalaram no Brasil, no mesmo período. O estabelecimento da catequese e dos colégios foi sendo feito gradualmente, no século XVI, sendo expressivo no início desse processo o ensino elementar e doutrinário instalado no Colégio da Bahia. A cautela dos padres no empreendimento de escolas tinha a justificativa da falta de segurança da burocracia da Coroa Portuguesa, onde o dinheiro perdia-se nos seus meandros, entre os funcionários públicos não afeitos aos jesuítas e, além desses padres na receberem o subsídio real, deixando-os desassistidos, os mesmos funcionários lhes cobravam impostos de que estavam isentos (WREGGE, 1993, p.20).

Surge assim o primeiro conflito dos jesuítas da Colônia com a Corte Real, evidenciando que embora os jesuítas fossem fundamentais para o processo de colonização, quem estava promovendo tal processo não queria arcar com os custos da doutrinação. E a situação ganhou uma dimensão em que os jesuítas foram acusados de desviar dinheiro para o sustento dos meninos órfãos, o que reforçaria que eles tinham condições de pagar os impostos dos quais estavam isentos.

O plano de instrução elementar de Nóbrega juntamente com a doutrinação, cujo objetivo era unificar a moral e a língua portuguesa entre órfãos, colonos e índios, foi substituído pela implementação de colégios e casas de ensino, destinados a ensinar os filhos dos colonos, separados dos índios, já que estes estudavam na própria aldeia, enquanto que os colégios ficavam nas vilas. E esta mudança juntamente com a criação do ensino de Humanidades e o grau superior de Filosofia e Teologia diferenciaram a instituição Colégio de Colégio de Meninos.

Dessa forma, o Colégio de Meninos foi a primeira fase da instrução na Bahia e com a sua extinção, uma segunda fase começa a vigorar, marcada pelo ensino de

Humanidades e pelos graus superiores de Filosofia e Teologia, de acordo com as “Constituições” da Companhia de Jesus.

Basicamente, com a extinção do Colégio de Meninos, no Brasil começaram a vigorar as casas de ensino e os Colégios. Segundo Wrege (1993, p. 22), apesar de Serafim Leite apresentar de forma esparsa e desorganizada as diferenças entre esses dois tipos de instituições escolares podem ser assim apresentadas:

Procurei ordenar as características das casas de ensino em comparação com os colégios, em alguns aspectos: as casas de ensino localizavam-se em capitâneas que dependiam economicamente de outras mais desenvolvidas e populosas. Por isso, as casas seguiam a mesma lógica, isto é, ficavam subordinadas financeiramente a um colégio; elas eram de pequeno porte e ofereciam apenas aulas de doutrina cristã e de rudimentos da escrita e leitura da língua portuguesa, sendo que algumas tinham o curso de latim, que constituía parte do ensino de humanidades. Portanto, estas casas, funcionavam com objetivos mais doutrinários do que de instrução maciça, mesmo porque o seu alunado constituía-se de índios, podendo haver também alguns filhos de colonos e antigos órfãos incorporados à Companhia de Jesus os quais não retornaram a Portugal. Os filhos de colonos e estes ex-alunos órfãos depois completavam os estudos nos colégios centrais (WREGE, 1993, p. 22).

O Colégio surge com um objetivo diferenciado, mas ele emergiu das casas que antes eram ocupadas pelos meninos órfãos de Lisboa e pelos padres. Essas casas passaram por reformas para que o mesmo pudesse funcionar, já que não existiam condições financeiras para a construção de um edifício adequado. No entanto, logo os padres sentiram a necessidade de que o Colégio funcionasse em um lugar apropriado, além disso, os colégios jesuíticos europeus ostentavam uma certa pompa, sendo esta considerada como importante pela Companhia de Jesus. Só em 1590 que o ensino consegue ter um lugar adequado, ou seja, que o prédio foi concretizado.

Pelos detalhes da arquitetura do prédio, pesquisados por Serafim Leite, compreende-se que o Colégio tinha o ensino como preocupação central. Contudo, a instrução não era exclusiva, ao constatar-se que na instituição de ensino havia compartimentos que se destinavam à enfermaria. Nela doentes ricos se abrigavam e pagavam pelo tratamento de sua saúde, ao contrário das pessoas pobres que recebiam os mesmos cuidados gratuitamente. Os idosos também ocupavam parte dos compartimentos da enfermaria até morrerem, por não terem outro local de assistência. A enfermaria do Colégio, apesar de precária em termos de habilidades e capacitação médica, constituía o único local de atendimento às pessoas residentes na Bahia. Então, a prestação médica ficava sujeita ao amadorismo dos jesuítas, que não tinham formação para tanto. Eles realizavam este tipo de serviço por conta de seu zelo religioso e assistencialista, mais por pena dos velhos e doentes do que por obrigação ou dever. Quanto a este assunto, Serafim Leite enxerga com admiração a atitude dos jesuítas de cuidarem dos doentes, mesmo eles não tendo formação para tanto. Esta falta de preparo dos jesuítas em cuidados médicos, acredita este historiador, era suprida pela vontade de ajudar (WREGE, 1993, p. 33).

No Colégio da Bahia, a instrução elementar foi a primeira a ser criada, pois havia a necessidade de estabelecer o contato dos índios com a língua e a moral dos colonos. Com isso, o ensino de Humanidades só foi instituído em 1553, seguindo o modelo determinado pelo “Ratio Studiorum”, por meio das matérias “Retórica”, “Humanidades” e “Gramática Latina”.

(...) A base dos estudos era a leitura dos autores clássicos da Antiguidade, como Cícero, Virgílio, Ovídio, Demóstenes e Homero. Para o aprendizado da Gramática Latina, os poucos alunos deste grau de ensino tinham que estudar uma cartilha do Pe. Manuel Álvares, além do treino da língua entre eles na aula, restando a fala do português apenas nos intervalos. No Brasil, em termos excepcionais, e, por conseguinte, no Colégio da Bahia, o grego não foi estudado no século XVI, devido à imediatez de dedicação ao estudo da língua tupi, sem a qual não haveria comunicação com os silvícolas. Com tudo isso, a dedicação de professores e alunos fazia-se imprescindível, durante duas horas pela manhã e o mesmo tanto de horas à tarde; a partir de 1586 origina-se do Pe. Geral o mandato para que o horário se alargasse em meia hora para cada período, reservado à resolução das dúvidas dos alunos, com vista à melhoria da qualidade do ensino (WREGE, 1993, p. 34-35).

Nesse Colégio observa-se que havia o controle da fala da língua e, além disso, os alunos tinham que se submeter a disputas entre si nos dias de sábado, já que a extensão

do conteúdo das disciplinas não permitia que a avaliação dos alunos fosse feita durante a semana. Um fato interessante ainda sobre esse colégio é que as aulas foram suspensas nos anos de 1560-1564, pois não havia o número suficiente de filhos de colonos para freqüentar o curso de Humanidades, além do rigor para avaliar o desempenho intelectual dos alunos, já que o Colégio da Bahia pretendia ter um modelo de instrução como os que existiam nos colégios jesuíticos da Europa. No entanto, a falta de alunos demonstrou que as características locais exigiam outro tipo de instrução.

O curso de Humanidades era o grau intermediário entre o ensino elementar e o superior, enquanto a Filosofia e a Teologia constituíam o grau superior, sendo cursadas nessa seqüência. Assim, que o Colégio da Bahia foi instituído o curso de Filosofia, também conhecido como Artes ou Ciências Naturais, começou em 1572, com as seguintes disciplinas: Lógica, Física, Metafísica, Ética e Matemática que eram distribuídas em três anos de estudo, conforme ocorria no Colégio de Coimbra e no Colégio Romano. Esse curso apesar de apresentar os mesmo problemas que o Curso de Humanidades, ou seja, como a falta de alunos, os padres não fizeram o seu fechamento, procuraram adotar outras medidas, por exemplo, amenizar os critérios de avaliação.

Wrege (1993, p.37) encontrou outras características do Colégio da Bahia na Obra de Serafim Leite:

Na obra que estamos expondo, o Colégio da Bahia aparece dispendo desde 1595 do curso mais elevado existente nos colégios da Companhia de Jesus, qual seja, o curso de Teologia, dividido em Teologia Moral e Teologia Especulativa. A primeira destas, procurava envolver os alunos em assuntos de ordem prática da Teologia, que se traduziam em problemas cotidianos a serem resolvidos teologicamente; deles, os mais comuns sempre incidiam na concordância sobre o período mais adequado para a ministração de batismos e de casamentos entre os índios, pois, os padres não sabiam medir o quanto os índios estavam amadurecidos para a vida cristã. Como o casamento e o batismo formavam o cerne de sustentação do coroamento da vida cristã sobre os índios, era de suma importância a temperança dos padres, que para evitar precipitações contavam com a liderança de padres em Portugal, sem a permissão dos quais não realizavam os sacramentos. Mais importante do que os temas do dia-a-

dia encarregados ao curso de Teologia Moral do Colégio, era o assunto pertinente à liberdade dos índios porque os padres mostravam-se seus defensores, contra as investidas dos colonos para a escravização indígena. Serafim Leite tem a preocupação, na sua exposição, de preservar a idéia dos jesuítas defendendo a liberdade indígena. Em momento oportuno ficará demonstrado, a partir do que compreendi do próprio texto de Serafim Leite, que a liberdade indígena era defendida pelos jesuítas apenas como um princípio, pois na prática, os aldeamentos jesuíticos eram redutos de escravização indígena e, as fazendas da Ordem Jesuítica também (WREGGE, 1993, p.37).

O curso de Teologia Moral tinha um conteúdo prático, pois os jesuítas acreditavam que assim ele seria assimilado pelo aluno de maneira mais efetiva. Já o curso de Teologia Dogmática ou Especulativa formava apenas os alunos que tinham conseguido vencer as avaliações existentes no Colégio da Bahia e com isso garantir que os alunos que se formassem neste grau pudessem atuar como sacerdote. Desse modo, os jesuítas do Colégio da Bahia tinham que encontrar alunos capazes de serem professores jesuítas.

Sentindo o ônus desta responsabilidade, o Colégio da Bahia passa a exigir mais conhecimentos dos alunos, com o reitor não tolerando esparecimentos e esmorecimentos de professores e alunos; no entanto, penso que tudo se realizava em ambiente bastante sutil. Os alunos, muitas vezes, nem percebiam que estavam sendo avaliados, mediante a realização de provas competitivas entre eles mesmos, dotadas de uma positividade extrínseca. Nelas havia a concepção de avaliação como atividade lúdica que aparentasse como algo agradável e cativante aos sentimentos dos alunos, o que comprova que os estudos não eram interessantes em si; precisavam de um estimulante externo e competitivo, como incentivo ao aprendizado. Mal sabiam os alunos que o lúdico na avaliação poderia reprová-los (WREGGE, 1993, p.38-39).

Como alguns alunos tinham maus comportamentos e mostravam isso através do descaso com a instrução, o caminho foi a prática dos “açóites” que era aplicada pelo “corretor” e tais castigos levavam em consideração a faixa etária do aluno, ou seja, havia uma gradação das idades e dos castigos.

Quanto à exclusão do ensino, esta não foi marcada pelos que haviam freqüentado o Colégio, a questão maior está no fato de que alguns nem iriam freqüentar os bancos escolares, como os escravos negros, que tinham que cuidar, por exemplo, das fazendas dos jesuítas. Dessa forma, os jesuítas não se empenhavam em mudar essa situação.

Os filhos de colonos e os mestiços que eram alunos do Colégio da Bahia tinham o privilégio da educação escolar rígida, mas também com prazer inclusive o Colégio tinha uma casa de campo, na qual os alunos iam descansar e se preparar para as festas solenes e os dias santos, que eram comemorados no próprio colégio. As festas solenes serviam como estímulo pedagógico para os alunos que ficavam mais comportados e atentos, almejando participar diretamente dessas solenidades. Essas festas representavam a formatura dos alunos internos e externos do curso de Filosofia e além delas terem um certo conteúdo ideológico, mostrando aos os alunos que ainda não tinham feito o curso, o quanto esse era importante. E essas festas também eram momento ideal para os padres estabelecerem contato com os políticos e as pessoas ilustres da cidade, conseguirem prestígio e dinheiro para o Colégio da Bahia.

Como o Colégio da Bahia preponderou e se firmou como centro de estudos da Colônia desde o seu início, conforme a opinião do historiador da Companhia de Jesus no Brasil, esta instituição de ensino formou-se enquanto foco de atenção e orientação para os outros colégios. Tão afeito a esta informação encontra-se Serafim Leite que “viaja” profundamente pelos colégios e casas de ensino, tendo como ponto de partida o Colégio da Bahia. Depois de adentrar-se em cada detalhe deste Colégio, o autor não se esquecendo de que a Bahia era o centro geográfico e político da Colônia, direciona-se um pouco mais ao sul, na região administrativa do Rio de Janeiro, precisamente até nos pormenores do Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, localizado primeiramente em São Vicente, depois em São Paulo de Piratininga, então criado pelos jesuítas em 1549, sendo que a capitania existia desde 1532. Este colégio, a princípio correspondeu àquela fase dos colégios de meninos, onde na Ilha de São Vicente os padres agruparam órfãos de Lisboa, filhos de fazendeiros e meninos índios, para o recebimento da doutrina e, para serem alfabetizados no português, reservando-se aos alunos brilhantes

o aprendizado da língua latina. Este colégio, assim como o da Bahia funcionava em regime de internato; tinha como professor um jovem gramático em desterro no Brasil. Esta instituição, mesmo sendo internato, não formava necessariamente para o exercício do sacerdócio. Os seus administradores denominavam-se “mordomos” e também havia um “provedor”, talvez pelo seu zelo e cuidados práticos do dia-a-dia destinados aos meninos integralmente (WREGE, 1993, p.45).

Um elemento que a autora ressalta da Companhia de Jesus, observando a itinerância na fundação de colégios e casas de ensino, que a mudança constante fazia parte do empreendimento jesuítico, além disso, os padres não hesitavam em deixar um local quando as políticas e as condições não eram favoráveis. (...) *“Este certo nomadismo jesuítico acabava por gerar a divulgação dos trabalhos da Companhia de Jesus em vários pontos geográficos da Colônia”* (WREGE, 1993, p.47).

Por volta de 1600, funcionaram duas casas de ensino na capitania de São Vicente: a de Piratininga e a de Santos. Essa segunda casa recebeu um prédio novo por causa das doações da iniciativa particular e a manutenção também ocorria através das doações. O que tornou possível oferecer doutrina e ensino elementar para os filhos de colonos e índios. Ainda em São Vicente, a autora comenta que os jesuítas montaram uma casa de ensino fundamental, mas que essa não foi muito mencionada na Obra de Serafim Leite.

Entre a Bahia e São Vicente, a passagem obrigatória dos jesuítas era Ilhéus, dessa maneira, os moradores de Ilhéus exigiram uma casa de ensino e de catequese e que os jesuítas também ficassem nessa região. A autora chama a atenção para esse episódio, comentando que Serafim Leite insiste em ressaltar esse acontecimento, como se a população desejasse sempre ter os jesuítas por perto.

(...) O tipo de casa que se iria constituir, dependente do Colégio da Bahia, sugere os seus fins. No interior de suas dependências ministrar-se-iam primeiras letras para filhos de colonos e de lá os padres destinar-se-iam a missionar junto aos índios. No caso, os indiozinhos, provavelmente, não freqüentariam o ensino elementar da casa de

ensino porque Serafim Leite parece descrever as aldeias situadas um pouco distantes da instituição escolar, o que não exclui a possibilidade de instrução no próprio local de catequese, qual seja, com os índios tupiniquins, que eram de fácil pacificação e cristianização, ao contrário dos aimorés (WREGE, 1993, p.49-50).

Em Porto Seguro, os jesuítas atuaram através de uma pequena casa de primeiras letras e de catequese, que dependia do Colégio da Bahia até 1556. Essa casa teve meninos órfãos em sua primeira fase, o que indica a possibilidade de ter oferecido ensino aos colonos e aos índios, pois os órfãos vieram para o Brasil para aproximar os índios da cultura dos colonizadores portugueses. Contudo, o comportamento desregrado dos meninos, fez com que a casa de ensino não funcionasse de maneira contínua, com isso, não foi possível fundar um colégio. Outro elemento que também fortaleceu essa realidade foi à falta de verbas.

O propósito missionário dos jesuítas era tão forte que a partir de 1551, ultrapassaram o Tratado de Tordesilhas, no qual definia o Paraguai como sendo domínio da Espanha. No entanto, apesar da situação conturbada que tal situação gerou, os jesuítas deixaram no Paraguai uma residência de ensino elementar e de doutrina para os índios, que mais tarde tornou-se um colégio.

Se o Paraguai representava uma região de conflito entre os portugueses e os espanhóis, o Rio de Janeiro embora estivesse localizado em uma região mais central era uma região ameaçada por invasões francesas e na tentativa de assegurar a colonização portuguesa os jesuítas instalaram um colégio em 1573 e, em 1581, organizaram uma frente de batalha composta por mulheres e alunos do colégio. Com essa frente os jesuítas conseguiram fazer com que os franceses saíssem do Rio de Janeiro. Sobre esse colégio a autora expõe outras características presentes na Obra de Serafim Leite:

Somadas a essas circunstâncias norteadoras do Colégio do Rio de Janeiro, do que li da Obra de Serafim Leite extraí que o seu cotidiano

dotava-se de um certo grau de autonomia, quer dizer, dispunha de vida própria, mesmo sendo relativamente determinado pelos limites econômicos e sociais do espaço e tempo no qual se inseria. Esses limites emergem já de início, na fase de construção do Colégio, que principiou em 1567, percorrendo um extenso percurso até 1602, ano em que ficou pronto o edifício desta instituição de ensino. Desde 1573 o ensino não deixou de ser oferecido, porém existiu em prédio rudimentar, na forma de curso elementar e de humanidades, para alunos internos e externos e, a partir de 1583 fundou-se o curso de Teologia Moral para esse mesmo público. Considerando-se o esforço dos jesuítas de fazerem valer um ensino que não dispunha de local adequado, segundo a ótica e os padrões estabelecidos por eles e que Serafim Leite assume, as razões da demora na prontidão do Colégio foram de ordem econômica e política. A meu ver Nóbrega era o principal articulador político entre a Companhia de Jesus da Colônia e o rei de Portugal. Por conseguinte, penso que a sua morte em 1570 abalou o relacionamento com a Metrópole porque os jesuítas não se ocuparam em preparar um substituto, dotado do mesmo carisma (WREGGE, 1993, p.54-55).

Os jesuítas procuraram cobrir os principais centros regionais da Colônia, ainda que o século XVI tenha representado o início do trabalho desenvolvido por eles. O ensino e a missão conseguiram se firmar na região central e sul, já em algumas partes do Norte isso só foi possível depois, basicamente, em 1575 no Sergipe com algumas dificuldades, pois os padres não tinham condições favoráveis para permanecer nessa região. Um dessas condições consiste nas invasões francesas, além de índios revoltosos que estavam ajudando os franceses. Outra condição desfavorável está na resistência dos colonos, pois como escravizaram alguns índios, eles não queriam a presença dos padres nessa região. Contudo essa região era importante, na verdade, Sergipe servia como passagem da Bahia para toda a região norte da Colônia.

Nesse contexto, em Sergipe apesar dos moradores desejarem um colégio, isso não foi possível, mesmo porque Sergipe não tinha condições econômicas e nem alunos suficientes para formar o colégio, além disso, a Bahia e o Pernambuco tinham colégio e eram próximos a Sergipe. Dessa forma, houve a criação de uma casa de ensino elementar e de catequese que pode se desenvolver depois que as invasões francesas cessaram e os conflitos entre índios e colonos amenizados.

Em Pernambuco, desde 1550, os padres fundaram uma casa de meninos e ao lado desta uma igreja, desenvolvendo um ensino elementar para os filhos de colonos e de índios, sendo esse marcado pela religiosidade, a igreja anexada à instituição escolar.

A autora na Obra de Serafim Leite encontrou um fato interessante sobre a construção do Colégio de Pernambuco, pois os alunos tiveram que ajudar na construção deste Colégio. Como o rei de Portugal não desejava a expansão do ensino em Olinda, não forneceu verbas e nem mão-de-obra para a sua construção. E, apesar de todos os esforços, em 1607, havia sido construído apenas um pequeno prédio. Com certeza, os jesuítas e os alunos tiveram que equilibrar os estudos com a construção do Colégio, o que tornou a escola jesuítica da Colônia diferente das escolas européias.

Levando-se em conta o problema do edifício escolar ser pequeno, mesmo assim as suas aulas principiaram no ano de 1568, lembrando-se que antes da sua existência houve uma casa de meninos. Observei que este Colégio seguiu a lógica comum dos demais colégios, quer dizer, passou a funcionar mediante a criação do ensino elementar. Em 1570 há a abertura do curso de Humanidades e, como era de se esperar, em 1576 a Teologia Moral é implantada não com objetivos unicamente acadêmicos, mas além desses limites, era para servir a uma prática de moralização da sociedade pernambucana, por acreditarem os padres que a comercialização do açúcar acarretava graves desajustes morais que precisavam ser consertados (WREGE, 1993, p.59).

Sobre a moralização da sociedade pernambucana os jesuítas defendiam que o caminho para reverter essa situação seria a religião. Acreditavam em uma concepção idealista de homem, na qual entendiam ser possível mudar o homem mediante a persuasão do discurso.

Com as competições literárias e declamatórias entre os alunos, o Colégio de Olinda se modificava. E essas festividades representavam uma forma de reunir políticos que pudessem reconhecer o prestígio do Colégio. Eram momentos que serviam também para tornar a avaliação mais agradável para os alunos, embora tal processo fosse

percebido pelo público. A manutenção das atividades desse Colégio era possível através do cultivo de terras da Companhia de Jesus e do aluguel de casas na cidade de Olinda.

O Rio Grande do Norte era um ponto estratégico considerando a sua localização geográfica, com isso, os jesuítas chegaram a tecer um plano para a fundação de uma casa de menino, mas o que de fato existiu foram terras destinadas à produção de alimentos e à criação de gado.

Basicamente, esse é o panorama das primeiras instituições de ensino que foram criadas pelos jesuítas, conforme Wrege (1993) analisou na Obra de Serafim Leite. Trata-se do século XVI e como os jesuítas foram desenvolvendo seus trabalhos, na verdade, concretizando a colonização portuguesa que, sem dúvida, foi quem determinou como seriam essas instituições de ensino, conforme expressa o trecho seguinte:

Fazendo o leitor uma retrospectiva breve, no século XVI pôde-se visualizar o início da instrução jesuítica no Brasil-Colônia, o seu estabelecimento nos principais centros econômicos e populacionais, os limites da atuação dos padres, que foram marcados também pela economia colonial dependente das decisões da corte, à exploração de suas riquezas. Portanto, a instrução vinculou-se à própria condição do Brasil ser Colônia. É interessante enfatizar que no respectivo século, os jesuítas tiveram a preocupação central de divulgar a instrução elementar, pois o objetivo da vinda deles consistiu no atrelamento da instrução e da catequese com o processo de colonização portuguesa. Em termos mais precisos, era necessário contactar os índios com a língua portuguesa; daí a aproximação que se fez da instrução com a catequese. Aos poucos, tal junção passa a se descolar, já com o término dos colégios de meninos e com a instituição de alguns colégios de fato, salvo as casas de meninos (WREGE, 1993, p.62).

Um aspecto interessante que Wrege levantou mediante a análise da Obra de Serafim Leite não foi o de apenas identificar o que eram os colégios, quando faz a comparação destes com as casas de ensino, mas também o de apresentar o significado destes, fato que pode ser observado no trecho a seguir:

Em certo sentido, os colégios representaram a separação da convivência entre colonos e índios em seu interior, pois enquanto que os primeiros freqüentaram-nos exclusivamente, aos índios reservaram-se apenas algumas casas de ensino, situadas próximas das aldeias. Também nestas havia filhos de colonos, no entanto, eles acabavam por se diferenciarem dos silvícolas, pela continuidade que davam aos seus estudos, nos colégios. A respeito de tal dualidade na educação escolar, Serafim Leite não oferece dados, entretanto, precisei adquirir paciência para levantar as informações na obra dele, que me levaram a concluir que o ensino foi submetido a uma separação. É comum na obra que estamos estudando a dispersão das informações (WREGGE, 1993, p.62).

E adentrando nos séculos XVII e XVIII Wrege (1993) menciona como a educação foi se definindo:

Acrescento ainda que no século XVI a instrução distinta para colonos e para índios ocorreu, de maneira leve, mediante a existência da instrução média e superior em poucos colégios, nos séculos XVII e XVIII o acesso à formação instrutiva diferenciou-se, porque os colégios se multiplicaram e, portanto, a educação elevada aflorou e proliferou em razão do desenvolvimento econômico e cidadão, onde os colonos passam a almejar a instrução média e superior. Restou aos índios a simples continuidade da educação elementar e catequética nos seus núcleos habitacionais (WREGGE, 1993, p.62-63).

