

A EDUCAÇÃO PÚBLICA ANTES DA INDEPENDÊNCIA¹

Maria Aparecida dos Santos Rocha²

1. Texto publicado anteriormente em: PALMA FILHO, J. C. (organizador) *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação* – 3. ed.. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

2. Doutora em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, atualmente Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da UNESP. É professora aposentada da UNESP.

Resumo: O texto apresenta os principais momentos da educação brasileira durante o longo período colonial, a que o Brasil esteve submetido (fase jesuítica, reformas pombalinas e o período joanino). O texto aborda tanto questões relacionadas com a organização escolar no período em questão, como também discute teorias educacionais que estiveram em jogo no momento histórico considerado, com destaque para a pedagogia jesuítica. Ao final, há uma extensa bibliografia com textos que abrange todo o período e ainda algumas obras comentadas pela autora.

Palavras-Chave: Educação no período colonial. História da Educação. Reformas Pombalinas. Período Joanino. Educação Jesuítica.

A colonização brasileira foi consequência do desejo de expansão de Portugal que, assim com a Espanha, a França, a União das Províncias dos Países Baixos e a Inglaterra, buscou mecanismos de superação das limitações provocadas pelas relações feudais. Como bem mostra Cunha, a colonização consistiu, basicamente, na organização de uma economia complementar à da Metrópole. (CUNHA, 1980, p. 23).

Tal como outros países, Portugal pretendeu impor a exclusividade do comércio com as colônias, através de uma administração centralizada, mantendo forte controle fiscal sobre as operações internas e externas.

A primeira providência adotada para operacionalizar esse objetivo foi a da instalação do regime das Capitânicas Hereditárias (1532), mas as dificuldades causadas pela dispersão do poder levaram à criação de um Governo Geral (1540), primeiro representante do poder público no Brasil, com o objetivo de auxiliar e não de substituir o referido regime. (Ribeiro, 1978, p.1).

Desse aparelho fiscalizador e repressor da Metrópole participava a Igreja Católica, representada, sobretudo, pela Companhia de Jesus, cujos funcionários (burocracia) se integravam ao funcionalismo estatal. O objetivo primordial da Companhia era difundir as teorias legitimadoras da expansão colonial, conseguindo que aceitassem a dominação metropolitana (na figura do seu soberano), e operacionalizar a ressocialização e cristianização dos índios, de modo a integrá-los como força de trabalho. (Cunha, 1980, p. 23).

Idealizada por Inácio de Loyola (1491-1556), organizada como força de vanguarda nos quadros da Contra Reforma (1534) e criada oficialmente por bula papal em 1540, por D. João III, rei de Portugal, a Companhia de Jesus se fez presente no Brasil nove anos depois, em 1549, quando o primeiro governador geral, Tomé de Souza, para cá trouxe seis missionários jesuítas, sob a chefia de Manoel da Nóbrega. (MATTOS, 1958, p. 35).

Na segunda metade do século XVI, Portugal atravessava um período de indefinição, iniciando o despertar para a nova cultura da Renascença. Sem tradições educacionais, o seu sistema escolar começava a esboçar-se, com o analfabetismo dominando não somente as massas populares e a pequena burguesia, como a nobreza e a família real. Ler e escrever era um privilégio de poucos, ou seja, de alguns membros da igreja ou de alguns funcionários públicos. Portanto, pouco tinha a Metrópole a oferecer em termos de exemplo, se os quisesse dar. Por outro lado, a carência da Metrópole aumentava as responsabilidades atribuídas à Companhia de Jesus, uma vez que a ela cabia a significativa responsabilidade da aculturação sistemática dos nativos pela fé católica, pela catequese e pela instrução.

Sendo a situação de Portugal tão insatisfatória, entende-se que a maioria dos missionários não estava preparada para as funções que dela se esperava, incluindo a do magistério.

Nos seus estudos sobre esses religiosos, Luiz Alves de Mattos atribuiu à obra jesuítica a seguinte periodização, justificada sobretudo pelo diferente “clima mental” que, a seu ver, perpassa cada etapa:

Período Heroico: 1549-1570

Período de Organização e Consolidação: 1570-1759

Período Pombalino: 1759-1827

Período Monárquico: 1827-1889

Período Republicano: 1889-1930

Período Contemporâneo: 1930 até nossos dias. (Mattos, 1958, p. 15).