A autora comenta ainda que:

Em termos gerais, a educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia, informa Serafim Leite, representou nos séculos XVII e XVIII, a continuidade das experiências educacionais do século anterior. Sendo assim, não houve um rompimento do que se estava fazendo, pelo contrário, ocorreu a implementação da prática da educação escolar, no entanto, com ênfase na instrução média e superior, pelos motivos anteriormente elencados. O que quero dizer é que os jesuítas já estavam acostumados com a realidade de possuírem colégios e sabiam do aparato que se requeria para a posse dos mesmos. Mesmo Serafim Leite não se posicionando, percebi nos entremeios de sua obra que os padres ao promoverem a expansão dos trabalhos mediante a criação de mais colégios, envolveram-se com maior intensidade nos problemas econômicos e políticos dos locais onde instituíram as suas práticas (WREGGE, 1993, p.64).

2.3.2 A visão de Castelnau-L'Estoile

Neste tópico apresentamos a visão de Castelnau-L'Estoile (2006), professora e pesquisadora da Université Paris-X Nanterre que desenvolveu um importante estudo sobre o projeto missionário jesuíta para o Brasil, adotando como ponto de partida a chegada do visitador Gouvêa. Essa visita, na verdade, é o fio condutor que ela utiliza para analisar e entender as práticas jesuíticas.

Conforme Castelnau-L'Estoile (2006, p. 49-50), o visitador era um representante do poder central jesuíta. Ele era enviado a uma província, convidado a agir e a aplicar as diretrizes romanas, se bem que antes deveria se informar sobre as condições locais, basicamente, a respeito das características das pessoas e dos lugares.

Depois do visitador Gouvêa e o seu companheiro Cardim terem percorrido durante dois anos o Brasil, voltaram ao Colégio da Bahia em 1585 para enviar aos irmãos de Portugal um documento contendo, por exemplo, as atividades desenvolvidas pelos padres. E esse documento vai definir os traços do Brasil.

O termo *jesuíta* se refere aos membros que estavam vinculados à Companhia de Jesus através do voto. Esse era o elemento fundamental que concebia um jesuíta, contudo existiam entre eles várias categorias e distinções, como os padres, os estudantes e os coadjutores. A principal distinção estava nos que foram e não ordenados. Esta hierarquia entre os jesuítas é focalizada por Castelnau-L'Estoile (2006):

Cardim não menciona o número de noviços. Estes faziam um noviciado de dois anos, pronunciavam votos e entravam na Companhia, fosse como coadjutores temporais, fosse como escolásticos, isto é, como estudantes. Os coadjutores temporais eram destinados ao serviço material da Companhia: eles poderiam ser enfermeiros, cozinheiros ou arquitetos, permaneciam “irmãos” por toda sua vida de jesuíta. Os escolásticos no final de seus estudos recebiam a ordenação, tornando-se padres. A categoria dos padres é dividida entre os coadjutores espirituais que auxiliavam a Companhia

“nas coisas espirituais” e os professores. Como os coadjutores temporais, os coadjutores espirituais estão ligados à Companhia por três votos simples depois definitivos de pobreza, castidade e obediência. Enfim, a cúpula da hierarquia jesuíta é ocupada pelos professores que devem seu nome ao juramento de um voto particular de obediência ao Papa. É essencial que tais distinções sejam bem compreendidas, pois são estruturais aos jesuítas, que se organizam como um corpo hierarquizado. Elas também permitem relativizar a forte impressão provocada pelo número de 140 jesuítas. Entre esses, um grande número (mais da metade) não está ocupado em atividades apostólicas ou pedagógicas, mas ou encarregado da existência material do grupo ou ainda está se formando (CASTELNAU-L’ESTOILE 2006, p.50-51).

Outro aspecto relevante sobre os jesuítas está na geografia de sua implantação no país, pois tinham basicamente três tipos de estabelecimentos: colégios, residências ou aldeias de evangelização. Estavam implantados em oito centros de povoamento português da colônia, do norte ao sul: Olinda, Salvador, Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Vicente e Piratininga, sendo esta a única vila a ficar no interior das terras. Olinda, Salvador e Rio de Janeiro eram colégios e os outros cinco estabelecimentos eram “casas professoras”, na verdade, todos dependiam dos colégios. Como refere (CASTELNAU-L’ESTOILE 2006, p. 51). “*essa relação de dependência evidencia que os colégios eram os centros da vida jesuíta*”. A autora continua sua análise

De fato, assim como nas outras províncias, no Brasil o colégio ocupava o centro do dispositivo da Companhia, era fruto de uma evolução iniciada desde os primeiros anos de existência da Companhia, embora não estivesse no projeto original do fundador. Na realidade, Inácio havia imaginado uma Companhia que não teria outro lugar que não o mundo, uma companhia essencialmente itinerante, que nada possuiria de próprio. Contudo, uma demanda social muito forte orientou rapidamente a jovem Companhia para as tarefas de ensino, o que acarretou sua fixação em alguns lugares onde foram criados colégios que a Companhia tomou a seu encargo. Essa sedentarização, bem como o extraordinário crescimento do número de seus membros, obrigou igualmente a Companhia a ter que assegurar sua independência econômica de outra forma além das “esmolas”, que se revelavam insuficientes no novo contexto. O desenvolvimento dos colégios resume a evolução da Companhia ao fim de múltiplos debates e hesitações: a importância adquirida pelo ensino e a

necessária posse de bens materiais e de recursos que decorre de alguma maneira do compromisso pedagógico. O colégio era assim uma casa de jesuítas, especializada no ensino, destinada em parte aos estudantes externos à Companhia e provida de recursos que lhe garantiam uma autonomia econômica. Como nas províncias européias, no Brasil o colégio é a implantação jesuíta mais importante, e o da Bahia, capital política da colônia, aparece como centro da província jesuíta (CASTELNAU-L'ESTOILE 2006, p.52).

As residências ou casas professoras já que dependiam dos colégios, serviam como satélites destes. Por exemplo, as de Ilhéus e Porto Seguro dependiam do Colégio da Bahia; as do Espírito Santo, de São Vicente e Piratininga dependiam do Colégio do Rio de Janeiro.

(...) Contrariamente aos colégios, as residências não possuíam bens próprios: seus jesuítas viviam de doações, e os colégios lhes ofereciam os bens que as doações locais não podiam oferecer. Assim Cardim descreve a residência de Ilhéus: “Vivem de oferendas ajudados pelo colégio da Bahia no tocante a vestimentas, calçados, vinho, óleo, vinagre e as outras coisas que não há na terra” (CASTELNAU-L'ESTOILE 2006, p. 53-54).

Cada residência ou casa professora tinha uma dezena de jesuítas, às vezes até menos, por questões de ordem econômica. Ficava situada em lugares mais recuados, possuindo uma escola elementar para trabalhar a leitura e a escrita com os filhos dos portugueses.

O Colégio da Bahia superava o do Rio de Janeiro e o de Olinda em número de jesuítas. Residiam nele 60 jesuítas, enquanto no Rio 28 e no de Olinda 20. Isso era explicado não só pela sua antiguidade, já que foi fundado em 1553, enquanto os outros dois foram fundados em 1567 e 1568, porque era a capital da Colônia. Era também seminário dos jesuítas de toda a Colônia. Tinha uma casa de provação reservada aos noviços, para que estes ficassem separados no período de dois anos de noviciado.

Em 1585, quando da visita de Gouvêa, o Colégio de Salvador da Bahia parecia poder rivalizar com alguns grandes colégios europeus. Oferecia-se um ensino completo: da escola de leitura e escrita até as

lições de teologia, passando pelas duas classes de humanidade, os cursos de artes (filosofia) e os cursos de casos de consciência, primeiro nível da teologia. No Rio de Janeiro e em Olinda não havia, além da escola elementar, senão um curso de gramática e uma aula de casos de consciência. Todos os estudantes aprovados (escolásticos) deveriam então passar uma parte de sua formação no colégio da Bahia. Materialmente o colégio também era importante. Cardim o qualificou de “amplo e bem arranjado”. Possuía uma capela, uma biblioteca e trinta celas (CASTELNAU-L’ESTOILE 2006, p. 52-53).

Era o colégio mais rico da província, recebia a quantia de três mil ducados do rei de Portugal todo ano, enquanto o do Rio recebia 2500 e o de Olinda 1000. Esses donativos reais eram entregues aos jesuítas para que eles se preocupassem com a conversão dos índios, já que por causa do Padroado, o rei de Portugal tinha essa obrigação. No entanto, como os pagamentos atrasavam ou não eram feitos, os jesuítas precisavam procurar outras maneiras de garantir o financiamento dos seus estabelecimentos.

O reitor do colégio era um homem dotado de conhecimentos e talento para administrar, além da capacidade para manter o bem-estar espiritual dos jesuítas. Era nomeado pelo superior da província. No Colégio da Bahia o reitor foi Gregório Serrão, no de Olinda Luís de Grã XI e no do Rio de Janeiro Inácio de Tolosa. Cabia ao reitor nomear o superior das residências ou casas professoras e ao provincial fazer a visita constante a essas casas.

Assim, o Brasil não era diferente de qualquer outro lugar em que os jesuítas estivessem atuando, mas havia além da dualidade colégios/casas professoras uma outra forma de implantação jesuíta, no caso, eram as aldeias. Estas reuniam os índios a serem civilizados e evangelizados pelos missionários. Vale ressaltar que existe certa ambigüidade sobre o termo aldeia, em especial, sobre a sua origem jesuíta ou indígena.

Os jesuítas também estavam presentes em lugares onde não tinham uma residência fixa, se deslocavam constantemente para realizar as missões.

(...) Essas “missões” duravam geralmente uns 15 dias e eram feitas em lugares em lugares onde o clero, secular ou regular, era quase ausente. Além da pregação e da confissão que são os ministérios ordinários dos jesuítas, os padres administravam outros sacramentos (batismo e casamento) durante as missões, que se destinavam tanto aos portugueses dessas regiões afastadas quanto a sua mão-de-obra geralmente servil, indígena e africana. Segundo o costume que se encontrava igualmente nas províncias européias, o termo *missão* abrange aqui toda atividade apostólica itinerante, qualquer que seja o público visado (CASTELNAU-L’ESTOILE 2006, p. 55).

2.3.3 A visão de Bittar & Ferreira Junior

Como já referido em inúmeras passagens neste estudo, as visões e interpretações sobre os jesuítas no Brasil é um assunto complexo sobre o qual não há unanimidade. Sobre este aspecto, Hansen (2002, p.766) comenta que desde o século XVI, as interpretações das relações entre a Companhia de Jesus, com a Coroa Portuguesa e a sociedade colonial, subordinam-se aos “posicionamentos ideológicos acerca do papel da Igreja na Colônia”. O autor menciona ainda que “desde a expulsão dos inicianos pelo Marquês de Pombal, em 1759, as interpretações são polêmicas”. Também observa que autores do século XIX, como Varnhagen, Capistrano de Abreu, Brasília Machado, Joaquim Nabuco, Eduardo Prado, “fazem a apologia da missão jesuítica”. Por sua vez, o autor refere que no século XX, a perspectiva de religiosos e historiadores católicos do clero também é apologética, principalmente a do Padre Serafim Leite.

Na visão de Hansen (2002, p.766), autores como Lugon, Hoornaers, Gambini e Paiva criticam a catequese, mas “mantêm intocado o pressuposto da universalidade cristã”. O autor comenta que desde a década de 1930, “a antropologia torna-o relativo” e que

(...) intelectuais marxistas estabelecem nexos diretos entre ação jesuítica e colonialismo (PRADO JÚNIOR, 1945; FERNANDES, 1981). Florestan Fernandes fala de “destruição” para significar a destruição das culturas indígenas pelos jesuítas. (HANSEN, 2002, p.766).

Ferreira Junior (2007) ao comentar a obra de Paiva (1982), “Colonização e Catequese”, também chama a atenção para as diferentes explicações sobre a missão evangelizadora da Companhia de Jesus no Brasil Colonial. Tal fato pode ser observado no seu texto: “*Do contexto ao texto: a ditadura militar e a obra “colonização e catequese”*”.

Com base no estudo que tenho realizado sobre a temática educação jesuítica no Brasil colonial, não poderia deixar de mencionar a contribuição de dois professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior e a Profa. Dra. Marisa Bittar. Ambos estão trabalhando com essa temática e já construíram uma produção científica considerável para a historiografia da educação brasileira no período colonial.

Dentre os artigos publicados podemos destacar: “*Educação jesuítica no Brasil Colônia*”; “*Pluralidade Lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI*”; “*Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI*”; “*A pedagogia da escravidão nos sermões do Padre Antonio Vieira*” e “*Infância, catequese e aculturação no Brasil colonial*”; *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial*”, dentre outros.

Contudo, considerando o tempo em que o mestrado se insere, vale ressaltar, que o texto a seguir não tem pretensão de fazer a análise da visão apresentada pelos referidos professores em seus artigos, nem tão pouco questionar a essência dessa visão, mesmo porque isso não poderia ser feito apenas com a leitura de alguns artigos, além disso, destaco que optei por me centrar apenas em um deles, pois a educação jesuítica

apresenta vários aspectos em que ela pode ser abordada, conforme os títulos dos artigos citados revelam, por exemplo, a evangelização, a catequese, as crianças negras, etc.

Com isso, mesmo tendo lido todos esses artigos, focalizei a minha leitura em um deles, em especial: “*Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI*“, já que diversos fatores contribuíram para a sua escolha: primeiro, a terminologia “*Casas de Bê-á-bá*” é usada exclusivamente pelos referidos professores e pesquisadores, não observei o uso de tal expressão em nenhum outro texto; segundo, o artigo mostra o uso de outras fontes de pesquisa, no caso, as próprias cartas escritas pelos jesuítas, por fim, um terceiro fator, digamos, dentro da minha concepção, o mais importante, reside no fato de que, durante as discussões feitas em sala de aula na disciplina, *Educação Brasileira*, ministrada no segundo de semestre de 2006, na qual o Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior explicou o porquê esse artigo foi produzido, ressaltando que existem outras formas de se fazer pesquisa, como o uso das próprias cartas dos jesuítas.

De acordo com Bittar & Ferreira Junior. (2005, p.153), as casas de Bê-á-bá foram criadas pelos jesuítas no século XVI, para converter os índios e mamelucos, com base na proposta de evangelização de Manuel da Nóbrega. E o trecho, a seguir, é uma síntese do conteúdo expresso pelo artigo:

Nóbrega defendia que as casas deveriam ter uma base material de auto-sustentação. Já Luiz da Grã, amparado pelas Constituições da Companhia de Jesus, advogava que apenas os colégios poderiam adquirir propriedades, tais como: terras, escravos e gado. Assim, para ele, as confrarias de meninos deveriam ser fechadas. No embate entre as duas posições, Nóbrega venceu. Dessa forma, as Casas de Bê-á-bá cumpriram uma dupla função: foram instrumentos valiosos no processo de conversão dos chamados “gentios” e constituíram-se nas matrizes dos principais colégios jesuíticos do Brasil colonial (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.153).

Os jesuítas quando chegaram ao Brasil já tinham a orientação de que deveriam criar estabelecimentos como as “Confrarias de Meninos” que existiam em Portugal, para as crianças indígenas. E logo que aqui desembarcaram, iniciaram a conversão dos índios ensinando os rudimentos da escrita e da leitura.

Segundo Bittar & Ferreira Junior (2005, p.161), as Casas de Bê-á-bá no começo do processo missionário dos jesuítas eram bem rústicas. Na verdade, estavam de acordo com as condições econômicas dos primeiros colonizadores portugueses que viviam no Brasil, na capitania de São Vicente. E para mostrar como era a estrutura dessas casas, Bittar & Ferreira Junior (2005) utilizaram como fonte de pesquisa uma carta datada de setembro de 1557, ao padre Miguel de Torres, escrita por Nóbrega:

[...] as casas que agora temos são estas, scilicet, huma casa grande de setenta e nove palmos de comprimento e vinte e nove de largo. Fizemos nela as seguintes repartições, scilicet, hum estudo e hum dormitório e hum corredor, e huma sacristia por rezão que outra casa que está no mesmo andar e da mesma grandura nos serve de ygreja por nunca depois que estamos nesta terra sermos poderosos pera a fazer, o que foy de sempre dezermos missas em nossas casas. Neste dormitório dorminos todos asi Padres como Irmãos asaz apertados. Fizemos huma cozinha e hum refeitório e huma despensa que serve a nós e aos moços. Da outra parte está outro lanço de casas da mesma compridão, e huma delas dormem os moços, em outra se lee gramática, em outra se ensina a ler e escrever; tudo isto está em quadra. O chão que fica entre nós e os moços não he bastante pêra que repartindo-sse eles e nós fiquemos agasalhados, mayormente se nele lhes ouvesem de fazer refitório, despensa e cozinha como será necessario. Todas as mais casas necessarias a huma comunidade nos faltão a nós e a eles, como são humas necessarias, casa d’agua e de lenha, e outras desta maneira que quá são muy necessarias, e no sytio não há maneira pera se fazer, e soubretudo não lhe fica servintia pera a fonte e cousas necessarias ultra de não terem ygreja senão a nossa (NÓBREGA, 1995, p.263-264 apud BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.161-162).

E sobre o relato de Nóbrega, Bittar & Ferreira Junior (2005, p.162) fazem a seguinte observação:

Igreja, sacristia, sala de estudo (ensino de ler, escrever e gramática), dormitório, despensa, cozinha e refeitório. Eis como se estruturava uma Casa de Bê-á-bá no Brasil do século XVI. No relato de Nóbrega fica claro que as Casas (ou Confraria de Meninos) se transformaram num verdadeiro locus de imbricação entre catequese e escolarização elementar dos chamados "gentios" (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.162).

Para promover a catequese e a escolarização dos "gentios", as casas estavam bem organizadas, lembravam a cultura hebraica. E os jesuítas promoveram a conversão dos "gentios" através da leitura de textos religiosos. Inclusive foi José de Anchieta quem escreveu o mais famoso catecismo de doutrina cristã, sendo que antes havia desenvolvido uma gramática da própria língua tupi.

José de Anchieta *"desenvolveu uma didática da educação elementar que utilizava o teatro como instrumento lúdico da aprendizagem, mesmo que fundamentado num método mnemônico do ensino, ou seja, uma aprendizagem do conhecimento com base na memorização que tinha também como consequência o sadismo pedagógico"* (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.163).

Sobre o funcionamento das casas, através do estudo de duas cartas que foram escritas por José de Anchieta, sendo uma destinada ao padre Inácio de Loyola e a outra datada de agosto de 1556 e endereçada ao mesmo padre, Bittar & Ferreira Junior (2005, p.164) fazem as seguintes considerações:

Pela narrativa de Anchieta fica muito claro que os padres jesuítas não separavam a educação escolar das primeiras letras do processo catequético que convertiam os filhos dos "gentios" a fé cristã. Além disso, fica claro também que a aprendizagem dos "rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras" se realizava num ambiente diário marcado pela preocupação com o corpo (alimentação) e a alma (confissão dos pecados) dos indiozinhos. Assim, as Casas de Bê-á-bá se transformaram, juntamente com as igrejas, nas primeiras instituições do Brasil colonial que difundiram de forma efetiva os valores da denominada "civilização ocidental cristã" (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.164).

Para difundir os valores da chamada “civilização ocidental cristã”, os jesuítas utilizaram uma pedagogia, considerada “*como a primeira grande ação ideológica de afirmação dos valores europeus quinhentistas no Brasil colonial*” (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.164). Essa pedagogia tinha as seguintes características: bilingüismo (português e tupi); ensino mnemônico; catecismo; desmoralização dos mitos dos “gentios” e atividades consideradas lúdicas como o uso do teatro e da música.

Um aspecto importante sobre essas escolas de ler, escrever e contar, que estavam voltadas para a conversão das crianças indígenas e mamelucos, foi que elas se transformaram, ao longo do século XVI, nos colégios jesuíticos destinados aos filhos dos colonos. As Casas e os Colégios foram “*(...) os primeiros baluartes irradiadores da cultura ocidental cristã em terras brasileiras*” (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.165).

Entre 1549 e 1559, o padre Manuel da Nóbrega lançou os fundamentos que iriam conduzir o projeto educativo jesuítico do século XVI, “*estabeleceu a síntese entre base material de financiamento (terras, escravos e produção agropecuária pertencentes à própria Companhia de Jesus) e as suas duas principais instituições educacionais: as Casas de Bê-á-bá e os colégios*” (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.165). Mas, Nóbrega não estava livre de críticas, o padre Luiz da Grã foi o seu maior opositor. Inclusive quando ele chegou ao Brasil, já trazia consigo uma nova proposta para o ensino dos índios e mamelucos.

A questão central das divergências entre Manuel da Nóbrega e Luiz da Grã está em que Grã defendia que os negócios do mundo secular poderiam se transformar em uma fonte de corrupção das virtudes morais, ou seja, as coisas terrenas não combinavam com as espirituais, por outro lado, Nóbrega acreditava que era impossível manter as Casas de Bê-á-bá e os Colégios sem uma fonte de financiamento. “*A grande*

divergência do Padre Luiz da Grã com Nóbrega era justamente o fato de que os jesuítas estavam se transformando em proprietários de bens materiais que os igualavam aos grandes senhores de terras escravos que ocupavam o litoral atlântico” (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.168). Alegava que os jesuítas estavam se transformando em missionários-fazendeiros.

A divergência entre os dois jesuítas teve todo um processo, cada qual tentando ao seu modo vencer a batalha, mas como a evangelização não poderia parar, a última palavra foi do Geral da Companhia de Jesus. E a resposta atravessou o oceano, veio através de uma carta de 16 de dezembro de 1562. Nela, o padre Diego Layne “*desautorizava as teses defendidas pelo Provincial Luiz da Grã*” (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.173-174).

Foi com base nessa carta que a utilização das relações escravistas de produção nas propriedades mantidas pelos padres da Companhia de Jesus no Brasil colonial ficou definitivamente liberada e, portanto, constituindo-se na principal fonte de riqueza material que deu suporte para a ação missionária cristã. A anuência para o uso da escravidão veio daquele que foi considerado o maior teólogo das teses aprovadas no Concílio de Trento e que tinha plena consciência de que para atingir os objetivos da Companhia de Jesus, na sua luta contra a reforma protestante, era necessário lançar mão de “*escravos injustamente*”. Pois, uns padeceriam no “*inferno*” gerado pelo mundo do trabalho escravo e outros, com base no sofrimento alheio, alcançariam o “*paraíso celestial*” pela via da conversão à fé cristã. Assim, os padres jesuítas, de contradição em contradição, iam transpondo os principais traços do edifício cultural europeu ocidental cristão para as terras brasílicas (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.174).

Com essa carta, principalmente, foi possível resolver a divergência entre Nóbrega e Grã:

A posição assumida pelo Geral da Companhia de Jesus, padre Diego Laynes, colocava fim à disputa entre Nóbrega e Grã. Venceram as teses defendidas pelo padre Manuel da Nóbrega de que seria impossível edificar a fé cristã entre a gentildade que habitava a

colônia portuguesa americana sem o uso aberto dos negócios que financiassem as Casas de Bê-á-bá e os colégios da Companhia de Jesus (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.174).

Bittar & Ferreira Junior (2005, p. 175) expressam que os elementos que constituíram a sociedade brasileira do século XVI foram: fé cristã, Casas de Bê-á-bá, colégios, catequese, conversão, terras, escravos (índios e negros), gado, açúcar. Mencionam ainda que, *“a experiência pedagógica das Casas de Bê-á-bá no Brasil colonial do século XVI não só se constituiu num instrumento da conversão ao cristianismo dos ditos “gentios”, mas possibilitou unir os interesses da fé cristã com as relações econômicas que marcaram a história da sociedade brasileira (...)”* (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2005, p.177).

2.4 OS ESTABELECIMENTOS JESUÍTICOS NO BRASIL COLONIAL

Segundo Nascimento et al (2007, p.1), a história das Instituições Escolares é uma pequenina parte da História. E essas instituições não devem ser estudadas de maneira isolada, mas dentro do processo de transformação, no qual a sociedade sofreu ao longo dos anos, ou seja, as circunstâncias históricas são fundamentais para determinar, entender e identificar essas instituições.

A Instituição Escolar não é feita apenas de professores, alunos e métodos, embora eles sejam importantes. Ela se constitui a partir de interesses que identificam os marcos que são a identidade da sociedade. Isso se dá através de princípios em uma comunidade politicamente organizada, ocupando determinado território e dirigida por um governo, estabelecendo desta forma as relações, que absorvem as tendências dominantes em cada momento da história. (NASCIMENTO et al, 2007, p.2).

Assim, as instituições escolares do período colonial devem ser consideradas dentro dessas circunstâncias históricas, como os interesses e a estrutura da sociedade vigente daquela época, sendo os jesuítas, de acordo com Castelnau-L'Estoile (2006, p.89) os operários encarregados de transformar a província do Brasil, considerada como uma vinha tão estéril, laboriosa e perigosa, e ao mesmo tempo propagar o cristianismo católico apostólico romano.

Como a educação estava atrelada à religião, esse fator vai determinar que os estabelecimentos jesuítas promovam essa educação. Basicamente, são eles: as aldeias, as Casas, os Colégios e os Seminários.

2.4.1 As aldeias

No século XVI, o objetivo principal dos jesuítas era atuar junto aos índios: “*sua conversão, o ensino do português e do cultivo da terra, sua habilitação para ofícios mecânicos e a modificação de seus hábitos considerados nocivos, como o nomadismo, a antropofagia e a poligamia*” (HOLLER, 2006, p.38). Dessa forma, ter os índios como aliados era muito importante para a colonização, já que possuíam o conhecimento da terra, por exemplo, e poderiam realizar atividades para os portugueses. E os jesuítas foram encarregados de promover essa aproximação entre índios e colonizadores, basicamente, os índios eram levados para os aldeamentos e, assim, eram capazes de se tornarem “civilizados”.

Por meio de uma legislação era possível diferenciar os índios aliados dos considerados inimigos. Os aliados pela legislação deveriam viver sob o regime de repartição, ou seja, os trabalhos deveriam ser remunerados, contudo, de acordo com Perrone-Moisés, 1998 apud Holler (2006, p.38), esses índios eram tratados como

escravos, mesmo que os jesuítas pregassem a liberdade dos índios. Já os ditos inimigos, pela legislação deveriam ser capturados e escravizados. Uma legislação que no fundo só servia para diferenciar os índios no papel, pois os regulamentos não eram obedecidos,

E para entrar em contato com os índios a serviço da evangelização, os jesuítas tiveram que aprender a língua indígena. No livro: “Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil – 1580-1620”, Charlotte de Castelnau-L’Estoile, no Capítulo 4 (A “*Língua Brasília*”: os problemas de um aprendizado), relata como se deu todo esse processo e como os jesuítas se estruturaram para aprender essa língua.

Desde a sua chegada ao Brasil em 1549, os jesuítas elaboraram uma política lingüística, elemento-chave de sua estratégia missionária. Num primeiro momento eles procuraram se apropriar do saber lingüístico dos colonos portugueses implantados há longo tempo, e de seus descendentes, filhos de mães índia. A instalação em 1550 do fundador da missão, Manuel da Nóbrega, em São Vicente, onde a língua indígena é *língua franca*, inscreve-se nessa estratégia.

A autora também explica que:

No início o problema parece ser sobretudo o da possibilidade de estabelecer contato com os índios e, para esse propósito, qualquer meio era válido. Nóbrega utilizou intérpretes índios que seguiam os missionários por toda parte, e que até nas confissões estão presentes. Para empreender a tradução das orações, os padres recorreram à ajuda dos portugueses indianizados, como certo Caramuru, que vivia no Brasil há várias décadas, tendo adotado um modo de vida e um nome indígenas. Enfim, a missão e mais tarde a província acolheram portugueses que falavam tupi, como Pero Correia, um antigo caçador de escravos, que entrou na Companhia em 1550. A chegada de crianças, os órfãos de Lisboa, também teve um objetivo lingüístico: tratava-se de formar auxiliares de missão perfeitamente bilíngües.[...] Alguns padres adquiriram rapidamente uma relativa facilidade na comunicação com os índios, como foi o caso de Azpicuelta Navarro; os jesuítas justificam seu dom para a língua tupi por suas origens bascas. Quanto aos portugueses, aculturados e recrutados no local, alguns desenvolveram uma verdadeira arte oratória tupi a serviço da evangelização.[...] A segunda etapa desse trabalho lingüístico foi a constituição de uma gramática brasílica. É José de Anchieta que

consegue a façanha de reduzir o Tupi às regras da gramática latina (...) (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p.153).

2.4.2 Casas, colégios e seminários

Os Colégios eram os principais estabelecimentos jesuíticos no Brasil, assim, os demais estabelecimentos jesuíticos tinham uma relação de dependência com eles. Conforme alguns autores relatam em seus textos, como Charlotte de Castelnau-L'Estoile (2006). E essa autora já foi analisada à parte nesse estudo.

Um autor que também traz a sua contribuição quanto à apresentação dos estabelecimentos jesuíticos é Marcos Tadeu Holler (2006) que em sua tese de doutorado: “*Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América portuguesa (1549-1759)*”. Inclusive fiz uso da sua estrutura para montar o meu texto sobre os estabelecimentos jesuíticos. Ele separou esses estabelecimentos por séculos e depois escreveu as características de cada um deles com base nos textos de Serafim Leite.

As casas (ou residências) eram a princípio escolas de ler, escrever e contar, voltadas para os meninos índios e os filhos dos portugueses. Aos poucos começavam a oferecer estudos mais avançados e, com a dotação real e o reconhecimento oficial, passavam a colégios. Com o progressivo desenvolvimento dos núcleos urbanos, os colégios tornaram-se estabelecimentos voltados exclusivamente para a formação dos brancos, com alguns estudos para os escravos negros, sem a presença dos índios. No Brasil colonial, os colégios jesuíticos eram praticamente a única possibilidade de ensino superior, possibilidade esta que desapareceria com sua expulsão e seria retomada somente no séc. XIX (HOLLER, 2006, p. 40).

Sobre os seminários esse autor menciona que:

No final do séc. XVII e início do séc. XVIII foram fundados alguns seminários, que se diferenciavam dos colégios pelo regime de internato e pela formação mais direcionada a futuros clérigos. Devido ao regime de internato, os alunos deveriam contribuir com uma taxa

para sua manutenção, ao contrário do que ocorria nos colégios, que eram gratuitos (HOLLER, 2006, p. 40).

O Quadro 3 da página a seguir apresenta os principais estabelecimentos jesuíticos no Brasil Colonial divididos por séculos e foi elaborado de acordo com a estrutura adotada por Holler (2006).

Também é importante mencionar que neste Quadro 3, a divisão que se segue sobre os estabelecimentos de ensino não tem a pretensão de apresentar toda a história da Companhia de Jesus, mesmo porque Serafim Leite já fez isso muito bem, ainda que de maneira descritiva ou apologética. Sendo assim, o objetivo maior é o de apenas sistematizar os principais estabelecimentos de ensino e um pouco sobre cada um deles, na tentativa de conhecer e entender o trabalho pedagógico dos jesuítas no Brasil. Aliás, um dos autores que utilizei para falar desses estabelecimentos, faz essa observação. No caso, como adotei a mesma divisão, conforme pode ser visto no quadro da página anterior, torná-se necessário mencionar tal observação³.

Em um aspecto mais particular sobre o Quadro 3, Os estabelecimentos jesuíticos no Brasil Colônia, quando se olha para o século XVI, nota-se que alguns estabelecimentos, apesar de suas datas representarem o século XVII, eles estão no século XVI, isso ocorre porque, dentre um dos fatores que explicam essa realidade, está o fato de que tais estabelecimentos foram criados no século XVI, mas passaram por um processo até chegar a condição de Colégio, como ocorreu com Colégio de Santiago no Espírito Santo, que era uma casa-seminário desde 1551 e só em 1654 se tornou um Colégio. Dessa forma, essas datas expressam a fundação de tais estabelecimentos, sem contar, no entanto, que nas leituras realizadas percebi que às vezes era difícil definir as datas com precisão.

³ Além disso, tal pretensão também não pode existir porque centrei o meu texto em dois autores apenas, especificamente, Holler (2006) e Wrege (1993) que utilizaram como fonte de pesquisa a obra de Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*.

QUADRO 3 - Estabelecimentos jesuíticos no Brasil colonial

Século XVI			Século XVII			Século XVIII		
Nome	Local	Ano	Nome	Local	Ano	Nome	Local	Ano
Colégio Jesus da Bahia	Bahia	1556	Colégio de São Luís do Maranhão	São Luís	1622	Colégio de Paranaguá	Paraná	1755
Seminário de Belém da Cachoeira	Bahia	1678	Colégio de Santo Alexandre	Pará	1681	Colégio Vila do Desterro	Santa Catarina	1748
Colégios de Olinda e Recife	Pernambuco	1576	Missão na Serra da Ibiapaba	Ceará	1656			
Casa na Paraíba	Paraíba	1683	Aldeia dos Reis Magos	Espírito Santo				
Real Colégio das Artes	Rio de Janeiro	1573						
Colégio de Santiago	Espírito Santo	1654						
Aldeia de Reritiba	Espírito Santo	1581						
Colégio dos Meninos de Jesus	São Vicente	1553						
Colégio de São Paulo	Piratininga	1554						
Colégio São Miguel	Santos	1589						

FONTE: (HOLLER, 2006)

2.4.3 Estabelecimentos no século XVI

Falar dos estabelecimentos jesuíticos não é uma tarefa singular e também não significa apenas descrever os espaços internos de cada um deles, pois esses não serão tão importantes, quanto os aspectos econômicos, políticos, sociais, bem como, os acontecimentos particulares que de certa forma tornaram um estabelecimento diferente do outro. Segundo Wrege (1993, p.134), existe a necessidade de estabelecer uma

articulação entre as características dos estabelecimentos com as características dos locais onde estes se instalaram.

Vale ressaltar que os estabelecimentos jesuíticos serão apresentados com base nos textos de Wrege (1993) e Holler (2006), sendo que ambos foram buscar na obra de Serafim Leite as informações sobre tais estabelecimentos; contudo, estes autores diferem apenas na estrutura e na abordagem do texto, sendo adotada nesse estudo a estrutura usada por Holler, ou seja, a divisão por séculos dos estabelecimentos, por questões de ordem didática, além de permitir conhecer um pouco mais sobre tais estabelecimentos.

No século XVI os jesuítas começam a desenvolver as suas atividades no Brasil. Eles se instalam na Bahia, depois no Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e São Vicente e, assim, foram instituindo os primeiros colégios e aldeias (HOLLER, 2006, p.41).

2.4.3.1 O Colégio de Jesus da Bahia: o Colégio Máximo da Colônia

O Colégio da Bahia, na sua primeira etapa, foi Casa de Meninos, chegou a funcionar em condições precárias, até que conseguiu um prédio escolar adequado, mas isso só foi possível na passagem do século XVI para o XVII. Esse prédio novo “*era sinônimo de melhor organização, por conta das necessidades básicas do Colégio estarem dadas: já havia uma enfermaria em pleno funcionamento, uma biblioteca e, quanto ao ensino, todos os graus já existiam*” (WREGE, 1993, p.138).

Foi o primeiro colégio da Companhia de Jesus nas Américas. Em 1550, sete meninos do Colégio dos Órfãos vieram de Lisboa e com eles os jesuítas fundaram esse

colégio. No ano de 1556, o Colégio dos Meninos de Jesus, passou a se chamar Colégio de Jesus.

O curso superior para candidatos ao sacerdócio começou em 1572 e os alunos externos só foram aceitos a partir de 1575. *“No final do séc. XVI o Colégio já oferecia estudos de humanidades, filosofia (ou de artes) e teologia, além dos cursos elementares de ler, escrever e contar. Os cursos encerravam-se com cerimônias de láurea das quais participava toda a cidade”* (HOLLER, 2006, p.42).

As aulas eram a razão de ser do Colégio, no entanto não foram tratadas com exclusividade pelos jesuítas e até para os alunos externos eram ministradas fora do Colégio. Para Wrege (1993, p.140), mais importante do que

[...] oferecer ensino a esses alunos em salas do colégio, eram as relações de poder e prestígio; assim é que, além da enfermaria, dormitórios foram construídos para o abrigo de políticos e autoridades eclesiásticas, ao invés de se ter feito mais salas de aula. Os respectivos aposentos eram motivo de um relacionamento próximo com políticos portugueses destinados à Colônia e, que antes de se iniciarem nos seus cargos ficavam por alguns dias no Colégio da Bahia.

Serafim Leite (1938 -1949, vol. 5, livro 1, cap.5, apud HOLLER, 2006, p.44), explica como as igrejas foram construídas nesse colégio:

A igreja existente no Colégio da Bahia no momento da expulsão dos jesuítas era a quarta construção: a primeira, erigida por Nóbrega, durou até 1553. No mesmo ano começou-se a levantar a segunda, também por Nóbrega; porém, esta já se encontrava em ruínas em 1564. Em 1572 inaugurou-se a terceira, construída por Mem de Sá. Em 1624 ocorreu a invasão da Bahia pelos holandeses, que se estabeleceram no Colégio e profanaram a Igreja. Logo após sua expulsão começou-se a pensar em uma reconstrução, que se iniciaria somente em 1657, e terminaria em 1672.

Inclusive, uma dessas igrejas pode ser vista na Figura 2, a seguir, a Catedral Basílica de Salvador.



FIGURA 2 - Catedral Basílica de Salvador
FONTE: VALLADARES, 1990, vol. 4, p. 186 apud HOLLER, 2006, p.43

Wrege (1993, p. 142) menciona que de acordo com Serafim Leite, para garantir o sustento dos alunos e dos jesuítas, ou seja, para fornecer alimento para o Colégio existiam duas fazendas: Santa Inês e a Fazenda São Cristóvão. Na Santa Inês eram cultivados legumes como arroz, milho, farinha, cacau e canela. Tijolos eram fabricados nessa fazenda, caso o Colégio precisasse de reformas. Já na segunda fazenda eram cultivados quase os mesmos alimentos. E ainda existia uma casa de pedra para armazenar os produtos que vinham de fora.

O Colégio chegou a ter uma farmácia, mas esta foi transferida para fora do prédio escolar em 1731, porque a busca por remédios era muito grande, dificultando o silêncio e a disciplina, sendo que esses elementos eram fundamentais para essa instituição de cunho confessional. E com o aumento na venda dos remédios, os jesuítas conseguiram implementar a enfermaria do Colégio.

Nos anos de 1623 e 1654, O Colégio da Bahia passou por momentos difíceis, tentando conciliar as suas aulas e atividades com o problema das constantes invasões

holandesas no território baiano. Por outro lado, o Colégio, “como centro formador da elite intelectual e sacerdotal da Colônia, mostrou-se preparado para esmerar-se contra as tentativas da colonização holandesa” (WREGGE, 1993, p.145).

Os jesuítas trabalharam no Colégio, no encorajamento dos soldados e no envolvimento da população para tentar vencer os holandeses. Contudo, como as invasões holandesas estavam atingindo cada vez mais a Bahia, dessa forma, resolveram por questões de segurança encerrar temporariamente o funcionamento do Colégio. Este foi fechado no ano de 1624.

O Colégio da Bahia teve a sua arquitetura prejudicada por causa da ocupação dos holandeses, por exemplo, eles transformaram salas de aulas em dormitórios e destruíram objetos católicos e os poucos jesuítas que ficaram no Colégio assistiram a tudo sem poder fazer nada.

Serafim Leite chama a atenção para o fato de que os efeitos da invasão holandesa na Bahia foram para o Colégio catastróficos, tanto é que ele teve de ser reconstruído por completo juntamente com a igreja. A biblioteca dessa instituição, com o maior acervo da Colônia, localizada no seu interior, por causa do estabelecimento dos holandeses nas salas de aula e por todo o Colégio, ela perdeu exemplares dos livros e materiais importantes, utilizados no estudo dos padres, na preparação de aulas e pelos alunos. Esta parte fundamental do Colégio voltou a funcionar quando o novo prédio estava pronto (...) Serafim Leite dá a entender que o Colégio foi refeito logo após a retirada dos holandeses (WREGGE, 1993, p.149).

Os holandeses foram expulsos, mas voltaram à Bahia em 1638 e as dependências do Colégio, principalmente, a enfermaria e a botica serviram para o socorro e cuidado dos soldados portugueses. Alunos internos e externos ajudaram no combate aos holandeses como soldados e no cuidado aos portugueses feridos.

2.4.3.2 O Seminário de Belém da Cachoeira



FIGURA 3 - Igreja do Seminário de Belém da Cachoeira
FONTE: VALLADARES, 1990, vol. 4, p. 182. apud HOLLER, 2006, p. 45

Para Wrege (1993, p.158), na Companhia de Jesus e como mostra a obra de Serafim Leite, o termo seminário assumiu significados diferentes: poderia ser noviciado (a formação completa dos padres) ou uma instituição encarregada de exercer a doutrinação dos índios.

O Seminário de Belém da Cachoeira foi fundado em 1678 para o caráter formativo, não para o sacerdócio. Era para ensinar os alunos, provenientes do sertão, as primeiras letras, latim e música, para que estes fizessem parte da Companhia de Jesus. Mas, o rei de Portugal não quis ajudar financeiramente, um seminário que se destinava às pessoas pobres, deixando para os nobres baianos essa tarefa. Esses eram fazendeiros e funcionários públicos, que não aderiram à tarefa, pois para eles era melhor sustentar os próprios filhos no seminário a resolver o problema da falta de padres e professores.

Como o seminário não podia se limitar ao tipo de pagamento efetuado pelos pais dos alunos, compreendi da Obra de Serafim Leite que a alternativa de haver benfeitores foi muito bem aceita pelos padres, que assumiam a função de cuidarem das pessoas doadoras no findar de suas vidas, em quartos existentes no Seminário, pois não tinha o idoso da Colônia quaisquer cuidados da parte do rei de Portugal. Assim, sendo geralmente fazendeiros, que possuíam filhos em idade escolar, doavam algumas de suas propriedades aos jesuítas, e, como conseqüência, recebiam a respectiva assistência. Em se tratando de benfeitores, com filhos estudando no Seminário, eles garantiam o sustento dos próprios filhos. No que se referia aos pobres, o benfeitor não tendo filhos, elegia o pobre a quem conferiria o sustento completo. Serafim Leite não fornece dados acerca da trajetória escolar desses alunos pobres para sabermos até que grau educacional eles chegavam e se o fato de terem estudado lhes garantia uma vida financeira promissora. (...) Relevo que o Seminário permaneceu com o intuito inicial de ser casa de formação, de primeiras letras e Humanidades, porém, com destinação marcadamente elitista, pois quem era pobre tinha de conseguir manutenção externa, por ser Seminário interno, com moradia no local e exigindo dedicação exclusiva dos alunos (WREGE, 1993, p.163-164).

Um fato interessante era a “abertura moral” dos jesuítas sobre o casamento de tio com sobrinha; no entanto, é claro que essa abertura só existia se eles doassem propriedades ao Seminário, mediante a concessão do Pe. Geral.

Para amainar uma certa culpa desses padres e do Pe. Geral rezava-se o exagero de mil missas pelo casamento impróprio, mas não se deixava de ganhar as terras! Em termos numéricos elas representavam cinco fazendas de gado, perto do Seminário, além de nelas se produzir gêneros alimentícios. Acrescento à perspicácia dos padres em angariar verbas, a audácia de se colocarem à vista fotos dos benfeitores do Seminário para serem apreciadas e reconhecidas (WREGE, 1993, p.164).

Nesse Seminário, além dos alunos ricos e dos pobres que dependiam da ajuda financeira, ainda havia aqueles que não conseguiam estudar por causa da falta de escolas em suas ordens religiosas.

Era condição imprescindível para o aluno vir a ser jesuíta, e para ser religioso, no caso dessas outras ordens religiosas, fazer o curso elementar e o de Humanidades em seminário de tal estilo; no entanto, esta instituição não era obrigatoriamente direcionada à formação

sacerdotal; daí a freqüência de alunos desejosos de cultura geral, para se tornarem, no futuro, profissionais liberais ou políticos (WREGE, 1993, p.164).

Um regimento interno diferenciava esse Seminário dos demais. Sobre esse Regulamento versava que a admissão dos alunos seria:

[...] através de uma seleção rigorosa excluindo judeus, índios, negros, mulatos e mestiços e os que tinham mais de treze anos de idade, restando a uma parte de brancos a freqüência ao Seminário porque não poderia se formar de nascidos na Bahia, nem de moradores, salvo algumas exceções, em função de tal instituição ter existido para alunos de toda a Colônia, sobretudo, aos do sertão baiano. Critérios com o conhecimento e perseverança intelectual não aparecem no Regulamento, pois o caráter racista era exclusivo na admissão (WREGE, 1993, p.165).

E a seletividade continua através de exigências aos alunos internos e externos que não eram fáceis de serem cumpridas, principalmente, por aqueles que não iam seguir o sacerdócio. A castidade era uma dessas exigências e os jesuítas não podiam abrir uma exceção para os alunos externos, pois, com certeza, os outros alunos também não iriam respeitá-la. E quem não respeitava essa exigência era expulso. Outra exigência era quanto à vaidade, alunos deveriam usar uma roupa padronizada. *“Não bastando a limitação da vaidade e a inclusão da castidade, com o objetivo de criar-se o homem total, exigia-se que os alunos em uma parte do dia exercessem, aliado aos estudos, o ofício de sacristão e porteiro além de arrumar os quartos diariamente”* (WREGE, 1993, p.166).

Na Obra de Serafim Leite sobre as atividades diárias dos alunos no Seminário, Wrege (1993, p.167), detectou que os alunos não executavam trabalho manual, ou seja, os serviços práticos não apareciam na rotina dos alunos. Esta era bem determinada.

Em resumo, oito horas de sono diário eram permitidas aos alunos, não mais do que isto. Ao acordar, eles rezavam e assistiam à missa, estudavam em seus quartos e tinham aulas; depois podiam conversar,

mas, logo, iam almoçar, repousavam uma hora e, posteriormente, rezavam e estudavam em seus quartos até às três horas, com o detalhe de não poderem se comunicar. Às três horas iam para a aula, tinham daí um horário rígido e estabelecido para se comunicarem e, depois, aprendiam música. Terminada a aula de música, os alunos ficavam prontos para a recreação programada com jogos e, após recebiam o lanche da tarde. Depois do lanche, os jesuítas encaminhavam os alunos para o culto realizado através da reza da Ave Maria, sob a forma de ladainha. Aí sim iam jantar, seguindo com repouso, ouviam uma mensagem religiosa e, de acordo com esta lição encaminhavam-se para a igreja do Seminário, onde examinavam as suas consciências, ou seja, detectavam pecados pessoais e, assim, rezavam para dormir, sem rumores de conversas, fatalmente perceptíveis quando um aluno avançava em quarto alheio, sendo um ato terminantemente proibido (WREGE,1993, p.167).

2.4.3.3 Os Colégios de Olinda e Recife, em Pernambuco

Os jesuítas iniciaram as suas atividades de ensino em Olinda com uma casa de meninos e como esse tipo de instituição não podia mais vigorar, usando as dependências dessa casa, em 1568 passa a existir o Colégio de Olinda, ensinando as primeiras letras e dois anos depois o curso de Humanidades é criado e, em 1576, o de Teologia Moral.

Nesse Colégio quem dava as aulas de primeiras letras e de latim não tinha concluído o curso de Teologia, ou seja, ainda era aluno do curso superior, o que proporcionava a queda na qualidade do ensino. Os alunos sofriam com a falta de preparo dos professores, principalmente, quando iam se submeter ao processo de avaliação do rendimento escolar.

Praticamente, no século XVII, este Colégio permaneceu com os cursos que oferecia, talvez o curso de Filosofia tenha existido antes da invasão holandesa. E o Colégio de Olinda também teve problemas por causa dos holandeses, provavelmente, foi essa situação de guerra quem gerou a instabilidade dos cursos. Os nobres de Pernambuco tiveram que escrever uma carta ao Pe. Geral de Roma para que os cursos pudessem funcionar, pois tinham perdido o caráter de permanência.

Certifico que o vínculo entre a Companhia de Jesus e os nobres pernambucanos confirmou-se mediante a aprovação dos cursos do Colégio de Olinda pelo Pe. Geral, sendo reforçado em 1687 com a equivalência validade temporária do curso de Filosofia do então colégio com o curso ministrado em Coimbra. O referido curso se destina à formação de alunos que fossem seguir carreiras liberais no interior da própria administração política de Pernambuco, como também a preparar catequistas, a fim de suprir a falta de sacerdotes no local. Portanto, o Colégio de Olinda tinha a característica de ser instituição educacional para alunos externos que buscavam formação geral e, para internos, que se tornassem jesuítas, pois não havia em Pernambuco seminário à parte para a formação sacerdotal (WREGE, 1993, p.174).

Ainda sobre o contexto das invasões holandesas, o Colégio de Olinda teve que contar com a ajuda de seus alunos. Estes formaram uma companhia de estudantes, com o objetivo de conseguir alunos para serem soldados e lutarem contra os holandeses. Os índios e os negros também foram enviados para o combate. Contudo, o Colégio foi destruído, mas foi erguido de novo no ano de 1666.

Um acontecimento marcante que ocorreu com o Colégio de Olinda no início do século XVIII, foi a “Guerra dos Mascates”. Esse conflito de caráter político e econômico envolveu olindenses e recifenses. Olinda tinha uma economia agrária, enquanto Recife um comércio intenso, mas como não era vila ainda, dependia de Olinda. No ano de 1710, os recifenses decidiram não pagar mais pelos impostos, que nem ao menos eram convertidos para o desenvolvimento de seu comércio. Eles elevaram Recife a condição de vila e proclamaram a sua independência, inclusive com o apoio do rei de Portugal.

Olinda não concordou com a decisão e o conflito teve início entre as vilas. Os jesuítas procuraram se manter imparciais, na tentativa de evitar represálias tanto para o Colégio de Pernambuco ou Olinda como para o Colégio de Recife, mesmo porque existiam confrarias de senhores de engenho nos dois colégios.