Segundo esse autor, esse primeiro período, cujo término coincide com a data de morte do padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) e com o início dos cursos de bacharelado e mestrado em Artes no colégio da Bahia, foi o mais frutífero e o que mais impressiona os estudiosos “pelo valor pessoal e pela fibra heroica dos personagens que lhe dão relevo, num país agreste e em grande parte ignoto, no qual a par da quase total carência de recursos, tudo estava ainda por fazer”. (MATTOS, 1958, p. 15-16).

Diferentemente de seus colegas, Nóbrega possuía vasta cultura, tendo cursado humanidades na Universidade de Salamanca e adquirido o título de bacharel em cânones pela Universidade de Coimbra.

Preocupado com a manutenção e o sustento do trabalho missionário, Nóbrega defendeu uma política realista de posse de terras e de escravos, a qual foi refutada formalmente pelos textos canônicos. A própria Constituição da Companhia de Jesus, aprovada em 1556, deixou claro aos seus membros a obrigação de fazerem votos de pobreza, ou seja, de não terem renda alguma para seu sustento ou para outras finalidades. Esta medida acabou por possibilitar uma solução muito mais favorável aos interesses da catequese. Na realidade, “a simples posse de terra e de escravos não constituía, para a época, nas condições do tempo, sustentáculo duradouro para os empreendimentos missionários”. (CARVALHO, 1952, p. 141).

Os tão sonhados recursos financeiros, que fariam crescer e multiplicar as casas da Companhia de Jesus, tiveram origem no Alvará de D. Sebastião (1564), esse documento fixou o padrão de redízima, ou seja, a doação da décima parte de todos os dízimos e direitos para a sustentação do Colégio da Bahia. Como a redízima estendeu-se aos colégios do Rio e de Olinda, a Companhia pôde iniciar uma fase mais próspera, amparada pela posse de escravos, fazendas e animais.

Observa Mattos que a mais significativa diferença entre a primeira (1549-1570) e a segunda fase (1570-1759) foi caracterizada pelo tipo de dependência econômica entre religiosos e nativos. Se a primeira fase foi de penúria, ela teve o aspecto positivo de obrigar os jesuítas, desprovidos de recursos, a conquistar a simpatia popular, mostrando-se identificados com seus problemas, necessidades e anseios. Para o autor, “A disparidade entre a rudimentar cultura dos aborígenes e a cultura ocidental e cristã mais evoluída dos colonizadores lusos do século XVI gerava inúmeros problemas de difícil solução e criava situações complexas de não menos difícil superação.” Assim, a tarefa dos jesuítas foi a de “Sobrepôr-se a esse contínuo entrechoque e manter uma atitude fundamental de imparcialidade, sem quebra da fidelidade devida à matriz da cultura europeia e cristã, para melhor poder aproximar essas culturas e integrá-las numa nova e coesa realidade social”. (MATTOS, 1958, p. 301).

No período seguinte, sem a preocupação da ausência de recursos, os jesuítas teriam se voltado para o passado clássico e medieval, divorciando-se da realidade imediata e abdicando de sua função de liderança social. A cultura deixou de ser posta a serviço da sociedade para se colocar “à margem da vida, dedicada à conservação dos esquemas mentais clássicos e das convenções sociais estabelecidas”. (MATTOS, 1958, p. 297).

Como analisa Villalobos, servindo a uma sociedade latifundiária e escravocrata e fomentando o gosto pela cultura literária de base clássica, os jesuítas impuseram, em suas escolas, uma disciplina férrea, de espírito rotineiro e conservador, visando, sobretudo, à uniformidade cultural e à domesticação da mente:

A pedagogia autoritária de que se utilizavam servia tanto aos interesses da Igreja como aos do governo português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade

da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência.
(VILLALOBOS, 1959, p. 41).

No primeiro período (1549-1570), o Estado cerceou várias iniciativas dos missionários. A visão progressista de Nóbrega teve que enfrentar obstáculos advindos das concepções conservadoras e repressoras da Coroa e da cúpula da Companhia. Os jesuítas foram proibidos, pelo próprio Inácio de Loyola (1553), de se encarregarem de instituições de órfãos e de oferecerem, como planejava Nóbrega, um ensino profissional e agrícola para formar pessoal capacitado em outras funções essenciais à vida da Colônia. Tais atividades foram consideradas contrárias aos objetivos da Companhia.