Pelas informações que Serafim Leite oferece substancialmente, durante o momento do conflito entre olindenses e recifenses os jesuítas não se posicionaram com evidência se preferiam a liberdade de recife ou a sua dependência. Mas, havia indícios de que existia, da parte deles, uma simpatia pela criação da vila de Recife devido ao incremento que daria ao seu colégio. E foi o que de fato ocorreu, passando até mesmo a ter mais prestígio e consideração a instrução dada no Colégio do Recife, depois de terminado o conflito em 1714. No âmbito escolar, tanto para este colégio como para o de Olinda conclui que antes, durante e depois da “Guerra dos Mascates” a educação escolar jesuítica não estava desvinculada da vida política e econômica de Pernambuco; os jesuítas só serviram a nobres e a oficiais, não adotaram um e outro partido, pois foram mais astutos com a escolha de proporcionar a existência de nobres e de mercadores nos colégios, além da frequência de seus filhos nas atividades de ensino. Nesta junção, não se sabe como estudantes nobres e de origem comercial conviviam. O que posso sugerir é que os padres tiraram um bom proveito de tais categorias, na medida em que o Colégio de Olinda se mantinha a partir da iniciativa dos senhores de engenho e o Colégio do Recife se beneficiou com o desenvolvimento comercial e político; tanto isto foi verdade que a documentação sucessória dos governadores de Pernambuco, que no século XVII ficava no Colégio de Olinda, no século seguinte passou a permanecer no Colégio do Recife, dada a maior importância deste se comparado àquele colégio (WREGE, 1993, p.180).

No Colégio de Olinda os jesuítas faziam a catequese corriqueira e o assistencialismo para doentes, pobres e presos. E para manter esse colégio e os trabalhos de catequese, os jesuítas precisavam de ajuda financeira. O rei de Portugal deu para o Colégio uma certa quantia de açúcar, o que acabou estimulando o desenvolvimento da comercialização do açúcar pelos jesuítas. Inclusive para ter mais açúcar para vender os jesuítas passaram a ter engenho em Pernambuco. Com a venda do açúcar, os jesuítas investiram em fazendas de gado para também ajudar nas atividades do Colégio, além disso, tinham o aluguel de casas na vila de Olinda, fazendas arrendadas, uma farmácia no próprio Colégio e até uma olaria para produzir as louças que usavam neste estabelecimento escolar.

A povoação de Recife, fundada no séc. XVI, era no séc. XVIII apenas um entreposto de mercadorias que chegavam ou partiam de Olinda. Em 1619 os jesuítas fundaram ali uma escola de ler e escrever, mesmo que, segundo o Padre Provincial, a casa de Recife fosse de pouca urgência, pois ficava próxima a Olinda e a vila já dispunha de uma

casa dos franciscanos. A fundação oficial do Colégio do Recife deu-se em 1655, por uma Ordem Régia de D. João IV, e foi inaugurado em novembro de 1678. Além do ensino elementar, o Colégio passou a oferecer também o curso de latim, por solicitação dos moradores, que achavam Olinda longe demais. No séc. XVIII, além do ensino elementar de ler e escrever, o Colégio oferecia os cursos de teologia moral, filosofia, letras humanas e doutrina cristã aos meninos brancos e mestiços, e de doutrina cristã aos escravos, ministrado por um padre conhecedor da língua de Angola (HOLLER, 2006, p.46-47).

O Colégio de Recife era um desejo dos moradores, mas estes tiveram que esperar, mesmo porque os padres alegavam que Olinda era perto de Recife e que eles deveriam estudar lá. Só em 1678 quando o pedido foi concretizado, mediante a autorização dos padres superiores. É claro que essa autorização só veio porque o capitão local assumiu a construção do Colégio de Recife.

Tenho a afirmar que a ajuda financeira prestada por nobres colonos e pelos capitães de Recife ofereceu ao Colégio um sólido aparato financeiro, considerando-se que não contava com qualquer auxílio régio. Das doações destaco casas de aluguel, fazendas de gado e engenhos e fazendas para arrendamento. Ainda o Colégio possuía em seu interior uma farmácia bastante lucrativa. Dentre os capitães, o doador mais generoso deu tantas propriedades à Companhia de Jesus no Recife, que elas possibilitaram a construção de uma igreja anexa ao Colégio, sendo que em troca, muitas missas os jesuítas rezaram em favor da alma desse capitão (WREGE, 1993, p.186).

E por meio do Colégio, Recife passou a ter, em 1678, os cursos de Teologia Moral, Filosofia, Humanidades, primeiras letras e de doutrina. Essa doutrina era ministrada nas aulas para os alunos, já para os negros angolanos que trabalhavam nas fazendas pernambucanas eram ministradas de maneira diferente. O curso de Filosofia até o ano de 1721 funcionou de maneira irregular, no entanto com a mesma importância para o Colégio de Recife e para o de Olinda. E Segundo Wrege (1993, p.187) mediante a leitura e a análise da Obra de Serafim Leite, a competição entre Recife e Olinda que existia no âmbito econômico, também começou a existir entre as suas instituições

escolares. E vale destacar, no texto de Serafim Leite, que Recife conseguiu vencer essa competição tornando-se “a referência máxima de instrução escolar da região”:

Com a preponderância do Recife, o seu Colégio revestiu com o tempo as mesmas características de confiança régia e particular, que assinalam a de outros grandes colégios, que fôssem sedes de Governo, como a Baía e o Rio de Janeiro. As Vias de sucessão, que se guardavam no Colégio de Olinda, passaram a guarda-se no do Recife, se não sempre, algumas vezes; e a posição central do Colégio e a qualidade, segura e acessível do seu famoso cais, tornava-o como o pórtico majestoso da cidade. Era costume hospedarem-se no Colégio os novos Bispos e Governadores, antes de seguirem para Olinda (Leite, t. V, p.483-484 apud WREGGE, 1993, p.187).

2.4.3.4 A Casa na Paraíba

O contexto de surgimento da Casa na Paraíba é explicada por Serafim Leite da seguinte maneira:

Já nas primeiras décadas do séc. XVII pensava-se na abertura de uma casa na Paraíba. Por muito tempo a Capitania foi alvo apenas de missões periódicas. A casa seria iniciada somente em 1683 (LEITE, 1938-1949, vol. 5, livro 3, cap. 1 apud HOLLER, 2006, p.).

A Casa da Paraíba tinha características de colégio e oferecia para alunos internos e externos ensino elementar, de Humanidades, de Filosofia e Teologia. Dessa forma, os estudos nessa Casa tinham fins diferentes, pois se destinavam aos alunos internos e externos.

Os alunos que desejavam seguir o sacerdócio na Companhia tinham aulas junto com os alunos que a concebiam como uma casa de formação geral, mesmo porque ela era o único lugar na Paraíba a formar padres na catequese. Em 1757, houve uma divisão dos alunos, mas embora os alunos internos morassem num edifício à parte, tinham aulas junto com os alunos externos.

2.4.3.5 O Real Colégio das Artes, no Rio de Janeiro: a mesma denominação do Colégio de Coimbra

A cidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1565 e dois anos depois os jesuítas resolveram iniciar a construção de um colégio de primeiras letras, bons costumes e latim para alunos internos e externos. E os estudos nesse colégio iniciaram-se em 1573. Vale ressaltar que a cidade do Rio de Janeiro era uma região próspera do ponto de vista econômico e esse fato contribuiu para o desenvolvimento da esfera educacional.

Sendo assim, este crescimento, de acordo com o Pe Serafim leite a partir de 1639 repercutiu na esfera educacional, fazendo com que o Colégio implementasse o simples curso de latim em Humanidades, não se ministrando, portanto, apenas as aulas de latim neste grau de ensino, como também Português, Rudimentos Gerais, Gramática e Retórica, disciplinas que compunham o curso de Humanidades (WREGGE, 1993, p.198).

Com o crescente número de alunos, o Colégio do Rio de Janeiro no século XVII teve que ampliar as salas de aula e construir casas à parte para abrigar os políticos e as pessoas provenientes de outros lugares. Em 1726, houve a presença de missionários chineses que se hospedaram nas casas do Colégio, pois o Rio de Janeiro era um local de passagem para a China.

O financiamento de tal ampliação proveio dos próprios recursos do Colégio, ou seja, de suas fazendas, bem como de donativos de pessoas ricas da cidade. O Colégio, por se situar no Morro do Castelo, pois neste local é que a cidade começou, teve que ajustar o seu local, de difícil acesso, na medida em que os moradores começaram a se estabelecer ao redor do Morro e na praia. Para tanto, como iria ficar onerosa a destruição e uma nova construção do prédio num outro local mais acessível, os jesuítas fizeram os cálculos e chegaram à conclusão de que construir um guindaste na praia seria mais barato. E de fato este guindaste veio a funcionar em 1643 no transporte de pessoas para o Colégio e vice-versa (WREGGE, 1993, p.201-202).

No aspecto físico do Colégio observa-se a existência de farmácia e enfermaria. A farmácia distribuía remédios para as outras farmácias do Rio de Janeiro, para as aldeias e fazendas próximas. Sobre a enfermaria, essa se dividia em compartimentos: sendo um destinado para cuidar dos padres e o outro para cuidar das pessoas que precisavam de assistência e não eram da Companhia de Jesus, ainda este compartimento era dividido em ala masculina e ala feminina, para evitar o contato entre homens e mulheres. A enfermaria parecia um hospital, pois ela possuía vários recursos e ocupava uma área de tamanho considerável.

Enquanto instituição confessional, no Colégio do Rio de Janeiro não poderia faltar uma igreja.

É nela que os alunos se agrupavam na forma de congregação, destinada, principalmente, para o cultivo religioso, mas que através dela eles acrescentavam algumas festas de fundo também religioso, talvez como desculpa para se encontrarem para conversar e espairecer, fugindo um pouco do esquema de vida regrado do Colégio, apesar de serem dirigidos e controlados por um padre orador. A utilidade desta igreja era mais importante nas missas que promovia para a população, principalmente quando se tratava de membros ricos, que ao confessarem os seus pecados eram automaticamente induzidos a dar dinheiro para as obras de caridade e de assistencialismo junto a pobres. (...) Uma parte da igreja era separada para se enterrar governadores locais e padres destacados que atuaram no Colégio. Numa atitude de seletividade de pessoas no âmbito da própria religiosidade. Não bastando as atividades desenvolvidas no interior da igreja, o Colégio tinha uma casa específica para o que os jesuítas chamavam de santificação, onde estudantes, homens da cidade e os membros da Companhia de Jesus praticavam os “Exercícios Espirituais” de Inácio de Loyola (WREGGE, 1993, p.202-203).

No Colégio também existia uma biblioteca considerada como uma área de influência literária e intelectual, pois os moradores podiam retirar os livros. “*Esses se adquiriam mediante compra ou ganho, e eram de origem européia ou portuguesa, sendo também de uso dos padres e dos alunos*” (WREGGE, 1993, p.203). Além da biblioteca, o Colégio tinha uma gráfica que imprimia livros e materiais didáticos

essenciais para a aprendizagem dos alunos. Wrege (1993), chama a atenção para esse avanço:

Na exposição de Serafim Leite a respeito desta biblioteca os livros não me chamaram tanto a atenção como a gráfica, que sem dúvida, representa um avanço para a época e, fundamentalmente, pelo fato do Rio de Janeiro constituir parte de uma Colônia. Entretanto, este avanço era limitado porque todo o material que ia para a impressão passava por um crivo rigoroso da Companhia de Jesus. Os livros tanto de Portugal, como da Europa tinham como temas: Ciências Sacras e Profanas, História, Direito civil e Canônico, Oratória, Biografias, Letras, Humanidades, Matemática e Filosofia. Por autores podemos presenciar livros de Aristóteles, Platão, Plínio, Virgílio, os conimbricenses, Newton, Boscovich, Clávio e Kircher. Livros de autoria de Francisco Soares, de origem portuguesa, que eram encontrados nesta biblioteca possuíam idéias um pouco profanas no entender dos padres e, por isso, foram deixados de ler e providenciou-se a ida deles para a Inconfidência Portuguesa (WREGE, 1993, p.203-204).

Os professores do Colégio eram da Colônia, o que sugere que talvez eles não tinham formação completa em Teologia, já os reitores possuíam uma formação melhor, pois eram provinciais que terminaram os seus mandatos. No entanto, existia também o processo inverso, depois de ser reitor, quem não foi provincial, tinha a chance de se tornar um. *“Completava o quadro de pessoal constante do Colégio, os artífices e os escravos negros, sendo estes pedreiros, alvanéis, canteiros, que ao trabalharem ouviam a catequese por parte de uns padres que pregavam para eles na língua angolana”* (WREGE, 1993, p.204).

E uma característica particular e interessante do Colégio do Rio de Janeiro era, de acordo com Wrege (1993):

Apresento especialmente a informação de que o Colégio tinha em sua parede externa afixado um relógio muito grande, para que os habitantes da cidade se regulassem pelo horário cronometrado, conforme o modo de viver europeu. Esta inovação queria dizer que uma nova ordem de disciplinamento e de trabalho estava sendo instituída, ao lado do ensino sistematizado e da catequese, se se

considerar que antes da colonização portuguesa, não havia horário rigidamente estabelecido, nem colégio e catequese (WREGGE, 1993, p.205).

Diante do que o Colégio do Rio de Janeiro possuía, observa-se que os jesuítas conseguiram proporcionar educação escolarizada, desenvolvimento tecnológico, atendimento assistencialista, missas, biblioteca, bem como, o controle da vida dos moradores, através de um relógio. Os padres também realizaram a catequese com os presos da cadeia pública. Aos domingos, estes recebiam comida, pregação da doutrina e os padres faziam a defesa deles, quando acreditavam que eles haviam sido presos injustamente.

Pelo que li na “História da Companhia de Jesus” acho interessante relatar um acontecimento que se deu de 1743 a 1745. Aconteceu que os presos fugiram da cadeia e quiseram se alojar nas dependências do Colégio, entretanto a lei proibia qualquer respaldo a presos por parte de pessoas de fora da cadeia, ainda mais em se tratando dos jesuítas. A solução encontrada pelo reitor do Colégio foi a de auxiliar a fuga desses presos, devido à consideração da parte de tal jesuíta de que os presos estavam na cadeia por causa de uma justiça muito falha (WREGGE, 1993, p.205-206).

Os jesuítas do Colégio do Rio de Janeiro, além de catequizar os presos, eles catequizaram os índios e os negros que trabalhavam nas fazendas próximas ao Colégio. E longe do Colégio, os jesuítas iam missionar no Espírito Santo, Santos, São Paulo, Laguna e no Rio da Prata, já que esse Colégio era responsável por essa região.

Com a invasão holandesa, os jesuítas do Colégio tiveram que construir uma trincheira perto dele, mandaram comida para a Bahia, em 1640 com a possibilidade da cidade do Rio de Janeiro ser tomada prepararam os soldados e juntaram os índios de suas fazendas, para serem soldados, caso houvesse necessidade.

E logo após a invasão dos franceses o Colégio do Rio de Janeiro teve dificuldades financeiras, mesmo que passageiras. Os jesuítas também possuíam muitas

terras para manter a educação escolar, fato que foi decisivo para que eles não tivessem maiores problemas. Contudo, como o ensino no Colégio expandiu tiveram que comprar mais terras para ampliar a Fazenda de Santa Cruz.

Vinculada ao Colégio do Rio de Janeiro, a Fazenda de Santa Cruz surgiu já no séc. XVI com a função de abastecer o Colégio; alcançou sua grandiosidade no séc. XVIII com a sucessiva compra de terras vizinhas e ficou conhecida pela sua abastança e uberdade, que continuou mesmo após a expulsão dos jesuítas, quando chegou a ser transformada em residência de férias do Imperador D. Pedro I (HOLLER, 2006, p.85).

Nessa fazenda havia: residência para os padres, igreja, moradia e escola de primeiras letras e catequese para os indiozinhos e até uma biblioteca com livros de Camões e Antonio Vieira. Os livros ficavam também no hospital da fazenda.

É uma pena que Serafim Leite não entra em detalhes sobre a existência de uma cadeia na respectiva fazenda; ela apenas é mencionada junto com oficinas de ferraria, tecelagem, carpintaria, olaria, casa de cal, de farinha, de arroz, de curtume, de aguardente, engenho e estaleiro para a fabricação de canoas. A produção desta fazenda se dividia entre a mandioca, o feijão e o algodão e podemos considerar que as modalidades de trabalho mencionadas, não relacionadas à produção destes gêneros alimentícios, destinavam-se a suprir o Colégio de maneira integral, principalmente nas reformas de seu prédio e na manutenção dos padres em termos de vestimenta (WREGGE, 1993, p.212).

A seguir, a figura 4 mostra a igreja da fazenda, que segundo Holler (2006, p.86), ainda existia no começo do século XIX, mas não foi preservada:



FIGURA 4 - Igreja da Fazenda de Santa Cruz (gravura de Thomas Ender, de 1817)
FONTE: WAGNER; BANDEIRA, 2000, p. 780 apud HOLLER, 2006, p.86

Nessa fazenda além dos alimentos, existia a criação de gado, que juntos garantiam o sustento dos jesuítas, alunos e funcionários do Colégio, bem como o da própria fazenda e de outras fazendas do Colégio. E sobre a criação de gado, como nem sempre tinham quem comprasse a carne, o Colégio acabava se transformando em açougue.

Quanto às informações contidas em determinado trecho da Obra de Serafim Leite, elas permitem a conclusão de que o ensino no Colégio funcionava em meio a esta atividade comercial, além da enfermaria e da farmácia, que não tinham relação direta com a instrução. Desse modo, o Colégio era utilizado, de acordo com as necessidades dos jesuítas, que tinham a instituição escolar como um chamativo para conseguirem obter ganho e prestígio social nesses serviços paralelos. Tenho ainda a acrescentar que mesmo com o esforço dos jesuítas de terem a fazenda de Santa Cruz, com sua produção diversificada, a fim de que ela suprisse sua subsistência, eles tinham de depender do comércio com Portugal (WREGGE, 1993, p.214).

Outra fazenda do Colégio do Rio de Janeiro era a São Cristóvão. Uma fazenda que teve as suas terras invadidas por um colono e como os jesuítas não conseguiram expulsá-lo, passaram a receber um aluguel anual. As terras que foram usadas pelo

colono foram vendidas e a outra parte das terras ficaram para os estudantes do Colégio irem nas férias e nos feriados se divertir com jogos de bola e bilhar - um costume europeu.

Por fim, o Colégio do Rio de Janeiro conseguiu ter um número elevado de terras, chegando a administrar a partir de 1652 as terras do governador local.

E de acordo com Holler (2006, p.49), “já no séc. XVII o Colégio do Rio de Janeiro era o segundo maior Colégio no Brasil, depois do Colégio da Bahia, e a ele eram vinculados todos os estabelecimentos e missões do sul”.

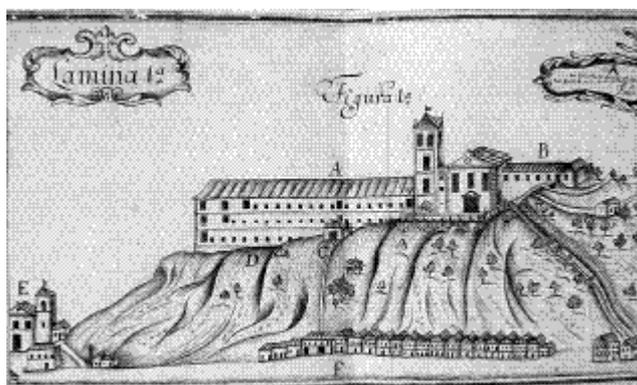


FIGURA 5 - Colégio dos Jesuítas do Rio de Janeiro. Gravura do séc. XVIII. Original no ARSI, Bras 4, f. 380. S/a. S/l, s/d. Anexo a documento de 12 de outubro de 1728.

FONTE: HOLLER, 2006, p.50

2.4.3.6 O Colégio de Santiago e aldeias do Espírito Santo

Na capitania do Espírito Santo existiu uma casa-seminário desde 1551, cujo nome era Casa de Santiago. Nesse local os jesuítas davam aulas de primeiras letras e de latim. Esse curso ocorria através de aulas particulares, pois, não existiam alunos suficientes para frequentar o mesmo. Em 1647, no século XVII, com o desenvolvimento de Vitória e a situação financeira da Casa de Santiago, o reitor do Colégio do Rio de Janeiro, na condição de representante da região sul, pediu ao Pe. Geral para que a Casa

fosse elevada à condição de Colégio, contudo tinha que depender do Colégio do Rio de Janeiro. E o pedido se concretizou em 1654, mas não havia razões para a dependência existir, porque o Colégio tinha condições financeiras suficientes, além disso, dentro das normas da Companhia de Jesus isso não era legal.

Sobre as características do Colégio de Santiago, nota-se que o ensino elementar foi mantido, já o curso de latim começou a fazer parte do curso de Humanidades. Os alunos iam às aulas e se reuniam em uma Congregação com fins religiosos e de lazer.

Como outros colégios jesuíticos, o Colégio de Santiago também foi envolvido por conflitos que ocorreram no Brasil Colônia, como em 1625 e em 1640, quando os moradores tiveram que enfrentar os holandeses.

Estes foram derrotados pelos portugueses graças ao empenho dos padres junto aos soldados, mediante a animação patriótica que esses religiosos exerceram e Serafim Leite ao expor este conflito, logicamente, concorda com o comportamento dos jesuítas. Além dos soldados oficiais da Colônia, os índios aldeados do Colégio de Santiago deram uma ajuda significativa para a derrota holandesa, considerando-se que já eram doutrinados pelos jesuítas (WREGE, 1993, p.217).

Durante as invasões holandesas o Colégio de Santiago foi usado para abrigar os soldados feridos, o que transformou esse local em hospital e em restaurante para alimentar os que estavam participando do combate. O ensino ficava um pouco esquecido e os conflitos determinavam a utilidade do Colégio. Além disso, o ensino já tinha a preocupação de incutir nos alunos a mentalidade colonizadora, ou seja, quando a colonização estava ameaçada, era necessário lutar contra as invasões estrangeiras, ainda que não fosse possível ministrar os cursos do Colégio.

No ano de 1742 houve um fato interessante entre o Colégio de Santiago e os seus aldeamentos. Os estudantes, alunos internos do Colégio, faziam estágio nas férias nesses aldeamentos para se relacionarem com os índios e para aprenderem a língua tupi,

mas houve um desacordo entre os estudantes e os índios, assim, os padres tiveram que fazer a retirada do estágio e até levar alguns índios para outros aldeamentos.

Sobre as aldeias do Espírito Santo, a de Reritiba e a dos Reis Magos eram consideradas como as principais.

A aldeia de Reritiba foi fundada no final do século XVI, na verdade, “*não se pode precisar a data de sua fundação, mas sabe-se que ocorreu antes de 1581*”. É a mais antiga do Espírito Santo e atualmente tem o nome do Padre José de Anchieta, pois foi onde ele faleceu, em 1597. (LEITE, 1938-1949, vol.1, p.248 apud HOLLER, 2006, p.82). Já a aldeia dos Reis Magos sabe-se que surgiu no século XVII.

Reritiba, palco dos últimos anos de Anchieta, viu também o padre José dedicar suas noites à oração e ao trabalho de escrever a história da Companhia de Jesus no Brasil. Mas, como em todas as outras fases de sua vida, fatos extraordinários o acompanharam nessa etapa. As crônicas da época registram que por muito tempo toda a região de Vitória foi castigada por implacável seca. A fim de pedir a clemência dos céus, Anchieta organizou uma procissão em louvor a Nossa Senhora. Logo depois, os céus se abriram e a tão esperada chuva veio finalmente. Anchieta agradeceu a enorme graça recebida nesta igreja, hoje restaurada. A obra de Anchieta como apóstolo do Novo Mundo não haveria de passar despercebida das autoridades da Igreja, desde a época em que vivia. Mas, coube a João Paulo II, que presidiu a beatificação do padre José em 1980, o reconhecimento do Vaticano por sua dedicação à causa da evangelização (PATEO, 2008, P.Web).

A Igreja da Aldeia de Reritiba pode ser vista na Figura 6, a seguir:



FIGURA 6 - Igreja da Aldeia de Reritiba

FONTE: Disponível em: <<http://www.flogao.com.br/municipioscapixabas>>.
Acesso em: 23.11.2007

O Colégio de Santiago tinha a herança de pessoas particulares para se manter.

“Sendo elas ricas, doaram para o Colégio três fazendas que produziam açúcar, frutas, legumes e farinha e, mais tarde, tiveram olarias para as reformas do Colégio”
(WREGE, 1993, p.219).