Nóbrega também foi impedido de abrigar e educar as meninas indígenas, ou seja, as pequenas mamelucas e cunhatãs. Surpreendentemente, a ideia de educar as crianças do sexo feminino parece ter-se originado entre os próprios indígenas da Bahia (1552). Primitivos, mas sem preconceitos, solicitaram a Nóbrega “que fundasse também um recolhimento para suas filhas, confiando-as a mulheres cultas e virtuosas”. (RIBEIRO, 2000, p. 80). Sem contato com a mentalidade europeia, que vedava ao sexo feminino qualquer instrução além da doutrina cristã e das artes domésticas, os indígenas não viam razão para se estabelecer uma diferença de oportunidades educacionais a favor do sexo masculino.

Ideia originalíssima, inédita até mesmo para Nóbrega e Tomé de Souza. Mas Nóbrega a acatou e a defendeu - conseguindo até mesmo a adesão de Tomé de Souza -, solicitando à Rainha Catarina, uma das poucas mulheres a valorizar as tradições humanistas, para apoiá-lo junto a D. João III. Porém nada pôde ser feito, apesar do empenho da Rainha: “Aparentemente, o Brasil estava pedindo mais do que as próprias filhas da alta nobreza do reino, com raras exceções podiam ter”. (MATTOS, 1958, p. 90). A mentalidade da época ainda era incompatível com a igualdade de oportunidades de instrução para os dois sexos.

Como a catequização dos índios cabia à Companhia de Jesus, atribuiu-se aos padres seculares os serviços religiosos nos latifúndios, como capelões residentes ou como párocos nos centros urbanos, ambas as tarefas subordinadas às exigências ecumênicas e aos interesses da religião.

Apesar dos problemas de ordem burocrática e dos choques com a autoridade do patriarca, senhor absoluto da mulher e dos filhos, os jesuítas, “em nome de Deus”, foram conquistando esses elementos dominados. Como única força moral capaz de contrapor os excessos da arbitrária autoridade do senhor, os jesuítas, “hábil e sutilmente”, doutrinaram os meninos nas escolas e as mulheres nas capelas e igrejas. (SAFFIOTI, 1969, p. 198).

No segundo período, a obra inicial de catequese foi sendo enfraquecida para atender à educação da elite de modo que a criação de colégios assumiu uma importância maior que a da atividade missionária:

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, 1987, p. 35).

PEDAGOGIA JESUÍTICA

Os estabelecimentos de ensino jesuíticos eram orientados por normas padronizadas, posteriormente sistematizadas na *RATIO ATQUE INSTITUTO STUDIORUM SOCIETAS JESU*, ou simplesmente *RATIO STUDIORUM*. Promulgada em 1599, representa o primeiro sistema organizado de educação católica, cujo mérito é incontestável.

A pedagogia jesuítica inspirou-se na Universidade de Paris, centro de uma restauração tomista (São Tomás de Aquino 1227-1274) e, principalmente, na teoria do educador espanhol Quintiliano (40-118), primeiro professor pago pelo Estado romano, autor da “*Institutio Oratoria*”, obra escrita após vinte anos de ensino de “eloquência”. Redescoberto pelos autores renascentistas, Quintiliano foi adotado para o ensino de humanidades.

De forma semelhante à organização dos estudos da Universidade de Paris, a *RATIO* previa um currículo único para os estudos, dividindo-os em dois graus e supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo. Como explica Cunha (1978, p. 25), os *studia inferiora* (formação linguística) correspondiam ao atual estudo secundário e os *studia superior* (filosofia e teologia) aos estudos superiores. Na adaptação dessa Pedagogia ao Brasil, estabeleceram-se quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: os cursos elementar, de humanidades, de artes e de teologia.

Quintiliano defendia a necessidade de três fatores para a formação do educando (no seu caso, do orador), já mencionados por Aristóteles: *Natura* (disposições naturais: físicas, psicológicas e morais), *Ars* (instrução: a instrução é uma arte e consta de normas técnicas) e *Exercitatio* (prática: o progresso do aluno supõe uma prática reiterada).