2.4.3.7 O Colégio dos Meninos de Jesus, em São Vicente

Sobre esse Colégio não encontrei muitas informações em nenhum dos dois autores usados, isso pode ser explicado pelo fato de que ambos utilizaram como fonte de pesquisa a Obra de Serafim Leite. Inclusive durante a exposição do texto de Wrege (1993), especificamente, no Capítulo III: *A expansão do ensino: aspectos específicos de cada instituição escolar*, a autora menciona que:

Como o leitor pôde ter percebido, neste texto, ora me alongo na análise de uma instituição escolar, ora faço uma apresentação breve de outra escola. Esta instabilidade na forma de exposição se deve à ênfase que Serafim Leite dá para algumas escolas em detrimento de outras. O que pude perceber na Obra dele sobre este problema é que ele oferece maiores dados acerca dos colégios centrais, talvez porque tenha encontrado mais informações, mas acredito que a importância dada por ele aos colégios é explicada pelo fato de tê-los achado

relevantes em relação às casas de ensino, por terem sido motivo de maior destaque na época da Colônia. Tal ênfase a meu ver, tem a intenção de fazer transparecer ao leitor uma certa “grandiosidade” da pedagogia jesuítica, ainda mais se somarmos a extensão dos seus escritos acerca do financiamento da educação, que reforça sobremaneira a impressão que pretende nos oferecer. É o caso do Colégio de São Paulo, ao qual Serafim Leite dedica inúmeras páginas de sua Obra. Desta sua longa exposição retirei as informações essenciais, porém, ao se estudar internamente uma Obra como a de Serafim Leite não se tem como omitir a exposição dele; e, conseqüência meu texto também se estende na descrição dos colégios e, quanto às casas de ensino, o tratamento dado é restrito, pois trabalho em cima do que Serafim Leite me oferece (WREGGE, 1993, p.220)

E um outro fato que pode explicar essa realidade é a própria história da Capitania de São Vicente, que talvez tenha impossibilitado que o Colégio dos Meninos de Jesus se tornasse tão importante como outros colégios da Colônia. A história de São Vicente mostra que os jesuítas se estabeleceram lá, mas eles encontraram em Piratininga melhores condições para que esse Colégio continuasse funcionando.

O povoamento de São Vicente iniciou-se pelo litoral, sendo a primeira vila da colônia. Martim Afonso de Souza chegou em 1532 em São Vicente e lá encontrou portugueses como João Ramalho convivendo com os índios e ele, e outros portugueses já praticavam o tráfico de índios.

São Vicente apesar de ter sido a primeira capitania a ter em seu território um engenho, a atividade açucareira não prosperou, pois as terras dessa capitania eram limitadas pela Serra do Mar, além de pantanosas e pouco profunda, o que não favoreceu as plantações de cana-de-açúcar, com isso, na segunda metade do século XVI, a lavoura canavieira começa a entrar em crise.

Essa capitania ficou em segundo lugar pela Coroa Portuguesa, impossibilitada de concorrer com Pernambuco, que tinha vários elementos a seu favor como, por exemplo, o clima e o solo. Não obstante, São Vicente não tinha condições de oferecer segurança, pois estava exposta a ataques constantes.

Nesse contexto, vários fatores contribuíram para que os jesuítas procurassem outros caminhos, outros lugares como o isolamento e a falta de recurso, sem contar a própria essência dos jesuítas, o movimento e não a preocupação de ficar apenas em uma área, ainda que este tivesse as melhores condições. Isso pode ser observado na questão da atividade açucareira, o quanto no litoral nordestino essa foi diferente de São Vicente.

E na tentativa de vencer as dificuldades de São Vicente, jesuítas e colonos começaram a subir a Serra do Mar, conforme as trilhas indígenas indicavam, até alcançar o Planalto de Piratininga, onde encontraram vários elementos favoráveis para que eles se instalassem: terreno adequado, clima temperado, rios e um número considerável de índios.

Quanto ao Colégio dos Meninos de Jesus em São Vicente, o pequeno trecho de Serafim Leite (1938-1949, vol.1, livro 3, cap.5 apud HOLLER, 2006, p.51), mostra como ele surgiu e que logo teve que ser transferido:

Alguns meses após a chegada no Brasil, o Padre Leonardo Nunes foi enviado à Capitania de São Vicente, na armada de Pero de Góis, com 10 ou 12 meninos. A esses meninos e a outros, filhos de portugueses e índios que havia trazido na sua incursão aos Campos de Piratininga, o Padre Nunes começou a ensinar o português, os rudimentos de ler e escrever, e latim e canto a alguns mais hábeis. Em novembro de 1552 o Padre Nóbrega embarcou para São Vicente, com o Padre Francisco Pires, alguns meninos do colégio e índios; lá inaugurou em 2 de fevereiro de 1553 o Colégio dos Meninos de Jesus, que logo a seguir seria transferido para o Campo de Piratininga. (Leite, v.1, l.3, apud HOLLER, 2006, p.51).

2.4.3.8 O Colégio de São Paulo

No colégio de Piratininga a atividade era intensa. Muito mais do que um centro de aprendizado para portugueses e índios, esse colégio significava o início de uma estrutura independente para os jesuítas, que aqui podiam formar novos padres sem precisar mandá-los a Coimbra. Era o primeiro posto avançado da Companhia de Jesus em terras indígenas, distante das vilas portuguesas do litoral. A insistência dos jesuítas em não limitar suas explorações do território à faixa

litorânea deu a eles um conhecimento mais amplo das possibilidades da terra. E Anchieta foi enviado ao Planalto de Piratininga para desbravar os novos campos. Dessa experiência ele dizia: “é um caminho mui áspero, creio que o pior que há em muita parte do mundo, de atoleiros, subidas e matos.” (PATEO, 2008, P.Web).

O Colégio de São Paulo tem sua existência desde o século XVI, a partir de 1554. Sua origem é explicada pelo fato de que os jesuítas não possuíam mais condições para manter o Colégio de São Vicente, além disso, São Paulo ficava próximo. Dessa forma, a instituição passou a funcionar em São Paulo, Piratininga.



FIGURA 7 - Colégio dos Jesuítas de São Paulo
(gravura de Thomas Ender, de 1818)

FONTE: WAGNER; BANDEIRA, 2000, p. 873 apud HOLLER, 2006, p.53

Este Colégio era uma casa, conforme havia determinado o Padre Manuel da Nóbrega, que funcionava ao lado de uma igreja. E mesmo que a casa tenha sido substituída por um outro prédio, continuava a ter a palavra Casa em seu nome: Casa de São Paulo ou de “Santo Inácio”.

Considero como uma informação extremamente importante as palavras ditas por Antonio Vieira em 1694, que sugerem os fins da Casa juntamente com as origens dos alunos. Em pleno século XVII

dizia ele que o ensino elementar da Casa de São Paulo deveria seguir o objetivo de unir, mediante a língua portuguesa, índios e portugueses, atendendo também ao propósito da moralização desses seus integrantes. O leitor há de convir que este discurso era mais comumente proferido no século XVI, quando os jesuítas chegaram ao Brasil com a preocupação inicial de colonizá-lo. Passada esta preocupação, os jesuítas passaram a se direcionar para a instituição e ampliação do ensino superior, promovendo uma certa separação do ensino e da catequese. Parece, então, que a Casa de São Paulo não se modificou totalmente quanto aos fins da educação escolar. Podemos dizer que este seu intento de unir índios e portugueses ainda no século XVII constitui uma exceção, pois nos outros colégios da Colônia, não existia mais tal união (WREGGE, 1993, p.222).

De acordo com Holler (2006, p.52), o Pe. Manuel da Nóbrega não considerava conveniente à convivência dos alunos do Colégio de São Vicente com os colonos. E deixando São Vicente, ele encontrou em Piratininga uma região adequada para criar gado, cultiva e estabelecer o Colégio de São Paulo. No ano de 1553, três aldeias foram unificadas, dando origem à cidade de São Paulo.

O ano de 1640 marcou os jesuítas do Colégio do Rio de Janeiro e os do Colégio de São Paulo. Esse Colégio recebeu um comunicado dos padres do Rio de Janeiro sobre a proibição da escravidão indígena, mas não teve a mesma sorte que o Colégio do Rio de Janeiro, pois os jesuítas desse colégio tiveram que se retirar, “*dada a decisão da Câmara de Vereadores da capitania de se posicionar contra a iniciativa dos jesuítas de publicação do “Breve” e, mais, por conta das ameaças recebidas de tomada do prédio escolar*” (WREGGE, 1993, p.224).

O que contribuiu para que os jesuítas fossem expulsos do Colégio de São Paulo foi o fato de que eles se posicionaram do lado do trono português e da liberdade indígena, com isso, não conseguiram vencer o partido dos “Camargos” o qual compunha a maioria dos vereadores de São Paulo em 1640. E o Colégio ficou sob o cuidado dos vereadores, cujos mesmos não impediam que o prédio escapasse da depredação. “*Com a falta de jesuítas, o ensino se limitou a aulas particulares de ensino*

elementar e de latim, conforme a curriculação do Colégio de São Paulo” (WREGE, 1993, p.224).

E uma forma de amenizar o conflito foi os padres não publicarem o “Breve” e em troca receberem auxílio financeiro dos vereadores, já que estes desejavam que os seus filhos pudessem ter acesso à instrução rudimentar e de Humanidades no Colégio de São Paulo.

Basicamente, a questão da liberdade indígena foi um grande obstáculo para que o Colégio de São Paulo pudesse continuar a ter suas aulas. Ela envolveu todo um processo e só era amenizada mediante os acordos ente os colonos e os padres, ou seja, através da “composição amigável” ou do “concerto”.

Nesse contexto, o Colégio de São Paulo sofreu várias interrupções e só conseguiu ampliar os seus graus de ensino, quando essas interrupções deixaram de acontecer. Como relata Wrege (1993), através da Obra de Serafim Leite, que o elemento fundamental para o estabelecimento contínuo do Colégio foi o ensino superior de Filosofia e Teologia e o quanto a Filosofia foi importante na formação dos paulistas:

O ensino elementar e de Humanidades acompanhou sempre as aberturas e os fechamentos da instituição. Consta na obra de Serafim Leite o uso de livros didáticos pelos alunos de Humanidades, dentre os quais o livro de um jesuíta radicado na Colônia, qual seja, do Pe. Antonio Maria Bonucci, datado de 1701, com impressão em Lisboa, cujo título era “Epítome cronológico, genealógico e histórico”. O ensino superior de Filosofia e Teologia significou o estabelecimento, de fato, contínuo do Colégio. Serafim Leite não precisa a data em que o curso de Filosofia passou a funcionar, mas diz que em 1746 existia para alunos internos e externos em caráter excepcional, por causa da existência de poucos alunos, ocasionando, quando o número deles não permitia a constituição de uma turma, a ida deles para os Colégios do Rio de Janeiro ou Bahia para completarem os estudos. Com o tempo e a crescente demanda por este curso, os moradores de Santos como de São Paulo obtiveram do Pe. Geral a devida licença para terem acesso ao curso de Filosofia no Colégio de Santo Inácio, dada a apresentação de uma lista de alunos, em número suficiente, que queriam cursar este grau de ensino. Serafim Leite se importa muito com a utilidade que teve tal curso para a formação de capitães, bandeirantes das minas e de filhos de famílias consideradas importantes na sociedade paulista.

A base desses estudos filosóficos se dava sobre os tratados a partir de uma apostila elaborada pelo Pe. Nicolau Tavares, jesuíta proveniente do Colégio do Recife. O pedido feito em 1708 pelos moradores para que houvesse curso de Teologia foi atendido em 1757 e, por funcionar em prédio à parte foi chamado de Seminário de São Paulo (WREGE, 1993, p.231).

Como em outros colégios jesuíticos, a forma de sustento do Colégio de São Paulo era através das suas fazendas, as quais foram adquiridas de herança e nelas existiam aldeamentos, cujos os índios tinham que se submeter a uma rotina de trabalho. E em troca do trabalho recebiam como pagamento alimentos e medicamentos. Os índios chegaram a receber dinheiro, mas como os jesuítas não queriam ter essa despesa, os padres pensaram até no fim do Colégio, que ele fosse transformado em casa de ensino e com isso, não iria precisar ter propriedades. A forma de resolver o problema do Colégio de São Paulo foi à substituição dos índios pelos escravos.

Hoje, ao visitarmos o Colégio de São Paulo, como mostra a figura 8 a seguir, o “Pateo do Collegio”, localizado na Praça Pátio do Colégio, número 2, Centro de São Paulo, temos uma nova realidade em termos de espaço arquitetônico. Um espaço que conta um pouco da nossa história e da fundação do nosso estado, essa grande cidade chamada São Paulo, que completou recentemente 454 anos. *“Com quase 450 anos de muita história pra contar, o Pateo é sede de diversos eventos, casamentos, além de abrigar o museu, a cripta de José de Anchieta, a igreja no local onde foi realizada a primeira missa da cidade, a biblioteca temática, e abriga ainda diversos projetos sociais, como o projeto OCA e o projeto EMBU.”*⁴

⁴ Informações sobre esse espaço podem ser encontradas no site: <http://www.pateodocollegio.com.br>.



FIGURA 8: Pateo do Collegio (grafia antiga do nome do lugar)
FONTE: Disponível em: <<http://www.pateodocollegio.com.br>>
Acesso em: 29.1.2008

Frente a esta imagem atual, somos levados a refletir que:

Foi no “Pateo” que tudo começou: ali os jesuítas da Companhia de Jesus fundaram o colégio onde procurariam levar aos indígenas os princípios do cristianismo. Vindos primeiramente a Salvador, os jesuítas chegaram, depois, a São Vicente, onde o Padre Manuel da Nóbrega tomou conhecimento da existência de um lugar com melhores condições de vida, que incluíam a abundância de água e peixes. (...) Esse lugar era o nosso planalto de Piratininga, onde se fixariam, em 1554, construindo, inicialmente, uma cabana de pau a pique de cerca de 90 metros quadrados, ou, como descrita por Anchieta, de 10 por 14 passos craveiros (passo craveiro era uma medida linear portuguesa). Dois anos mais tarde, foi construído um novo colégio e a Igreja de Bom Jesus, feitos em taipa de pilão (a taipa de pilão é uma técnica de origem ibérica, que consistia em socar em um pilão a terra umedecida, à qual se adicionavam fibras vegetais, areia, estrume e sangue de boi, até transformá-la em massa uniforme, com a qual se preenchiam estruturas de madeira, retiradas após a massa estar seca). Desse pequeno colégio surgiria a maior metrópole da América latina, São Paulo (PATEO, 2008, P.Web).

2.4.3.9 O Colégio de São Miguel (Santos)

A Casa de São Miguel ou Santos existiu desde o século XVI. E no século seguinte, em 1653, se tornou oficialmente um Colégio, porque os jesuítas temiam que o Colégio de São Paulo, não mais funcionasse, considerando a publicação do “Breve”. Basicamente, quando a Casa de São Miguel tornou-se um Colégio, o Colégio de São Paulo voltou a funcionar.

De acordo com Wrege (1993, p.237), o Colégio de São Miguel não havia funcionado antes como substituído do Colégio de São Paulo porque os jesuítas de Santos também foram expulsos. Com a condição de Colégio, a Casa de São Miguel tornou-se independente, pois dependia juridicamente do Colégio do Rio de Janeiro. E do ponto de vista financeiro, o Colégio de São Miguel teve dificuldades. Primeiro, as casas de aluguel que foram dadas ao Colégio estavam em condições inadequadas para o aluguel e segundo, as fazendas do Colégio não eram lucrativas, pois não tinham escravos negros.

Com as dificuldades financeiras o Colégio de Santos teve que ocupar uma parte das terras da Casa de Paranaguá, localizada em Curitiba, sendo essas terras usadas para a criação de gado. E com: *“este empréstimo acrescido da ajuda dos moradores santistas, da farmácia do Colégio e da colocação de escravos negros nas fazendas permitiu o funcionamento do ensino de Humanidades e a manutenção do curso elementar, para alunos internos e externos”* (WREGE, 1993, p.237).

2.4.4 Estabelecimentos no século XVII

Segundo Holler (2006, p.53), o século XVII tem o seu início marcado pela chegada dos jesuítas às capitanias do Maranhão e Pará, além do estabelecimento de várias missões no Amazonas. Sendo que no ano de 1615 os portugueses tomaram uma colônia a qual havia sido fundada pelos franceses no Maranhão e em 1626, foi criada a Província do Maranhão e Grão-Pará, separada da Província do Brasil.

A atuação dos jesuítas nessa região foi diferente das demais, principalmente, por causa do isolamento que tiveram que enfrentar. As características dessa atuação, bem como, o porquê de poucas informações sobre os estabelecimentos dessa região, são apresentadas por Wrege (1993):

O estudo da Obra de Serafim Leite nos oferece uma extensa quantidade de informações, como o leitor deve ter percebido ao longo de minha exposição. Até então fiz a exposição das instituições escolares que integravam a Província do Brasil. Elas compõem a grande parte do que Serafim Leite descreve sobre a educação escolar nos séculos XVII e XVIII. Esta extensão, o historiador não mantém quando passa a descrever as escolas da Missão do Maranhão e Grão-Pará, região assim denominada desde a chegada dos jesuítas à Colônia em 1549 e, que nos séculos XVII e XVIII compreendeu o Amazonas, Piauí, Ceará e, logicamente, o Maranhão e o Pará. Quero com isto dizer que há uma descrição pequena de toda esta região acerca da educação escolar, penso que justificada pelo fato dela não ter sido foco de atenção dos jesuítas em termos de instrução, por ter se caracterizado enquanto região missionária. Enquanto missão a catequese representou a atuação predominante da Companhia de Jesus, além do mais, lá havia uma presença significativa de índios se comparados aos colonos, estes localizados dispersivamente e em pequena quantidade. Acrescento ainda que a colonização do Norte se deu tardiamente e, os jesuítas como servidores públicos do rei de Portugal, esperam a iniciativa deste para auxiliarem o processo de aculturação daquelas partes da Colônia. (...) Enfim, esses motivos, expostos de maneira subentendida por Serafim Leite, explicam porque os jesuítas não deram incremento à educação escolar na mencionada região (WREGE, 1993, p.244-245).

2.4.4.1 O Colégio de São Luís do Maranhão

Na cidade de São Luis no Maranhão destaca-se a criação do Colégio de Nossa Senhora da Luz por volta de 1622, mas *“antes, em 1612 o lugar do colégio constituía uma igreja de barbadinhos franceses, onde com a conquista da cidade e vindo os jesuítas, foi construído uma igreja e um colégio”* (WREGGE, 1993, p.246).

O Colégio oferecia os cursos de Teologia, Filosofia, Humanidades e Ensino fundamental, além disso, o mesmo tinha lugar para os padres morarem, cozinha, carpintaria, oficinas de pintura e estatuária, lugar destinado à construção de imagens de santos para enfeitar a igreja e a capela do Colégio. Sendo a igreja anexada ao Colégio, enquanto a capela ficava no seu interior (WREGGE, 1993, p.246).

E como não poderia deixar de ser o Colégio também enfrentou alguns problemas locais. Inclusive a situação dos colonos com o governador e os jesuítas ficou complicada que eles tiveram que deixar o Maranhão em 1684, com isso o Colégio teve os seus estudos encerrados e os alunos foram continuar os seus estudos na Universidade de Coimbra.

Quanto às condições financeiras, a Companhia de Jesus no Maranhão dispunha de uma casa de campo para os professores, padres e alunos terem lazer e realizarem os “Exercícios Espirituais” de Inácio de Loyola. *“Esta casa veio a chamar-se de ”Quinta da Madre de Deus”, sendo juridicamente ligada ao colégio e autônoma no que se referia ao uso de seus bens”* (WREGGE, 1993, p.249).

Para manter todo o trabalho desenvolvido pelos jesuítas no Maranhão, eles tinham como recurso as fazendas, nas quais eles aproveitavam o trabalho indígena nas plantações. Basicamente, unindo trabalho indígena com catequese conseguiram o sustento de suas atividades pedagógicas e religiosas, da missão e dos colégios.

As fazendas eram doações e outras terras eram compradas, sendo a Fazenda de Nossa Senhora da Vitória “*a de maior porte, com lugar para a moradia dos religiosos; dotada de engenho, oficinas de ferreiro, de tecelões, de carpintaria para a construção de canoas; tinha um ralador de mandioca, produção de arroz, algodão, milho, feijão e trabalhadores*”. (WREGE, 1993, p.250-251).

Como no Colégio aconteciam festas em homenagem a padroeiros, Wrege (1993, p. 249-250) destaca que:

Entretanto, em 1706 elas foram proibidas, pelo mau comportamento dos alunos nessas ocasiões; mas os estudantes não se sujeitando a tal proibição, realizaram festas no Colégio, ocasionando o fechamento desta instituição educacional pelo prefeito de estudos. Reaberta a escola, os alunos responsáveis pelas atitudes não condizentes com os festejos para santos, não poderiam ser readmitidos, aconselhando o Padre Geral que a escola não mais se fechasse, por causa desses incidentes, pois prejudicava-se o andamento regular dos alunos internos; deveriam os padres e o governador controlar os alunos externos, na sua maioria pardos. Além das festas dos padroeiros dos colégios, aconteciam as de caráter acadêmico, em função das defesas de teses dos cursos de Filosofia e Teologia e da colação de graus. As titulações de bacharel, mestre e doutor foram alcançadas no Colégio do Maranhão por estudantes internos (a partir de 1713) e por alunos externos (a partir de 1730) (WREGE, 1993, p.249-250).

2.4.4.2 O Colégio de Santo Alexandre (Pará)

O Colégio do Pará foi fundado em 1681, basicamente, com os mesmos fins que o Colégio do Maranhão, mais catequéticos do que acadêmicos, sendo que no começo não tinha professor com formação completa e este professor nem ao menos era padre. O objetivo desse Colégio era o de ensinar a ler e escrever, além de doutrinar os pequenos índios:

Como o Colégio funcionou, no início, enquanto instituição catequética, aos alunos não residentes nos aldeamentos cabia o estudo das primeiras letras em particular ou em casa, sem o auxílio direto e

constante dos jesuítas. Com características não mais catequéticas e, sim acadêmicas (não se sabe desde quando) o Colégio do Pará funciona em Belém com o curso de Humanidades para filhos de colonos, do governador e para religiosos das Mercês, graças a um dinheiro que a Câmara de Vereadores concedeu para o sustento do Colégio, que antes via-se ameaçado de extinção (WREGE, 1993, p.254).

Esse Colégio foi construído tendo vários compartimentos, sendo o mais interessante o das oficinas de encadernação de livros, de escultura e pintura. Contudo, essas atividades foram interrompidas:

[...] quando o Pe. Vieira sai do Maranhão e se direciona para este Colégio do Pará, por pensar que a catequese fosse possível, e por engano seu, ao chegar no seu lugar proposto, ou seja, no Colégio de Santo Alexandre em 1661, não dando resultado positivo as conversações que teve com a Câmara de Vereadores quanto à liberdade dos índios, a população se revoltou e invadiu as dependências do colégio, que ficou fechado durante um ano, tendo que se retirar de lá padres e demais pessoas. Por outro motivo, em 1695 o Colégio do Pará, chamado também de Santo Alexandre, foi fechado porque o governador quis que um aluno prestasse o serviço militar, sendo sobrinho do capitão local, fato que se sobrepôs às ordenações da Companhia de Jesus, que no acontecido não foi respeitada, pois segundo as Constituições, só poderiam receber este tipo de punição alunos indisciplinados, o que não era a característica do sobrinho do capitão. Não ouvindo o governador o reitor do Colégio quanto à discórdia deste com relação ao serviço militar para este aluno, o diretor desta instituição escolar fechou o Colégio, em atitude de protesto contra os abusos das autoridades políticas sobre os alunos (WREGE, 1993, p.254-255).

Por fim, o Colégio do Pará foi reaberto e em 1735 possuía os cursos de grego e hebreu, o que deve ser considerado como uma novidade no currículo, pois essas línguas já haviam sido substituídas pelo tupi, quanto aos cursos superiores estes eram de Filosofia e Teologia Moral.

2.4.4.3 A missão na Serra de Ibiapaba: a maior aldeia da Província do Brasil

Como refere Holler (2006), a maior aldeia da Província do Brasil no século XVIII era a missão de Ibiapaba:

No séc. XVIII a missão de Ibiapaba tornar-se-ia a maior aldeia da Província do Brasil, contando em 1756 com 6000 almas; pelas suas dimensões e isolamento, foi o estabelecimento da América Portuguesa que mais se aproximou das características das reduções do Paraguai, embora sem atingir a sua complexidade de organização. Atualmente é o município de Viçosa, no Ceará (HOLLER, 2006, p.58).

Na tentativa de chegar ao Maranhão os padres Francisco Pinto e Luís Figueira passaram pela Serra de Ibiapaba em 1607 e ao passarem por essa região perceberam que ela apresentava uma terra fértil e dotada de muitos alimentos, bem diferente do sertão, sendo ideal para a catequese, além disso, várias tribos indígenas viviam nessa região. Os jesuítas ficaram quatro meses em Ibiapaba, *“todavia, ao prosseguir para o Maranhão, foram atacados por tapuias, e o Padre Francisco Pinto foi assassinado, o que forçou o Padre Figueira a voltar para Pernambuco”* (HOLLER, 2006, p.57-58).

Ainda conforme Holler (2006, p. 58), várias tentativas foram feitas no século XVII para que os jesuítas pudessem se estabelecer na Serra de Ibiapaba, mas isso só ocorreu de fato em 1656, mediante as iniciativas do Padre Antônio Vieira que esteve pessoalmente na região. Quando os jesuítas iam a Ibiapaba levavam índios de Pernambuco para atuarem como guerreiros e como músicos para atrair os outros índios.

2.4.5 Os estabelecimentos no século XVIII

O século XVIII foi marcado pela fundação de seminários nas capitanias do Pará, Maranhão, Paraíba e Minas Gerais, destacando as iniciativas do Padre Gabriel

Malagrida. Ocorreu também a fundação de colégios nas capitâneas do sul. (HOLLER, 2006, p.58).

2.4.5.1 O Colégio de Paranaguá

Como os jesuítas do Colégio de Santos iam esporadicamente visitar os índios no Paraná, uma casa de ensino acabou surgindo em Paranaguá. Foi a catequese quem incentivou a educação escolar, já que os padres missionavam nessa região, os moradores começaram a pedir que uma casa de primeiras letras e de doutrina fosse construída. Através do pedido da Câmara de Vereadores ao Pe. Geral em 1682, argumentando que era caro manter os filhos nos Colégios de Santos, Rio de Janeiro e São Paulo (WREGGE, 1993, p. 238).

Alega Serafim Leite que a respectiva Casa foi fundada somente em 1708 por causa da falta de condições financeiras para a construção do prédio escolar e para o sustento da própria atividade educativa. No entanto, apesar da insistência dos moradores e do seu auxílio econômico, os padres não faziam desta casa uma escola de fato, pois iam para lá esporadicamente a fim de realizarem missões junto aos índios, servindo de suas dependências como dormitório. Podemos pensar, mediante a análise deste fato que os jesuítas agiram com astúcia na medida em que permitiram a construção da casa, com o ônus dos colonos, e não a utilizaram para o fim que tinham se proposto (WREGGE, 1993, p.238).

A conquista da Casa de Paranaguá pelos moradores não estava livre de problemas, pois os mesmo queriam que um Colégio fosse criado e não uma Casa, pelo fato de que o Colégio iria garantir a continuidade dos estudos. Além disso, os moradores argumentavam que com o Colégio os índios se tornariam mais civilizados, por fim, destacavam que a finalidade da escola era formar sacerdotes para atuar na catequese.

Apesar da demora para que a Casa de Paranaguá fosse um colégio, isso não impediu que a instrução elementar existisse na Casa de Paranaguá. A instrução elementar só foi viável porque os padres ganharam dos moradores um sítio para produzir alimentos, além disso, os escravos negros que trabalhavam nesse sítio eram mantidos pelos pais daqueles que freqüentavam a Casa.

Wrege (1993, p.239-240), analisando a Obra de Serafim Leite, menciona um fato interessante sobre a fundação do Colégio:

Quanto à fundação do Colégio, era o ouvidor Geral de São Paulo o avaliador da quantidade e qualidade dos bens para a licença ou não da criação de um estabelecimento de ensino maior. Ocorreu que este avaliador ao fazer a análise das terras dos jesuítas de Paranaguá as trocou por outras terras que não tinham condições de produtividade, tornando então pendente a fundação do colégio. Além do mais, ele pretendeu taxar impostos sobre essas terras. No mesmo ano desta troca indevida, em 1723, os moradores reagem contra esta medida através da Câmara de Vereadores, que levou a reclamação ao Pe. Provincial e ao Pe. Geral, por perceberem os meios utilizados pelo Ouvidor para que não houvesse colégio em Paranaguá. Serafim Leite nos diz que o Ouvidor pretendia dificultar a licença de criação do Colégio por entender que a função dos jesuítas não era instrutiva, mas a de promover, meramente, o povoamento e a colonização. Os jesuítas não discordavam de tal proposição, mas pensavam ser possível unir colonização, povoamento e educação escolar. O Ouvidor, por outro lado, era de parecer que a educação escolar envolvia os jesuítas quase que por completo, ficando o povoamento e a colonização à mercê da relação com o estabelecimento do ensino.

Se de um lado o Ouvidor impedia que o colégio existisse, do outro o provincial procurava resolver a situação conversando com o Pe. Geral e com o rei de Portugal. Contudo, mesmo com essa demora os padres prosseguiram com o ensino de primeiras letras e de latim na Casa, além do trabalho de moralização dos índios, como os moradores desejavam.

Em 1730, a Casa de Paranaguá passa a ser seminário, “*entendido enquanto escola de formação geral para alunos externos que viviam na Casa na forma de*

internato, não objetivando este ensino, necessariamente, a formação futura de sacerdotes” (WREGE, 1993, p. 241).

Gostaria de mencionar que Wrege (1993) trouxe para esse estudo, especialmente, em relação aos estabelecimentos jesuíticos, uma riqueza considerável de detalhes sobre eles, apresentando as suas respectivas características, bem como, os acontecimentos que interferiram na vida desses estabelecimentos. Contudo, embora a história do Colégio de Paranaguá tenha sido apresentada nesse estudo na sua maioria por essa autora, diante da sua análise sobre a obra de Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, um fato me chamou muito a atenção. Fato este que se refere ao Colégio de Paranaguá, quando comparei o texto dessa autora com o de Holler (2006), encontrei uma divergência sobre Paranaguá ter sido elevado à condição ou não de Colégio. Para Wrege (1993), *“mesmo mudando para seminário os sacerdotes ainda queriam a fundação de um colégio. Pelo que se pode compreender do historiador que estamos estudando, o Colégio não se efetivou porque a Casa permaneceu com as mesmas características”* (WREGE, 1993, p.241).

Enquanto que para Holler, Serafim Leite supõe uma outra realidade, expressa por esse autor, através de um texto mais sucinto do que o de Wrege:

A partir do início do séc. XVII vários jesuítas estiveram em Paranaguá, geralmente de passagem, mas somente em 1682 foi feita uma viagem com o propósito de um estabelecimento na região. A residência foi inaugurada em 1708 e elevada a colégio em 1755. Atualmente a igreja não existe mais, e o colégio foi modificado (LEITE, 1938-1949, vol. 4, livro 5, cap. 1 apud Holler 2006, p. 59).

E no segundo parágrafo do texto de Holler, o autor menciona a cerimônia realizada para que a Casa de Paranaguá se tornasse um Colégio. Vale destacar a fonte usada por ele para mostrar como foi essa cerimônia, no caso a **Ânuua da Província do Brasil de 1755**, do Padre Simão Álvares:

A Ânua da Província do Brasil de 1755, do Padre Simão Álvares, descreve a cerimônia realizada na transformação da residência de Paranaguá em colégio, com o hino Te Deum cantado com instrumentos músicos e missa cantada celebrada em louvor a Nossa Senhora do Rosário, padroeira da nova igreja (An.SiAlv, 1755, f. 496 apud HOLLER, 2006, p. 59).

2.4.5.2 A Casa em Santa Catarina

Os jesuítas atuaram em Santa Catarina e nos seus arredores, mas só se fixaram nessa região, em 1748, com a fundação do Colégio na Vila do Desterro, mediante a solicitação dos moradores dessa região, os portugueses e os açorianos.

Wrege (1993, p.241-242) apresenta aspectos importantes sobre a Casa de Santa Catarina, relatados por Serafim Leite em sua obra:

Rapidamente o Pe. Serafim Leite trata da instrução na Vila do Desterro. Escreve ele que alguns jesuítas do Colégio do Rio de Janeiro se estabeleceram definitivamente lá em 1748, devido ao favorecimento do seu povoamento por portugueses e açorianos, que foram enviados de Portugal a mandado do rei de Portugal. Assim sendo, a ordenação real incidiu igualmente sobre os jesuítas, para que ensinassem primeiras letras e doutrina cristã para os filhos desses portugueses e, também para que aldeassem os índios, pois do contrário, os açorianos não permaneceriam no Desterro. Para isso os padres receberam o sustento do rei e, do governo de Santa Catarina obtiveram dinheiro, alimentação, um escravo para os serviços domésticos e uma casa para morarem e promoverem o ensino e a catequese. Em 1751, de acordo com licença do Rei de Portugal, a Casa do Desterro passa para a categoria de Colégio, mas o ensino permanece o mesmo, com o curso de primeiras letras e de doutrina cristã (WREGE, 1993, p. 241-242)

2.4.6 Os estabelecimentos jesuíticos no momento da expulsão

Para apresentar os estabelecimentos jesuíticos do Brasil colonial no momento da expulsão, retirei do estudo de Holler (2006, p.60-65) uma listagem que foi elaborada por ele. Ressalto que não fiz nenhuma alteração quanto à apresentação dessa listagem.

As fontes utilizadas e citadas por Holler (2006, p.60) foram: História da Companhia de Jesus na extinta Província do Maranhão e Pará, do Padre José de Moraes (1987 [1759]), História da Companhia de Jesus de Serafim Leite (1938-1949), História eclesiástica do Ceará de Geraldo Nobre (1980) e os documentos manuscritos Catálogo das residências, colégios, seminários e missões nas Províncias do Brasil em 1749 (Cat.Provs.Bras, 1749) e Relação, por capitania, do número de colégios, seminários, casas, missões e residências da Companhia de Jesus no Brasil em 1750 (Rel.Cap, 1750).

Considero necessário mencionar que as fontes impressas usadas por Holler (2006), para elaborar a sua listagem, poderão ser utilizadas neste e em outros estudos que eu venha desenvolver sobre os jesuítas, no sentido de ampliar o universo teórico da pesquisa, por exemplo. Dentre estas fontes, destaco a obra de Serafim Leite *História da Companhia de Jesus*. No entanto, também é relevante esclarecer que a pesquisa de Holler (2006) foi fundamental para a redação deste capítulo da dissertação, uma vez que o pesquisador teve acesso a fontes às quais temos condições restritas de acesso a pesquisadores do país, quais sejam os documentos manuscritos de autoria jesuítica e não-jesuítica, existentes em acervos europeus, notadamente em Portugal e na Itália.⁵

Desde já, expresso que os jesuítas se constituem em um objeto de pesquisa com uma vasta gama de elementos que podem e devem ser explorados pelos pesquisadores. Confesso, também, o meu interesse em continuar e ampliar os meus estudos sobre eles. Trata-se de um universo muito rico e muito interessante, não obstante, basta olhar os estabelecimentos deixados por eles no momento de sua expulsão do país.

⁵ Além disto, cabe mencionar que a pesquisa de Holler (2006) refere-se a uma tese de doutorado, nível para o qual é possível obter das agências de fomento do país, recursos para pesquisa em fontes primárias e secundárias existentes em arquivos e acervos fora do Brasil. Neste contexto, outros aspectos também devem ser mencionados quanto às dificuldades da pesquisa histórica, particularmente a transcrição de documentos manuscritos antigos que exige conhecimentos de paleografia. Por estes motivos, reputo o trabalho de Holler (2006) como uma relevante e valiosa fonte de informação para pesquisas sobre os jesuítas, da qual me vali na redação deste capítulo da dissertação.

Sendo assim, baseado na listagem apresentada por Holler (2006, p.60-64) construí o Quadro 4 que permite visualizar melhor quais eram os estabelecimentos jesuíticos existentes no momento da expulsão dos jesuítas do país.

QUADRO 4 – Estabelecimentos jesuíticos no país, no momento de sua expulsão

Local	Tipo	Estabelecimento	Totais
Maranhão e Grão-Pará	Colégios	do Maranhão e do Pará	2
	Casas	Tapuytaperá; Vigia; Madre de Deus;	3
	Aldeias	Abacaxis; Andira; Arapea; Arari; (Cachoeira); Arecarú; Arucará; Arvará; Aryndiba; Boccas de Araticú (Oeiras); Borari; Byrajubá; Caeté; Camamú; Camutá; Cruça ou Curuçá; Gibiré; Guaricu ou Guaricurú; Icatú; Itaerucá; Itapicurú; Jaguariri; Javary; Macajuba; Madre Deos; Mamayacú; Maracanã ;Maracú; Marajó; Moririba; Mortigura (Villa Franca); Pinaré; Piracuri Rio Guaporé; S. Braz; S. Fr. Xavier de Acamá; S. João, capitania de Caeté [?]; S. José; Salinas; Samaúma (Beja); Santa Cruz; Santo Ignácio; Spiritu Santo; Tapajós; Tremembé; Trocano; Tupinambás (Guarupá); Tutoja; Xingu; Ybirajuba	49
	Seminários	Do Pará, do Maranhão e das Aldeias Altas	3
Ceará	Hospício	Real Hospício dos Aquirás	1
	Aldeias	Porangaba - Sr. Bom Jesus; Paupina - Nsa. Sra. Conceição; Caucaia - Nsa. Sra. Prazeres; - Payacus - Nsa. Sra. Conceição.	5
	Fazendas	de Ibiapaba: Imbueira, Missão, Tiaia, Pitinga	5
Rio Grande do Norte	Aldeias	Anexas ao Colégio de Olinda: Guajaru - Nsa. Sra. dos Prazeres; Guaraíras - São João Batista	2
Paraíba	Colégio		1
	Seminário		1
Pernambuco	Colégio	de Olinda e do Recife	2
	Residência	Monjope; N. Sra. Da Luz e Urubumerim	3
Sergipe	Residências	Anexas ao Colégio da Bahia: Jaboatão e Tejuipeba	2
	Engenhos	Conde; Pitinga	2
Bahia	Colégio	da Bahia	1
	Igreja		1
	Casa	Noviciado da Anunciada da Giquitaia	1
	Seminário	da Conceição	1
	Residência	do Pitinga; da Quinta	2
	Aldeias	Espírito Santo, Ubatuba, Juru, Canabraba., Saco dos Morcegos, outras 4 no sertão	9
	Seminário	De Belém da Cachoeira	1
Piauí	Casas	3 (vinculadas ao Colégio da Bahia)	3
Ilhéus	Casa	Villa de S. Jorge Missões (anexas ao Colégio da Bahia)	1

	Aldeias	N.Sra. da Escada, Missão Nova dos Gherins, de Santo André, N. Sra. Das Candeas,	4
	Casa	De Sta. Ignez (Anexa ao Colégio da Bahia)	1
Porto Seguro	Casa		1
	Aldeias	Anexa ao Colégio da Bahia: S. João e Patayba	2
Espírito Santo	Colégio	De Santiago	1
	Aldeias	Moribeca, Araçatyba, Itapoca, Reis Magos, Reritiba	5
Cabo Frio e Goytacazes	Casas	Anexas ao Colégio do Rio – 64 em Goytacazes, Macahé, Campos Novos	67
	Aldeia	S. Pedro do Cabo Frio (Anexo ao Colégio do Rio)	1
	Colégio	do Rio	1
Rio de Janeiro	Casas	Sta. Cruz. Engenho Novo, S. Cristóvão, Macau,	4
	Aldeias	S. Francisco Xavier. S. Barnabé (Bernabé), S. Lourenço	3
Minas Gerais	Seminário	Mariana (anexo ao Colégio do Rio)	1
	Colégio	de Santos, de São Paulo	2
São Vicente e São Paulo	Igreja	de São Paulo	1
	Aldeias	S. José, M'Boy (Embu), Itapecerica, Carapicuíba, Capella, Itaquaquecetuba	6
	Fazendas	Sant'Anna, Araçariguama, Botucatu	3
Governo dos Guyazes	Aldeias	Rio das Velhas e 2 nas Minas da Natividade	3
Governo de Cuyaba em Mato Grosso	Aldeias		2
Governo do Rio Grande e Rio da Prata	Aldeia	1 de índios junto ao Rio de S. Pedro ou Rio Grande	1
	Casa	da Colônia de Sacramento	1
Governo de Paranaguá e Santa Catarina	Colégio	de Paranaguá	1
	Casa	de Santa Catarina	1
TOTAL			213

FONTE: (HOLLER, 2006, p.60-64)

Os dados apontados no Quadro 4, com base na pesquisa de Holler (2006) revelam, portanto, que no momento da expulsão dos jesuítas do país existiam 213 estabelecimentos jesuítas dos quais 92 eram aldeias, 83 casas, 2 engenhos, 8 fazendas, 1 hospício, 2 igrejas, 7 residências, 7 seminários e 11 colégios.

Com isto, encerramos o panorama geral dos estabelecimentos jesuítas no país desde o século XVI até o momento de sua expulsão.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme explica Demo (1995) a pesquisa científica compreende o trabalho de coleta e sistematização dos dados e a partir daí, a apresentação de uma descrição da realidade. Com base nessa visão, esse estudo foi de caráter exploratório e descritivo, uma vez que buscou verificar como o tema “colégios jesuíticos” está sendo tratado por pesquisadores do país em teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Este capítulo subdivide-se em três partes: Na primeira, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Já a segunda parte visa apresentar a respeito das bibliotecas digitais de teses e dissertações, a bibliometria e a análise bibliométrica, os seus principais elementos teóricos, em termos gerais. Por fim, uma terceira parte que traz em aspectos mais específicos, os caminhos percorridos para desenvolver o presente estudo.

3.1 Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa: aspectos gerais das etapas

A partir da delimitação apresentada foram desenvolvidas as seguintes etapas e técnicas de pesquisa:

1ª Etapa: revisão de literatura sobre os seguintes aspectos: a) colonização brasileira, objetivando traçar o contexto histórico deste período. Foram consideradas obras de referência para o estudo: os trabalhos de Freyre (1961); Hollanda (1975); Prado Junior. (1986) e Azevedo (1963); b) Educação Jesuítica no Brasil Colonial, como forma de obter os subsídios teóricos para a compreensão da atuação pedagógica dos jesuítas e da constituição dos colégios jesuíticos. Para tanto foram tomados como textos

básicos os de Bittar & Ferreira Junior (2003, 2004), Paiva (1982, 2004) e outros considerados relevantes;

2ª Etapa: coleta de dados: com base na etapa anterior foram definidos os termos de busca relevantes para a pesquisa nas bibliotecas digitais de teses e dissertações, a qual foi realizada em microcomputador conectado à rede Internet. Os dados foram coletados utilizando-se das técnicas de recuperação de informação e leitura cuidadosa dos textos e/ou resumos obtidos. As fontes de dados foram constituídas pelas seguintes bibliotecas digitais e virtuais:

1) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT)⁶, que se constitui em um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral e referencial provenientes das IES, possibilitando uma forma única de busca e acesso a estes documentos;

2) Banco de Teses da CAPES⁷, composto por duas ferramentas de busca e consulta a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país: a) os resumos, relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente a CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados; b) Textos Completos - contêm a íntegra de teses e dissertações da área de História e trata-se de um projeto piloto da Área de História, coordenado pelo Prof. Manolo Florentino (UFRJ) com o apoio da CAPES;

3) Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das seguintes instituições: USP, UNICAMP, UNESP, UFSCar, PUC-RJ, PUC-RS, PUC-PR, UNISINOS, UFRGS, UFPR, UFF, UFSC;

⁶ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/>.

⁷ Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm.

4) Portal Domínio Público⁸ – biblioteca digital desenvolvida em software livre que dispõe na rede mundial de computadores uma biblioteca virtual a qual permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, as quais constituem patrimônio cultural brasileiro e universal. Permite realizar pesquisas de teses e dissertações e disponibiliza os resultados em texto integral.

3ª Etapa: organização dos dados coletados: Nessa fase os dados obtidos foram sistematizados com o objetivo de gerar indicadores da produção científica em Educação Jesuítica no Brasil Colonial. Segundo Faria (2001), os indicadores são importantes para analisar a própria ciência, pois representam acima de tudo uma forma de agregar valor à informação. O tratamento automatizado da informação para análise bibliométrica envolveu a utilização de softwares para tratamento bibliométrico (Vantage Point®), tratamento estatístico e representação gráfica (Excel);

4ª Etapa: Análise e interpretação dos dados: A análise bibliométrica automatizada combinada com o referencial teórico sobre os colégios jesuíticos no Brasil colonial permitiu verificar o quadro da produção científica consolidada em dissertações e teses disponíveis em bibliotecas digitais do país.

⁸ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>.

3.2 Elementos teóricos sobre bibliotecas digitais, bibliometria e análise bibliométrica

Considerando a evolução e o desenvolvimento tecnológico da sociedade atual, o cenário social contemporâneo está sofrendo mudanças em função de três elementos igualmente importantes, segundo Goergen (1998): "a velocidade das transformações e o caráter permanente das inovações"; "o crescimento assustador da quantidade de conhecimentos e informações hoje disponíveis" e "a capacidade extremamente grande de armazenamento e transmissão de conhecimentos e informações num espaço e tempo cada vez menores".

Nesse cenário observa-se que são várias as formas de difundir a produção científica gerada pelos pesquisadores vinculados, geralmente, a programas de pós-graduação e a grupos de pesquisa. A divulgação dessa produção se dá por meio dos canais formais de comunicação científica - artigos e livros; dos canais informais – comunicações em eventos científicos - e da literatura cinzenta – os trabalhos científicos não publicados, tais como dissertações, teses e relatórios de pesquisa.

A criação das bibliotecas digitais de teses e dissertações (USP, Unicamp, Unesp, UFSCar) e das bibliotecas eletrônicas (SCIELO, Capes), dos bancos de dados de referências e de textos completos disponíveis on line, têm colaborado para a disseminação do conhecimento científico em várias áreas. Agregam-se a essas fontes de informação *on line* os inúmeros sites institucionais e pessoais que apresentam significativas coleções de conteúdos e imagens digitais referentes a inúmeras temáticas.

Drabenstott & Burman (1997) ao se referirem sobre a biblioteca digital observam que esta:

Submerge a visão envolvente e compartilhada de um novo mundo de informação: onipresente e digital, sob custo razoável, em todo o tipo

de mídia, disponível a qualquer pessoa, vinda do computador, televisão ou outras novas tecnologias tão comuns, universal como uma torradeira. E uma série de organizações de pesquisa explora o conceito de biblioteca; editores investigam razões do custo crescente e substancial dos produtos impressos como causas do decréscimo de assinaturas de revistas especializadas. Atenção deve estar voltada à criação de novas formas de acesso, sem restrições a espaços geográfico e temporal, como também à experimentação de novos meios de recuperação e administração da informação (DRABENSTOTT & BURMAN, 1997, p.web).

Ainda, segundo essas autoras, a biblioteca digital apresenta várias definições destacando que entre elas existem pontos semelhantes e diferenciados:

Das 15 definições sobre bibliotecas digitais, contendo pontos semelhantes e diferenciados, encontram-se expressões diversificadas como biblioteca digital, biblioteca eletrônica, biblioteca virtual, biblioteca biônica, biblioteca sem paredes, biblioteca do futuro, máquina eletrônica, de comunicação, serviços inteligentes por meio de sistema transparente de transferência de conhecimento e informação (DRABENSTOTT & BURMAN, 1997, p.web).

Dessa forma, dentre essas várias definições, as autoras na tentativa de interpretar a biblioteca do futuro, a definem como:

A biblioteca digital, biônica, transmitida eletronicamente em rede – a biblioteca do século XXI – vem a ser uma potente, transparente e universal provedora de informação, também chamada de biblioteca sem paredes. Não deixa de ser uma máquina: a **máquina virtual**, que, utilizando a informática e as telecomunicações, possibilita acesso a um reservatório diversificado e infinito de dados e conhecimento. Cerca vários tipos de recursos informacionais, como bibliotecas formais/convencionais, bases de dados, textos ou fontes eletrônicas, arquivos e os mais dinâmicos artefatos digitais, que, de modo formal ou informal, ultrapassam os materiais tradicionais impressos, vindos das mais diversas partes do mundo. Um grande número de usuários, tanto em nível pessoal, comercial ou acadêmico, pode acessá-la em terminais simultaneamente por conexão a redes eletrônicas internacionais, utilizando endereços eletrônicos e senhas. Novos recursos pelo rádio-vídeo e outros mecanismos tecnológicos e telemáticos a serem criados prometem superar ainda mais o acesso à informação, futuramente (DRABENSTOTT & BURMAN, 1997, p.web).

Cunha (1999) menciona que a biblioteca digital “é também conhecida como biblioteca eletrônica (termo preferido dos britânicos), biblioteca virtual (quando utiliza os recursos da realidade virtual), biblioteca sem paredes e biblioteca conectada a uma rede”. Expressa que a biblioteca digital apresenta as seguintes características: a) acesso remoto pelo usuário, por meio de um computador conectado a uma rede; b) utilização simultânea do mesmo documento por duas ou mais pessoas; c) inclusão de produtos e serviços de uma biblioteca ou centro de informação; d) existência das coleções de documentos correntes onde se pode acessar não somente a referência bibliográfica, mas também o seu texto completo. O percentual de documentos retrospectivos tenderá a aumentar à medida que novos textos forem sendo digitalizados pelos diversos projetos em andamento; e) provisão de acesso em linha a outras fontes externas de informação (bibliotecas, museus, bancos de dados, instituições públicas e privadas); f) utilização de maneira na qual a biblioteca local não necessite ser proprietária do documento solicitado pelo usuário; g) utilização de diversos suportes de registro da informação tais como texto, som, imagem e números; h) existência de unidade de gerenciamento do conhecimento, que inclui sistema inteligente ou especialista para ajudar na recuperação de informação mais relevante.

De acordo com Faria (2001), o surgimento e a disseminação das bases de dados eletrônicas contribuíram para o aumento e aplicação do tratamento automatizado da informação. Elas são definidas como grandes arquivos os quais são armazenados em computadores, contendo informações bibliográficas dos artigos científicos como: título, resumo, autores, fonte, palavras-chave, classificações, citações e etc.

E essa realidade também se aplica às bibliotecas digitais, pois também contribuíram e contribuem para o aumento do tratamento automatizado da informação.

Para Cendón (2002), as novas tecnologias de informação permitem maior facilidade para se obter dados atualizados, além de oferecer ao usuário maior flexibilidade na busca e manipulação dos dados. E a tendência atual, com a evolução das redes de comunicação, é que a informação em forma eletrônica tenha cada vez mais a sua relevância e volume gradualmente ampliados. Destacam-se, dentre as fontes informacionais em formato eletrônico as páginas da Internet, as bases de dados e as bibliotecas digitais de teses e dissertações.