Seguindo essa inspiração, o ponto básico da pedagogia da *RATIO* era a identidade entre professor, método e matéria. Tal princípio de unidade determinava que um único mestre acompanhasse o mesmo grupo de alunos do início ao fim do curso. O mesmo método deveria ser adotado por todos os docentes “completando-se esse princípio com o da organização das matérias de modo a explorar, ao máximo, o pensamento de poucos autores (principalmente Aristóteles e Tomás de Aquino), preferivelmente ao de muitos”. (CUNHA, 1978, p. 26).

No que consistia o curso elementar? Com a duração de um ano, esse curso tinha em seu currículo a doutrina católica e as primeiras letras. Nos estudos, disciplina, atenção e perseverança eram as três qualidades a serem adquiridas pelos alunos não só para facilitar o próprio ensino e aprendizado, mas, sobretudo, para desenvolver um traço de caráter considerado fundamental ao futuro sacerdote e ao cristão leigo.

Destaque-se que a instrução não representava muito na construção da sociedade nascente. As condições objetivas desestimulavam a atividade cultural, uma vez que a classe dominante não necessitava dela e a classe dominada não a podia sustentar. A escola era procurada por alguns dos filhos das pessoas de posses, que nela buscavam certo preparo para assumir os negócios da família. Como as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista da sua administração, quer do ponto de vista da sua mão-de-obra, fundamentada como estava na economia rudimentar e no trabalho escravo, entende-se a alienação da cultura escolar. A monocultura latifundiária quase não exigia qualificação e diversificação da força de trabalho.

O Estado cuidava dos seus interesses, não permitindo que a educação jesuítica perturbasse a estrutura vigente, mas subordinando-a aos imperativos do meio social. Isso fica evidenciado pelas dificuldades enfrentadas por Nóbrega em suas tentativas inovadoras.

Assim, em que pese a acusação de terem os jesuítas, sobretudo no segundo período, se alienado do meio ambiente, certas atividades executadas em favor da sobrevivência da Companhia mostram como eles lidaram com o preconceito contra o trabalho manual dentro desse contexto repressor.

Os jesuítas acreditavam que a cada pessoa se deveria atribuir um tipo de trabalho, conforme o lugar por ela socialmente ocupado. Conforme consta do *RATIO*: “Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade”. (Ponce, 1973, p. 119).

A Igreja endossou, portanto, a separação entre o fazer e o pensar, corroborando o juramento imposto pelo Estado português à minoria dirigente, aos menos abastados e aos próprios jesuítas: “Juro que não farei nenhum trabalho manual enquanto conseguir um escravo que trabalhe por mim, com a graça de Deus e do Rei de Portugal” (NASH, 1939, p. 132).

Indivíduos que, em Portugal, haviam sido artesãos, mestres de obras ou mesmo agricultores, abandonavam o exercício dessas profissões no Brasil, obedientes à Coroa e fiéis ao mesmo preconceito. Os elementos que realizavam certos trabalhos como fiação de tecidos grossos, trabalhos simples com madeira ou ferro entre outros, gozaram de certa consideração até o momento em que a aprendizagem desses ofícios passou a ser possibilitada aos escravos. Então ela foi degradada aos olhos dos homens livres, abastardando-se o ensino de ofícios.

Identificado com o trabalho escravo, como tarefa de simples execução e de pouco raciocínio, o trabalho manual seria tradicionalmente desprestigiado no Brasil, o mesmo ocorrendo com o ensino manufatureiro que, por analogia, foi imediatamente afetado pela mesma concepção, passando a ser visto principalmente como um meio de integrar as crianças e adolescentes pobres à sociedade. Os jesuítas introduziram no Brasil a produção de tecidos para satisfazer às necessidades da Companhia e para vestir os índios. O fato dos tecidos, geralmente de algodão, serem destinados aos escravos e índios, agravava o preconceito contra os profissionais da tecelagem, exercida, sobretudo, por negros, índios e escravos e não por brancos. Compreensível porque, mesmo para os antigos romanos, o “textor” era o representante das profissões grosseiras e rudes. Habituada a ver nos negros a solução para o trabalho manual, a população branca não poderia interessar-se pela aprendizagem de ofícios e só compreendia que a elas se dedicassem os infelizes, os órfãos e os expostos.