Essas fontes informacionais eletrônicas apresentam inúmeras vantagens: informação mais recente e atualizada; maior poder de recuperação de informação em uma busca informatizada; facilidade, flexibilidade e rapidez na formulação de buscas e na obtenção de respostas; são adequadas para responder a perguntas multifacetadas, além disso, pode-se imprimir a informação eletrônica e pagar-se apenas pela informação obtida, diferente de comprar uma obra de referência, que às vezes tem um custo elevado a qual poderá ser pouco utilizada.

Segundo Wormell (1998), os profissionais de Biblioteconomia e Ciência da Informação precisam aprender a explorar mais as bases de dados também como um instrumento para desenvolver atividades de análise, além das técnicas informétricas no gerenciamento de políticas e de tomadas de decisão.

Para mobilizar a base desse conhecimento é necessário recorrer à Bibliometria, disciplina que permite mapear e quantificar os processos de comunicação científica e entender a influência de autores e instituições na produção acadêmica. Ela possibilita traçar a evolução histórica do tema de pesquisa e as associações entre grupos de pesquisadores da área, suas filiações institucionais e as temáticas de seus estudos.

A análise bibliométrica automatizada é uma ferramenta que permite operacionalizar o estudo da produção, disseminação e uso da informação registrada

através da aplicação de filtros para tratar, separar e classificar tais registros em fontes de informação. De acordo com (FARIA, 2001) o tratamento automatizado da informação para a análise bibliométrica envolve as seguintes etapas: recuperação dos dados, tratamento bibliométrico, tratamento estatístico e representação gráfica. Este esquema metodológico foi adotado na presente dissertação.

Com base neste esquema podemos observar que a análise bibliométrica envolve várias etapas, as quais são facilitadas na atualidade com o desenvolvimento de softwares especializados.

Assim, avaliar um determinado ramo do conhecimento permite investigar e mostrar à sociedade como esse saber está se desenvolvendo e ao mesmo questionar o quanto este está conseguindo contribuir para resolver os problemas pertinentes a sua área, por exemplo.

Nesse contexto, toda a atividade voltada em analisar a própria ciência é acima de tudo uma maneira de procurar melhorar a mesma, no caso desse estudo, contribuir para a historiografia da educação brasileira e como ela vem se apresentando, no que se refere, especificamente, aos colégios jesuíticos. Além disso, a produção científica não deve ser só armazenada, mas também disseminada para que o sistema no qual ela está submetida se mantenha ativo, gerando frutos.

Partindo da idéia de que a avaliação da produtividade científica deve ser um dos elementos principais para o estabelecimento e acompanhamento de uma política nacional de ensino e pesquisa, uma vez que através dela é possível obter um diagnóstico das reais potencialidades de determinados grupos e/ou instituições, surge a necessidade de escolher como fazer essa avaliação.

Considerando a minha formação como bibliotecária e cientista da informação, além do fato de eu já ter utilizado a Bibliometria como ferramenta em outros estudos,

acredito ser importante mencionar que a análise bibliométrica constitui-se em uma abordagem considerável para identificar e interpretar o conjunto de dados da produção científica sobre os colégios jesuítos coletados nas bibliotecas digitais.

Segundo Vanti (2002), para avaliar a ciência e os fluxos de informação existem diversas formas, dentre estas, cabe citar a Bibliometria, a Cienciometria, a Informetria e a mais recente, a Webometria. Estas são técnicas quantitativas que apesar de apresentarem algumas semelhanças ou pontos de convergência, possuem características, enfoques e funções diversos. Apesar de existir certa dificuldade em saber onde uma começa e a outra termina.

Faria (2001) destaca que o uso da Bibliometria está se tornando mais freqüente, no contexto da prospecção tecnológica e da inteligência competitiva. Por outro lado, considerando a quantidade de fontes de informação *on line*, como as bases de dados, esse fato pode ser explicado.

Na Bibliometria, para Quoniam et al (2001), existem três nomes que se destacaram por suas importantes descobertas: Lotka, Zipf e Bradford. Sendo que cada um destes pesquisadores propôs uma “lei” específica: 1) *Lei de Bradford*: conhecida também como Lei da Dispersão, concentra sua descrição na repetição das ocorrências em um determinado campo do saber; 2) *Lei de Lotka*: analisa a produção científica dos autores e a 3) *Lei de Zipf*: lei quantitativa fundamental, voltada para identificar a freqüência das palavras que aparecem em um texto.

A Bibliometria, conforme Mugnaini (2003), desde a sua primeira aplicação, em 1917, por Cole e Eales, passando pelas suas três leis, vem ampliando seus modelos para entender o comportamento das publicações, referências, citações e também dos produtores de publicações científicas.

Várias definições e conceitos sobre a Bibliometria são encontrados. Em essência essas definições apresentadas por vários autores, apresentam pontos e aspectos comuns, principalmente, no que diz respeito à importância dessa ferramenta. Conforme Spinak (1998), ela abrange três aspectos: o estudo quantitativo da informação, a disseminação e o uso dessa informação registrada. E para os profissionais da informação, a Bibliometria representa mais que uma ferramenta, na verdade, uma forma de acompanhar o rápido desenvolvimento da ciência. Ainda, conforme Spinak (1998), a Bibliometria pode ser definida como: a) disciplina com alcance multidisciplinar e que analisa os aspectos mais relevantes e objetivos de sua comunidade, a comunidade impressa; b) estudo das organizações e de seus setores científicos e tecnológicos a partir das fontes bibliográficas e patentes para identificar os autores, suas relações, suas tendências; c) estudo quantitativo das unidades físicas publicadas, ou das unidades bibliográficas ou de seus substitutos; d) aplicação de métodos matemático e estatístico ao estudo do uso que se faz dos livros e outros meios dentro e nos sistemas de bibliotecas; f) estudo quantitativo da produção de documentos como se reflete nas bibliografias.

Para Penteado Filho et al (2002), a Bibliometria deve ser encarada como uma ferramenta relevante para o processo de produção de informações gerenciais, em especial, a criação de indicadores a partir de bases de dados bibliográficas.

Já Mugnaini & Quoniam (2002) referem que é necessário sublinhar sobre a Bibliometria ser uma forma de agregar valores a um conjunto de indicadores quantitativos os quais estão sendo gerados pelos governos com o objetivo de analisar a produção científica.

Pacheco & Kern (2001), além de apresentarem uma definição para a Bibliometria, defendem que é necessário delimitar os domínios desta em relação à Cienciometria e a Informetria:

Bibliometria é o estudo quantitativo da produção, disseminação e circulação (empréstimos) de documentos científicos, incluindo autores e usuários. Cienciometria é o estudo quantitativo das atividades científicas com o objetivo de identificar domínios de interesse (áreas, assuntos, disciplinas) e compreender a comunicação entre cientistas. Informetria é o estudo quantitativo da informação em qualquer formato, inclusive palavras e outras peças de informação com granularidade mais fina do que os objetos de interesse da bibliometria e da cienciometria.

Para Rostaing (1993), a bibliometria é vista como:

Um método de avaliação das ciências e das técnicas. Sua particularidade é o desenvolvimento de estudos de publicações sobre dados quantitativos e não mais simplesmente subjetivos como a opinião dos pares. Esses dados quantitativos são calculados a partir de contagens estatísticas de publicações ou de elementos extraídos dessas publicações, com o objetivo de quantificar os processos da comunicação escrita.

E esse autor ainda cita cinco especialidades para a Bibliometria, a saber: modelização de distribuições bibliométricas (leis de Bradford, Lotka e Zipf e noções sobre vantagem cumulativa); indicadores univariáveis (mediadas puramente quantitativas baseadas sobre cálculos de razões); indicadores relacionais (análises estatísticas descritivas das relações entre os elementos estudados, gerando indicações mais qualitativas); análise bibliométrica das patentes (aplicação de métodos bibliométricos às referências das patentes); modelização matemática da circulação dos livros (leis sobre a difusão e a comunicação das obras).

E na tentativa de elucidar ainda mais o conceito de Bibliometria, podemos trazer o conceito apresentado por Hayashi et al (2007, p.4), quanto ao princípio e ao objetivo da Bibliometria:

De uma forma geral, o princípio da bibliometria é analisar a atividade científica ou técnica pelo estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de indicadores cada vez mais

confiáveis. Os indicadores podem ser definidos como os parâmetros utilizados nos processos de avaliação de qualquer atividade.

Uma das principais aplicações da Bibliometria é a elaboração de indicadores da ciência e tecnologia. Segundo Spinak (1998), os indicadores representam uma forma indireta de avaliar algo intangível, por exemplo, a Ciência e a Tecnologia.

Por outro lado, os indicadores são considerados sistemas capazes de gerar informação, conhecimento e inovação. Indicadores de ciência e tecnologia podem ser construídos à partir da medição dos insumos aplicados e dos resultados obtidos.

Existem várias tipos de indicadores, como, por exemplo, podemos destacar os indicadores de ligação ou relacionais e os indicadores de atividade. Os de ligação são usados em co-ocorrência de publicações, citações e palavras. A análise de co-publicação é usada para mostrar a colaboração científica que existe entre pesquisadores, instituições e países. Já os indicadores de atividade são mais simples. São criados mediante a contagem de publicações e têm como finalidade elaborar listas de frequência ou ranking de pesquisadores, instituições, etc.

3.3 Aspectos mais específicos dos caminhos percorridos nesta pesquisa

Nessa parte serão apresentados, em aspectos mais específicos, os caminhos percorridos pela presente pesquisa. Caminhos estes determinados pelas principais etapas metodológicas. De início, foram identificadas as teses e dissertações sobre a educação jesuítica no Brasil colonial e para isso usou-se como fonte de dados os seguintes bancos de teses e dissertações disponíveis na Internet: 1) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT); 2) Banco de Teses da CAPES: consultando as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação; 3) bibliotecas digitais de algumas das principais

instituições de ensino e pesquisa do país: USP, UNICAMP, UNESP, UFSCar, PUC-RJ, PUC-RS, PUC-PR, UNISINOS, UFRGS, UFPR, UFF, UFSC; 4) Portal Domínio Público, base de dados textuais de teses e dissertações.

3.3.1 Definição das expressões de busca mediante o levantamento bibliográfico

Através do levantamento bibliográfico sobre educação jesuítica no Brasil colonial foram definidas algumas expressões de busca como: “educação jesuítica”, “pedagogia jesuítica”; “jesuítas”, “catequese”; “colonização”; “colégios jesuíticos”; “Companhia de Jesus”, “Ratio Studiorum”; “Brasil colonial”. Com isso, foi possível recuperar a produção científica sobre a educação jesuítica consolidada em dissertações e teses.

3.3.2 Processo de recuperação das informações: acesso, busca, avaliação e seleção

A recuperação das informações encontradas nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações envolveu o domínio de ferramentas para ter acesso às informações disponíveis na Internet; o uso da “linguagem documentária” para fazer a busca dessas informações; o processo de refinar os dados, mediante a avaliação destes; o uso de critérios para selecionar e recuperar as informações de acordo com o objetivo principal do estudo: analisar a produção científica sobre os colégios jesuíticos.

Para recuperar as dissertações e teses nas bibliotecas digitais utilizou-se inicialmente como termo de busca “colégios jesuíticos”, o que resultou em apenas 2 trabalhos. Frente a esta situação tornou-se necessário ampliar os termos de busca lançando mão das palavras “colégios”, “jesuítas”, bem como outros termos

relacionados: “catequese”, “colonização”, “educação jesuítica”, “Brasil colonial”. Com isto, ampliaram-se os resultados obtidos, tornando possível a realização da análise bibliométrica.

3.3.3 O uso de softwares para análise bibliométrica

Para análise bibliométrica foi utilizado neste estudo o software Vantage Point®. Este software permite a inserção de vários campos e após o cruzamento dos dados estes são transportados para o *Excel*, para que as tabelas pudessem ser elaboradas. Na seqüência, relacionamentos entre os dados foram estabelecidos e o que permitiu identificar elementos bibliométricos tais como, ano de produção, nível de pós-graduação, vínculo institucional dos autores, áreas envolvidas e temáticas abordadas nas dissertações e teses.

4 OS COLÉGIOS JESUÍTICOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES

Apresentamos os resultados sobre a análise da produção científica dos Colégios Jesuíticos de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras, ressaltando que outras bases de dados poderão ser consultadas para uma análise mais completa dessa produção.

De início foram recuperadas 56 teses e dissertações, que foram selecionadas mediante o critério de focar os Colégios Jesuíticos. A lista destas dissertações e teses pode ser vista no ANEXO 1.

A análise dos resultados obtidos possibilitou apontar alguns aspectos sobre esta produção científica, tais como: o período abordado é de 1978 a 2007, o qual demonstra que o trabalho de pesquisa mais antigo localizado neste estudo (1978) é a dissertação de mestrado em Educação na UNICAMP de José Maria de Paiva, intitulada de “*O papel da catequese dos índios no processo da colonização: 1549-1600*”, sob a orientação do Prof. Dr. Casemiro dos Reis Filho.

Como trabalho de pesquisa mais recente, entre os resultados obtidos podemos mencionar a dissertação de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá, em 2007, por Oriomar Skalinski Junior, intitulada de “*O caminho dos jesuítas da mística à educação: dos Exercícios Espirituais ao Ratio Studiorum*”, sob a orientação do Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo.

Dentre outros aspectos observados verificamos que a produção científica sobre colégios jesuíticos está crescendo, conforme revelou a análise bibliométrica realizada neste estudo e detalhada a seguir.

4.1 Análise bibliométrica da produção científica

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa, em forma de tabelas, decorrentes da análise bibliométrica realizada.

Foram localizados nos bancos de dados de teses e dissertações pesquisados 56 trabalhos. Destes, não tivemos acesso ao texto completo das dissertações de Vittorio Consiglio (1997) e Marcos Roberto de Faria (2005)⁹

Os 56 trabalhos foram defendidos em Programas de Pós-Graduação no país no período de 1978-2007. A distribuição anual destas 56 dissertações e teses pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição anual das dissertações e teses

ANO	Frequência
1978	1
1993	1
1994	1
1997	1
1999	2
2000	3
2001	4
2002	6
2003	6
2004	5
2005	14
2006	9
2007	3
Total	56

Nesta tabela, nota-se que a partir de 1999, a produção científica tem um crescimento que se tornou mais expressivo a partir do ano de 2005, com 14 trabalhos. Esse crescimento se mantém no ano seguinte (9 trabalhos) e apesar de 2007 apresentar

⁹ É importante comentar que embora muitas bibliotecas digitais de teses e dissertações disponibilizem textos completos, algumas delas, como é o caso da PUC - SP apresentam restrições de acesso ao texto completo. Nos dois casos citados, um dos trabalhos é desta biblioteca (Faria, 2005).

apenas 3 trabalhos, vale destacar, que há a possibilidade de que muitos ainda não foram indexados nas bibliotecas digitais disponíveis via Internet.

Na Tabela 2 apresentada a seguir, nota-se que dentre os orientadores não existem diferenças significativas quanto a quantidade de trabalhos orientados.

Tabela 2 – Distribuição dos Orientadores

ORIENTADORES	TRABALHOS ORIENTADOS
1. Ana Maria Faccioli de Camargo	1
2. Antonia F. Pacca de Almeida Wright	1
3. Antonio Alcir Bernardez Pécora	2
4. Antonio Rafael Carvalho dos Santos	1
5. Beatriz Helena Domingues	2
6. Bruno Bontempi Jr.	1
7. Carlos Antonio Leite Brandão	1
8. Casemiro dos Reis Filho	1
9. Cesar Aparecido Nunes	3
10. César de Alencar Arnaut de Toledo	1
11. Corinta Maria Grisolia Geraldi	1
12. Dermeval Saviani	1
13. Eduardo de Almeida Navarro	1
14. Eduardo Sebastiani Ferreira	1
15. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	1
16. Ênio José da Costa Brito	1
17. Erasmo d'Almeida Magalhães	1
18. Helena Jank	1
19. Ivone Dias Angelino	1
20. James Patrick Maher	1
21. Joaquim Brasil Fontes Jr.	2
22. John Manuel Monteiro	1
23. José Camilo dos Santos Filho	1
24. José Claudinei Lombardi	1
25. José Roberto Montes Heloani	1
26. Júnia Ferreira Furtado	1
27. Lúcia Mercês de Avelar	1
28. Luciano Migliaccio	1
29. Márcia Helena Mendes Ferraz	1
30. Maria Cristina Bohn Martins	1
31. Maria Cristina dos Santos	2
32. Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier	1
33. Maria Gabriela Martín Ávila	1
34. Maria Manuela Carneiro da Cunha	1
35. Maria Margaret Lopes	1
36. Maria Rita de Almeida Toledo	1
37. Mary Julia Martins Dietzsch	1
38. Neri dos Santos	1
39. Paulo Martín Souto Maior	1
40. Paulo Miceli	1
41. Pedro Ignacio Schmitz	1
42. Pedro Paulo Scandiuzzi	1

Tabela 2 – Distribuição dos Orientadores (continuação)

43. René Ermaini Gertz	1
44. Rogério Luiz de Souza	1
45. Ronaldo Vainfas	1
46. Rosângela Francischini	1
47. Silvio Donizeti Gallo	1
48. Vicente Rodriguez	1
49. Virginia Maria Almoêdo de Assis	1
50. Zeila de Brito Fabri Demartini	1
Total	54

Observa-se que as 56 dissertações e teses foram orientadas por 50 professores e Cesar Aparecido Nunes da Unicamp orientou o maior número de trabalhos (3), seguido por 4 orientadores que são: Antonio Alcir Bernardez Pécora da Unicamp, Beatriz Helena Domingues da UFJF, Joaquim Brasil Fontes Junior da Unicamp e Maria Cristina dos Santos da PUC-RS, os quais orientaram 2 trabalhos cada um. Quanto aos demais, 45 orientaram apenas 1 trabalho cada um.

Quanto às instituições em que as dissertações e teses foram defendidas totalizam-se 14 instituições de ensino superior, conforme mostra a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Distribuição das Instituições

Instituições	Frequência
PUC-RS	3
PUC-SP	5
UEM	1
UFBA	1
UFF	1
UFJF	2
UFMG	2
UFPE	2
UFRN	1
UFSC	2
UNESP/Rio Claro	1
Unicamp	28
Unisinos	2
USP	5
Total	56

Nota-se nesta Tabela 3 que a maior concentração está na UNICAMP com 28 trabalhos, seguida pela USP e pela PUC-SP com um total de 5 trabalhos cada uma. Por sua vez, a PUC-RS apresentou 3 trabalhos, enquanto 5 instituições aparecem com 2 trabalhos cada uma, são elas: UFJF, UFMG, UFPE, UFSC e a Unisinos. E as demais 5 instituições aparecem com 1 trabalho cada uma: UEM, UFF, UNESP/Rio Claro, UFBA e a UFRN;

A Tabela 4 apresenta as áreas de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em que as dissertações e teses que abordam o tema dos colégios jesuíticos foram defendidas:

Tabela 4 – Áreas de Conhecimento

ÁREAS	Trabalhos
Educação	24
História	15
Ciências da Religião	3
Música	2
Teoria e História Literária	2
Antropologia	1
Arqueologia	1
Arquitetura	1
Educação Matemática	1
Engenharia de Produção	1
Geociências	1
História da Ciência	1
Linguística	1
Literatura brasileira	1
Psicologia	1
Total	56

De acordo com os dados sintetizados na Tabela 4, a seguir, constata-se que a distribuição das 54 dissertações e teses por 15 áreas de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação expressa que a maioria está vinculada à área de Educação (24 trabalhos), seguida pela História (15 trabalhos); Na seqüência aparece a área de Ciências da Religião, com 3 trabalhos e depois por 2 áreas que são Música e Teoria e

História Literária com 2 trabalhos cada uma. Quanto às demais áreas que são: Antropologia, Arqueologia, Arquitetura, Educação Matemática, Engenharia de Produção, Geociências, História da Ciência, Linguística, Literatura Brasileira e Psicologia, cada uma aparece com apenas 1 trabalho.

Com relação às dissertações e teses da área de Educação, que totalizaram 24 trabalhos, podemos verificar na Tabela 5, a seguir, a distribuição dos autores, por ano.

Tabela 5 – Distribuição dos autores das dissertações e teses por orientador, instituição, nível e ano de defesa

Autores	Instituição	Orientador	T/D	Ano
1. Skalinski Jr.	UEM	César de Alencar Arnaut de Toledo	M	2007
2. Zamlutti	Unicamp	José Roberto Montes Heloani	D	2006
3. Hernandez	Unicamp	Joaquim Brasil Fontes Jr.	D	2006
4. Bioto	PUC-SP	Bruno Bontempi Jr.	D	2006
5. Regalo	Unicamp	Cesar Aparecido Nunes	M	2005
6. Camargo	Unicamp	Elizabeth Monteiro de Aguiar Pereira	M	2005
7. Pires	Unicamp	James Patrick Maher	M	2005
8. Mendes	Unicamp	Vicente Rodriguez	D	2005
9. Faria	PUC-SP	Maria Rita de Almeida Toledo	M	2005
10. Lübeck	Unesp/Rio Claro	Pedro Paulo Scanduzzi	M	2005
11. Seco	Unicamp	José Claudinei Lombardi	M	2004
12. César	Unicamp	Ana Maria Faccioli de Camargo	D	2004
13. Carvalho	Unicamp	Cesar Aparecido Nunes	D	2003
14. Dominick	Unicamp	Silvio Donizeti Gallo	D	2003
15. Negrão	Unicamp	Zeila de Brito Fabri Demartini	D	2002
16. Rosito	Unicamp	José Camilo dos Santos Filho	D	2002
17. Vasselai	Unicamp	Cesar Aparecido Nunes	M	2001
18. Fernandes	USP	Mary Julia Martins Dietzsch	M	2001
19. Martino	Unicamp	Eduardo Sebastiani Ferreira	M	2001
20. Hernandez	Unicamp	Joaquim Brasil Fontes Jr.	M	2001
21. Paula	Unicamp	Corinta Maria Grisolia Geraldi	M	2000
22. Monlevade	Unicamp	Lúcia Mercês de Avelar	D	2000
23. Menezes	Unicamp	Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier	D	1999
24. Paiva	Unicamp	Casemiro dos Reis Filho	M	1978

Na Tabela 5 verificamos que com relação aos anos de defesa as teses e dissertações foram produzidas no período 1978-2007. A distribuição neste período revela que nos anos 1978 e 1979 foram produzidos 2 trabalhos (Paiva, 1978 e Menezes, 1999). O intervalo entre estes 2 trabalhos é de 21 anos, o qual indica que após o trabalho, fundador de Paiva, demorou-se todo este tempo para que a temática da educação jesuítica fosse novamente abordada. Em seguida, comparecem mais 2 trabalhos no ano de 2000, ocorrendo um crescimento de 100%, pois no ano seguinte, em 2001, foram identificados 4 trabalhos. Nos anos de 2002 a 2004 produziram-se 2 trabalhos por ano, totalizando 6 produções. Por sua vez, o ano de 2005 foi o que concentrou maior produção, com 6 trabalhos. Em 2006, temos 3 trabalhos e no ano de 2007 foi localizado apenas 1 trabalho, talvez devido ao fato de que no momento da coleta os trabalhos ainda não tinham sido incluídos nas bases de dados pesquisadas.

Esta distribuição também aponta que a temática da educação jesuítica com foco nos colégios jesuíticos intensifica-se a partir dos anos 2000, com 22 trabalhos. Uma possível explicação talvez possa ser buscada na efeméride dos 500 anos de descobrimento do Brasil, momento em que a história do país, sob os mais diversos aspectos é revisitada.

Além disso, a maior concentração das teses e dissertações na área de Educação por vinculação institucional ocorre na Unicamp, com 20 trabalhos, seguida pela PUC-SP, com 2 e pela Unesp/Rio Claro e USP com 1 trabalho cada. Possivelmente, isto tenha ocorrido devido ao fato de que, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp foi fundado em 1975, portanto, com 33 anos de existência pôde gerar uma produção científica considerável sobre esta temática. Comparada à PUC-SP, criada em 1971, da qual se localizaram apenas 2 trabalhos, verifica-se que a produtividade da área de Educação da Unicamp é maior.

Também se investigou o nível dos trabalhos defendidos, conforme exposto na Tabela 6. Os dados obtidos mostram que quanto à distribuição dos 56 trabalhos de pesquisa por nível acadêmico, 30 são dissertações de mestrado e 26 são teses de doutorado.

Tabela 6 – Nível dos Trabalhos (Mestrado/Doutorado)

NIVEL (D/M)	Trabalhos
Doutorado	26
Mestrado	30
Total	56

Os dados da Tabela 6 apontam que há um equilíbrio na distribuição dos trabalhos por nível, com 46,4% relativos a pesquisas de doutorado e 53,6% de mestrado, o qual nos faz supor que não há uma preferência na escolha da temática da educação jesuítica e colégios jesuíticos por nível de pesquisa.

Na Tabela 7, a seguir, observa-se as palavras-chave das 56 dissertações e teses, sendo que estas totalizaram 164. Estas palavras-chave indicam as temáticas subjacentes na produção científica que enfocam os colégios jesuíticos.

Tabela 7 – Temáticas das Dissertações e Teses

Palavras-chave	Quantidade
Jesuítas	10
Brasil – História Colonial	4
José de Anchieta	4
Colégio jesuítico	3
Companhia de Jesus	3
Formação de professores	3
Teatro	3
Brasil Colônia	2
Colonização	2
Ensino superior – Brasil	2
História da Educação	2
Historiografia	2
Missionários	2
Música	2
Reforma pombalina	2
Outras 120 palavras-chave (que aparecem apenas 1 vez)	120
Total	166

Dentre as 14 palavras-chave mais citadas destacam-se: Jesuítas (10), Brasil - História Colonial (4), José de Anchieta (4), Colégio Jesuítico (3), Companhia de Jesus (3), Formação de professores (3), Teatro (3), Brasil-Colônia (2), Ensino Superior (2), História da Educação (2), Historiografia (2), Missionários (2), Música (2) e Reforma Pombalina (2). Também foram localizadas 120 palavras-chaves citadas apenas uma vez pelos autores. Há que destacar, ainda, que a mesma palavra-chave pode ter sido atribuída a mais de um trabalho.

A seguir, apresentamos na Tabela 8 uma lista nominal dos autores das 56 dissertações e teses pesquisadas.

Tabela 8 – Autores das Dissertações e Teses

AUTORES	Trabalhos
Bioto, Patrícia Aparecida	1
Boff, Claudete	1
Camargo, Edwiges Pereira Rosas	1
Carvalho Jr., Almir Diniz	1
Carvalho, Maria Aparecida Vivian de	1
Catão, Leandro Pena	1
Cesar, Maria Rita de Assis	1
Consiglio, Vittorio	1
Costa, Carlos Alberto Santos	1
Dominick, Rejany dos Santos	1
Faria, Marcos Roberto de	1
Fernandes, Giselle	1
Ferreira Neto, Waldemar	1
Fleck, Elaine Cristina Deckmann	1
França, Anna Laura Teixeira de	1
Garcia, Juliane Martins	1
Hernandes, Paulo Romualdo	2
Holler, Marcos Tadeu	1
Kretzer, Altamiro Antonio	1
Leal, Ester Rodrigues Fernandes	1
Lübeck, Marcos	1
Luz, Guilherme Amaral	1
Martino, Márcio Constantino	1
Martins, Ivan Barbosa	1
Mendes, Alexandre Claro	1
Mendes, Laudénir Otávio	1
Menezes, Maria Cristina	1
Monlevade, João Antonio Cabral de	1
Moura, Antonio de Paiva	1
Negrão, Ana Maria Melo	1
Oliveira, Indira Caldas Cunha de	1

Tabela 8 – Autores das Dissertações e Teses (continuação)

Paiva, José Maria de	1
Paula, Flavia Anastácio de	1
Pereira, André Luis Tavares	1
Pereira, Rosemeire França Assis	1
Pinho, Leandro Garcia	1
Pioli, Alicia Juliana	1
Pires, Ennia Débora Passos Braga	1
Pisnitchenko, Olga	1
Regalo, Carlos Alberto	1
Rezende, Tadeu Valdir Freitas de	1
Rosito, Margarete May Berkenbrock	1
Salomé, Josélia Schwanka	1
Santos, Cesar Augusto dos	1
Seco, Ana Paula	1
Silva, Jacionira Coelho	1
Skalinski Jr., Oriomar	1
Sponchiado, Breno Antonio	1
Tavares, Célia Cristina da Silva	1
Telles, Isadora Travassos	1
Varela, Alex Gonçalves	1
Vargas, Adson Luiz	1
Vasselai, Conrado	1
Wrege, Rachel Silveira	1
Zamlutti, Maria Esmeralda Mineu	1
Total	56

Dos 55 pesquisadores apenas um deles deu continuidade ao mestrado na pesquisa sobre o período colonial, com o mesmo orientador e na mesma instituição: Paulo Romualdo Hernandez, da Unicamp (2001; 2006), orientado por Joaquim Brasil Fontes Junior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi desenvolvido por meio do levantamento nas bibliotecas digitais de teses e dissertações do país na tentativa de ampliar o conhecimento sobre a educação jesuítica no Brasil colonial, especificamente, sobre um dos seus aspectos, os Colégios Jesuíticos, e na tentativa também de explorar e analisar a produção científica no que diz respeito a essa temática.

Torna-se necessário mencionar que, esse estudo não teve a pretensão de apresentar o estado da arte sobre essa temática, mas apenas o de contribuir para traçar um perfil da produção científica que foi gerada ao longo dos anos e que se encontra disponível via Internet sobre os Colégios Jesuíticos.

Mediante os resultados obtidos através da análise bibliométrica, foi possível definir algumas características sobre essa produção científica, como o fato de que ela vem aumentando. Inclusive a atuação de alguns pesquisadores já enfatizou o quanto tal período é pouco explorado e de que maneira o abandono desse objeto de pesquisa tem gerado grandes lacunas para a própria historiografia da educação brasileira.

Uma outra característica está no fato de que, apesar da Educação e da História apresentarem o maior número de dissertações e teses, que não chega a ser nenhuma novidade, considerando a própria natureza da temática em questão, há, por outro lado, ainda que, de maneira tímida, outras áreas as quais também estão dando a sua contribuição para que o conhecimento sobre os jesuítas possa ser visto sobre vários aspectos. Dentre essas áreas podemos mencionar: a Música, a Literatura, a Arquitetura, a Lingüística, etc.

Inclusive, sobre o envolvimento de outras áreas, destaco a contribuição da minha área, no caso, a Ciência da Informação, e também menciono que, durante as leituras dos

autores sobre os colégios jesuíticos, principalmente, no capítulo a respeito dos estabelecimentos jesuíticos nos séculos XVI, XVII e XVIII observei que cada colégio teve a sua história e características, apesar de existir um padrão preestabelecido para o funcionamento deles.

O interessante sobre a estrutura desses colégios está no fato de que eles possuíam farmácias, que, dentro das minhas possibilidades de análise, poderá servir como um sinal para outras áreas virem ampliar o conhecimento sobre os jesuítas no Brasil colonial. O que denota outros trabalhos a serem desenvolvidos, pois, na produção científica analisada, não encontrei nenhuma dissertação ou tese da área de saúde, ou seja, que explorasse, por exemplo, a contribuição dos colégios para a saúde das pessoas ou qualquer outro aspecto dessa natureza. É claro que talvez em outras publicações científicas, como nos artigos dos periódicos, talvez a área de saúde possa aparecer, mas como o estudo abordou apenas as dissertações e teses, sugere essa possibilidade.

Pelo estudo bibliométrico pode-se notar que existe um crescimento na produção científica disponível nas bibliotecas digitais brasileiras a partir de 1999. E essa produção é representada por 28 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado, abrangendo o período de 1978 – 2007, mesmo que em 2007 muitos trabalhos ainda não tenham sido indexados nas bases de dados. Quanto à instituição sobre a defesa dos trabalhos, a maior parte foi defendida na UNICAMP (28), seguida pela USP (5), além disso, a maioria desta produção faz parte da área da Educação e da História.

Por fim, através desse estudo bibliométrico foi possível conhecer o comportamento da produção científica de um determinado período da nossa história e da nossa educação, apresentando, ao mesmo tempo, as características da produção científica e particulares desse período, no caso, o período colonial, além de sugerir que outros trabalhos sejam desenvolvidos, como a possível continuação desse estudo no

doutorado abordando a análise categorial dos conteúdos. Essa técnica de análise categorial de conteúdo preconizada por Bardin (2004) permite conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, ou seja, é uma busca de outras realidades por meio de mensagens do texto.

De acordo com Barros e Lehfel'd (1996:70), a análise de conteúdo "é atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se a melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, para aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes".

6 REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. São Paulo, Editora Universidade de Brasília, 1963.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa**: proposta metodológica. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Educação jesuítica no Brasil Colônia. **Série Estudos**: periódico do mestrado em educação da UCDB. Campo Grande, n.12, p.135-143, jul./dez., 2001.
- BITTAR, M; FERREIRA JUNIOR, A.. Infância, catequese e aculturação no Brasil colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n.199, p.452-463. set./dez., 2000.
- BITTAR, M; FERREIRA JUNIOR, A. A pedagogia da escravidão nos sermões do Padre Antonio Vieira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208. p. 43-53. jan./dez., 2003.
- BITTAR, M; FERREIRA JUNIOR, A. Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.22, n.8, p.153-181, jan./abr., 2005.
- BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n.196, p.472-482, set./dez., 1999.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CASIMIRO, A.P.B.S. Pensamentos fundadores na educação religiosa no Brasil Colônia. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **Navegando pela história da educação**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html>. Acesso em: setembro de 2007.
- CASTELNAU-L'ESTOILE, C. de. **Operários de uma vinha estéril**: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil - 1580-1620 Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2006.
- CENDÓN, B. V. Bases de dados de informação para negócios. **Ciência da Informação**, Brasília, v.31, n.2 p.30-43, maio/ago. 2002.
- COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia, História e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

COSTA, C. J. A educação no Brasil Colônia: pelo fim da visão iluminista da História. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela História da Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br> Acesso em: setembro de 2007.

CUNHA, M. B. da C. Desafios na construção de uma biblioteca digital. **Ciência da Informação**, v. 28, n.3, 1999.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DRABENSTOTT, K. M.; BURMAN, C. M. Revisão analítica da biblioteca do futuro. **Ciência da Informação**, v. 26, n.2, 1997.

FARIA, L. I. L. **Prospecção tecnológica em materiais**: aumento da eficiência do tratamento bibliométrico. Aplicação na análise de tratamentos de superfície resistentes ao desgaste. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERREIRA, A. G. A educação no Portugal Barroco: séculos XVI a XVIII. . In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol.1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 56-76.

FERREIRA GOMES, J. - O 'Ratio Studiorum' da Companhia de Jesus In: _____. **Para a História da Educação em Portugal**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 25-42

FERREIRA GOMES, J. O “Modus Parisienses” como matriz da pedagogia dos jesuítas. In: _____. **Para a História da Educação em Portugal**. Porto: Porto Editora, 1995a, p. 43 -61.

FERREIRA JUNIOR., A.; BITTAR, M. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil colonial. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v.25, n. 86, p. 171-195, jan./abr., 2004.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1961. 389 p.

HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem. **Educação & Sociedade**, v.23, n.78, p.187-198, abr. 2002.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.63, p.53-79, 1998.

HANSEN, J. A. Manuel da Nóbrega. In: FÁVERO, M. de L. A.; BRITTO, J. de M. (Orgs.). **Dicionário dos educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. Reflexões preliminares sobre produção do conhecimento em educação jesuítica no Brasil Colonial. In: VI SIMPÓSIO DE FILOSOFIA E CIÊNCIA - UNIVERSIDADE E CONTEMPORANEIDADE: PRODUÇÃO DO

CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 2005, Marília. **Anais...** Marília, UNESP, 2005. p. 22-29.

HAYASHI, M. C. P. I. et al Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios**, v. 8, n. 27, Ene – Mar. 2007.

HOLLANDA, S. B de. **Raízes do Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975. 155 p.

HOLLANDA, S. B de. Do descobrimento à expansão territorial. In: HOLLANDA, S. B. de. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 5. ed. São Paulo: DIFEL, 1976. t. I (A época colonial).

HOLLER, M. T. **Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis**: a música na atuação dos jesuítas na América portuguesa (1549-1759). 2006. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

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

KLEIN, L. F. **Etapas da história da pedagogia jesuítica**. Disponível em: <www.sanignacio.cl/cnej/documentos/aportes/historiapeda.PDF> Acesso em: maio de 2006.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v.2.

MOURA, Pe. L. D. de, SJ. **A educação católica no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Loyola, 2000.

MUGNAINI, R. **Indicadores bibliométricos da base de dados Pascal como fonte de informação da produção científica e tecnológica do Brasil**. 2003. 133f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

MUGNAINI, R.; QUONIAN, L. Bibliometria em países em desenvolvimento: notas para discussão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 10, 2002. **Anais...** Fortaleza: SBBDCI, 2002.

NASCIMENTO, M. I. M. et al. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). Disponível em: <<http://w.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>>. Acesso em: 22 de setembro de 2007.

PACHECO, R. C. S.; KERN, V. M. Uma ontologia comum para a integração de bases de informações e conhecimento sobre ciência e tecnologia. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n.3, set./dez.2001.

PAIVA, J. M.. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol.1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 77-92.

PAIVA, J. M.. **Após 25 anos**. Piracicaba: Unimep, 1978.

PAIVA, J. M.. **Colonização e catequese**: 1549-1600. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

PATEO do Collegio. Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org/sclazer/pateocolegio.shtml>> Acesso em: 29 janeiro de 2008.

PENTEADO FILHO, R. de C. et.al. Aplicação da bibliometria na construção de indicadores sobre a produção científica da Embrapa. In WORKSHOP BRASILEIRO DE INTELIGÊNCIA COMPETITIVA E GESTÃO DO CONHECIMENTO, 3., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento, 2002. Disponível em: <http://www22.sede.embrapa.br/unidades/uc/sge/aplicacao_bibliometria.pdf>. Acesso em: outubro de 2007.

PEREIRA, R. F. de A. R. **A literatura de José de Anchieta e a gênese da educação brasileira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

POMBO, O.. **Os jesuítas**: aspectos gerais. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/jesuitas>>. Acesso em: maio de 2006.

QUONIAM, L. et. al. Inteligência obtida pela aplicação de data mining em bases de teses francesas sobre o Brasil. **Ciência da Informação**, v. 30, n.2, p.1-21, maio/ago.2001.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROSTAING, H. **La bibliométrie et es techniques**. Toulouse: Sciences de la Société; Marseille: Centre de Recherche Rétrospective de Marseille, 1997.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol.1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p.121-129.

SCHWARTZMAN, S. A política da igreja e a educação: o sentido de um pacto. **Religião e Sociedade**, v.13, n.1, p.108-127, março 1986. Disponível em:<<http://www.schwartzman.org.br/simon/alceu.htm>>. Acesso em: setembro de 2006.

SILVA, C. R. da. A experiência portuguesa no processo de colonização do Brasil. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela História da Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_028.html> Acesso em: setembro de 2006

SODRÉ, N. W. **Formação Histórica do Brasil**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOUSA, N. M de **A redução de Nuestra Señora de Fé no Itatim: entre a cruz e a espada (1631- 1659)** Campo Grande: UCDB, 2004. 127 p.

SPINAK, E. Indicadores cienciométricos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n.2, p. 141-148, 1998.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 186p.

TOLEDO, C. de A. A. de; RUCKSTADTER, F. M. M; RUCKSTADTER, V. C. M. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no século XVI. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela História da Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_031.html> Acesso em: setembro de 2007.

TRAVANCAS, Isabel. Comunicação de massa e diversidade cultural. Boletim da comunidade virtual de Antropologia, jun.-jul. 2001. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a6-itravancas.pdf>> Acesso em: maio de 2006.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v.31, n.2, maio/ago. 2002.

WEHLING, A.. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil: vol.1: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p, 45-55.

WEREBE, M. J. G. A Educação. In: HOLANDA, S. B. de (Org). **História Geral da Civilização Brasileira**, tomo II, v. 4, cap.3, p. 366-383.

WORMELL, I. Informetria: explorando bases de dados como instrumentos de análise. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n. 2, p. 210-216, 1998.

WREGE, R. S. **A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia: uma leitura da Obra de Serafim Leite “História da Companhia de Jesus no Brasil”**. 1993. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ANEXO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS

BIOTO, Patrícia Aparecida. *O professor-pastor e o padre-professor nos tratados pedagógicos dos séculos XVI e XVII e na experiência docente de Thomas Platter*. São Paulo: PUC-SP, 2006. (Tese de Doutorado em Educação).

BOFF, Claudete. *A imaginária guarani: o acervo do museu das missões*. São Leopoldo: Unisinos, 2002. (Dissertação de Mestrado em História).

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosas. *O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas*. Campinas: FE/Unicamp, 2005. (Dissertação de mestrado em Educação).

CARVALHO JR., Almir Diniz. *Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa (1653-1769)*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005. (Tese de doutorado em História)

CARVALHO, Maria Aparecida Vivian de. *Avaliação da pesquisa na universidade brasileira*. Campinas: FE/Unicamp, 2003. (Tese de doutorado em Educação)

CATÃO, Leandro Pena. *Sacrílegas palavras: inconfidência e presença jesuítica nas Minas Gerais durante o período pombalino*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. (Tese de doutorado em História)

CESAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Campinas: FE/Unicamp, 2004. (Tese de doutorado em Educação).

CONSIGLIO, Vittorio. *Fontes missionárias e história indígena: um inventário analítico sobre textos jesuíticos nos arquivos romanos referentes à missão em Maranhão e Grão-Pará, séculos XVII-XVIII*. São Paulo: FFLCH/USP, 1997. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

COSTA, Carlos Alberto Santos. *A influência do Colégio dos Jesuítas na configuração da malha urbana de Salvador (1549-1760)*. Recife: UFPE, 2005. (Dissertação de Mestrado em Arqueologia)

DOMINICK, Rejany dos Santos. *Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes*. Campinas: FE/Unicamp, 2003. (Tese de doutorado em Educação);

FARIA, Marcos Roberto de. *As representações de escola, ensino e aluno nas cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blázquez*. São Paulo: PUC-SP, 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação)

FERNANDES, Giselle. *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*. São Paulo: FE/USP, 2001. (Dissertação de mestrado em Educação).

FERREIRA NETO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira*. São Paulo: FFLCH/USP, 1994. (Tese de Doutorado em Linguística).

FLECK, Elaine Cristina Deckmann. *Sentir, adoecer, morrer: sensibilidade e devoção no discurso missionário jesuítico do séc. XVII*. Porto Alegre: PUC-RS, 1999. (Doutorado em História).

FRANÇA, Anna Laura Teixeira de. *Santas normas: o comportamento do clero pernambucano sob a vigilância das Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia: 1707*. Recife: UFPE, 2002. (Dissertação de Mestrado em História).

GARCIA, Juliane Martins. *Traços hispânicos no processo de latinidade da arquitetura colonial em Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. (Dissertação de Mestrado em Arquitetura)

HERNANDES, Paulo Romualdo. *Meraviglia o teatro de Jose de Anchieta*. Campinas: FE/Unicamp, 2006. (Tese de doutorado em Educação)

HERNANDES, Paulo Romualdo. *O teatro de José de Anchieta: arte e pedagogia no Brasil Colônia*. Campinas: FE/Unicamp, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação)

HOLLER, Marcos Tadeu. *Uma historia de cantares de Sion na terra dos Brasis: a musica na atuação dos Jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)*. Campinas: IA/Unicamp, 2006. (Tese de doutorado em Música).

KRETZER, Altamiro Antonio. *"Domus Dei et Porta Coeli": educação, controle, construção do corpo e da alma... O Seminário de Azambuja entre as décadas de 1960 e 1980*. Florianópolis: UFSC, 2005. (Dissertação de Mestrado em História).

LEAL, Ester Rodrigues Fernandes. *O acompanhamento ao piano para coro infantil*. Campinas: IA/Unicamp, 2005. (Dissertação de mestrado em Música).

LÜBECK, Marcos. *Uma investigação etnomatemática sobre os trabalhos dos jesuítas dos Sete Povos das Missões/RS nos séculos XVII e XVIII*. Rio Claro: Unesp, 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação).

LUZ, Guilherme Amaral. *Carne humana: a retórica do canibalismo na América portuguesa quinhentista*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2003. (Tese de doutorado em Educação)

MARTINO, Márcio Constantino. *O ensino de geometria na formação do oficial do Exército Brasileiro*. Campinas: FE/Unicamp, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).

MARTINS, Ivan Barbosa. *A formação do Embu no período colonial: intersecção entre a ação evangelizadora dos jesuítas no âmbito da política colonial e as decorrências simbólicas e culturais do encontro de missionários e indígenas*. São Paulo: PUC-SP, 2007. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião).

MENDES, Alexandre Claro. *O verdadeiro método de estudar: o impasse entre o antigo e o moderno*. São Paulo: PUC-SP, 2006. (Mestrado em História da Ciência).

MENDES, Laudimir Otávio. *Políticas públicas e pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*. Campinas: FE/Unicamp, 2005. (Tese de doutorado em Educação).

MENEZES, Maria Cristina. *Raízes do ensino brasileiro: a herança clássico-medieval*. Campinas: FE/Unicamp, 1999. (Tese de doutorado em Educação).

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Campinas: FE/Unicamp, 2000. (Tese de doutorado em Educação).

MOURA, Antonio de Paiva. *América Latina: fatores ideológicos na colonização*. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. (Dissertação de mestrado em História).

NEGRÃO, Ana Maria Melo. *Infância, educação e direitos sociais: "Asilo de Órfãs": 1870-1960*. Campinas: FE/Unicamp, 2002. (Tese de doutorado em Educação).

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de. *Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil*. Natal: UFRN, 2004. (Dissertação de Mestrado em Psicologia).

PAIVA, José Maria de. *O papel da catequese dos índios no processo da colonização: 1549-1600*. Campinas: FE/Unicamp, 1978. (Dissertação de Mestrado em Educação).

PAULA, Flavia Anastácio de. *Lições, deveres, tarefas para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Campinas: FE/Unicamp, 2000. (Dissertação de mestrado em Educação).

PEREIRA, André Luis Tavares. *A constituição do programa iconográfico das irmandades de clérigos seculares no Brasil e em Portugal no século XVII: estudos de caso*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2006. (Tese de doutorado em História)

PEREIRA, Rosemeire França Assis. *A literatura de José de Anchieta e a gênese da educação brasileira*. São Paulo: FFLCH/USP, 2006. (Tese de doutorado em Literatura Brasileira)

PINHO, Leandro Garcia. *Jesuítas e pensamento mestiço: adaptação e ocidentalização nos escritos quinhentistas luso-americanos de Anchieta, Soares e Cardim*. Juiz de Fora: UFJF, 2006. (Tese de doutorado em Ciências da Religião).

PIOLI, Alicia Juliana. *O colégio jesuíta de Corrientes*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. (Dissertação de mestrado em História).

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. Campinas: FE/Unicamp, 2005. (Dissertação de mestrado em Educação)

PISNITCHENKO, Olga. *A arte de persuadir nos autos religiosos de José de Anchieta*. Campinas: IEL/Unicamp, 2004. (Dissertação de mestrado em Teoria e História Literária).

REGALO, Carlos Alberto. *Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro*. Campinas: FE/Unicamp, 2005. (Dissertação de mestrado em Educação)

REZENDE, Tadeu Valdir Freitas de. *A conquista e a ocupação da Amazonia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras*. São Paulo: FFLCH/USP, 2006. (Tese de doutorado em História).

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. *Aulas régias: currículo, carisma, poder: um teatro clássico?* Campinas: FE/Unicamp, 2002. (Tese de doutorado em Educação).

SALOMÉ, Josélia Schwanka. *O ensino superior noturno frente à era do conhecimento*. Florianópolis: UFSC, 2000. (Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção).

SANTOS, Cesar Augusto dos. *A influência da espiritualidade inaciana na Fundação da Cidade de São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 2007. (Dissertação de Mestrado em História).

SECO, Ana Paula. *História da educação no Brasil: o olhar dos viajantes britânicos sobre a educação: 1808-1889*. Campinas: FE/Unicamp, 2004. (Dissertação de mestrado em Educação)

SILVA, Jacionira Coelho. *Arqueologia no médio São Francisco: indígenas, vaqueiros e missionários*. Salvador: UFBA, 2003. (Tese de doutorado em História).

SKALINSKI JR., Oriomar. *O caminho dos jesuítas da mística à educação: dos Exercícios Espirituais ao Ratio Studiorum*. Maringá: UEM, 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SPONCHIADO, Breno Antonio. *Mons. Vitor Battistella: padre e caudilho*. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. (Tese de doutorado em História).

TAVARES, Célia Cristina da Silva. *A cristandade insular: jesuítas e inquisidores em Goa (1540-1682)*. Rio de Janeiro: UFFF, 2002. (Tese de doutorado em História)

TELLES, Isadora Travassos. *A "fundação escriturária" do Rio de Janeiro: um estudo de caso do auto Na festa de São Lourenço (ca.1583) de José de Anchieta*. Campinas: IEL/Unicamp, 2004. (Dissertação de Mestrado em Teoria e História Literária).

VARELA, Alex Gonçalves. *Atividades científicas na "Bela e Barbara" Capitania de São Paulo (1796-1823)*. Campinas: IG/Unicamp, 2005. (Tese de doutorado em Geociências)

VARGAS, Adson Luiz. *A pátria no altar: clero, religião e resistência: o caso da Inconfidência Mineira*. Juiz de Fora: UFJF, 2005. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião).

VASSELAI, Conrado. *As universidades confessionais no ensino superior brasileiro: identidades, contradições, desafios*. Campinas: FE/Unicamp, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).

WREGGE, Rachel Silveira. *A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite "História da Companhia de Jesus no Brasil"*. Campinas: FE/Unicamp, 1993. (Dissertação de mestrado em Educação).

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. *Uma análise do surgimento da educação a distancia no contexto socio-político brasileiro no final da década de 30 e início da década de 40*. Campinas: FE/UNICAMP, 2006. (Tese de doutorado em Educação).