O sucesso da atividade de produção de tecidos deu origem ao famoso Alvará, datado de janeiro de 1785, que proibiu a criação de novas fábricas e mandou fechar as existentes com exceção das destinadas à produção de panos grosseiros para os escravos e para enfiamento e empacotamento de cargas. Essa medida não decorreu de simples ciúmes da Metrópole, mas sim do prejuízo que a produção brasileira de tecidos lhe causava. Tratou-se de um erro político para Portugal e de um erro econômico para o Brasil, uma vez que acirrou o ódio dos brasileiros contra a Metrópole porque veio a ferir uma indústria alimentada pela matéria-prima do país, e que deixou sem trabalho uma infinidade de indivíduos. (Rocha, 1984, p. 38-39).

Transformada em educação de classe, a educação jesuítica atravessou todo o período colonial levando sua influência ao império e à república, “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 a sua oferta escolar”. (ROMANELLI, 1987, p. 35).

Essa cultura, caracterizada por bens culturais importados, não podia ser chamada de “nacional” senão no sentido quantitativo da palavra, considerando-se seu colorido essencialmente europeu. A minoria culta tinha formação portuguesa, mesmo quando não era de nascimento ultramarino. Mas não se pode esquecer de que os jesuítas foram os guias intelectuais e sociais da colônia por mais de dois séculos e que, certamente, sem eles talvez fosse impossível ao conquistador lusitano preservar a unidade de sua cultura e de sua civilização. (AZEVEDO, 1976, p.18).

REFORMAS POMBALINAS

O Brasil foi a primeira colônia do Novo Mundo a receber os membros da Companhia de Jesus e a primeira a expulsá-los, em 1759. Segundo Serafim Leite, nesse ano havia 474 jesuítas na Província do Brasil e 155 na Vice-Província do Maranhão. (LEITE, 1938, v. 2, p. 240).

As causas e consequências de tal medida não podem ser discutidas aqui em profundidade, mas lembre-se de que os jesuítas foram responsabilizados pela miséria econômica e intelectual do reino e que muito pesou nessa decisão o monopólio do ensino por eles exercido desde 1555, quando D.João III lhes confiou a direção do Colégio de Artes.

Portugal saíra arruinado da dominação espanhola (1580-1640), sendo-lhe necessário tirar o maior proveito possível do Brasil, uma vez que as posses que ainda estavam na África só valeriam como fornecedoras de escravos para a colônia (Brasil). Quando D.José I assumiu o governo de Portugal, a situação econômico-financeira era extremamente grave e a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Mello, Conde de Oeiras e futuro Marquês de Pombal - conhecido pelo seu ódio aos jesuítas e pela sua sede de poder - para ministro real, foi uma tentativa de encarar e superar a crise existente. (CUNHA, 1978, p. 38-39).

Para tanto, Pombal adotou o regalismo como principal diretriz de suas providências políticas, submetendo todas as instâncias ao poder do Estado, mais especificamente ao rei. As medidas tomadas para ampliação do poder do Estado levaram a facção oposta a promover um atentado à vida do rei (1758). O plano, mesmo frustrado, foi combatido com forte repressão à facção política oposta e aos seus aliados, sobretudo, à Companhia de Jesus.

Laerte Ramos de Carvalho e Luiz Antonio Cunha defendem a tese de que a perseguição movida aos jesuítas não resultou de propósito sistemático, de intento anticlerical ou antirreligioso de Pombal. Os jesuítas também foram expulsos da Espanha (1764) e da França (1767), e acabaram por ser eliminados por bula papal.

Ocorreu que o Conde de Oeiras não tolerava a existência de segmento algum que criticasse suas diretrizes políticas, econômicas ou culturais ou qualquer indício de reação eclesiástica à política real. Assim, por força das circunstâncias, a política pombalina se transformou num programa particular de reivindicações regalistas, contra os jesuítas e seus cabedais. (CARVALHO, 1952, p. 81).

Enquanto, na primeira metade do século XVIII, a obra educadora dos jesuítas atingia, no Brasil, a sua fase de maior expansão, recrudesciam na Europa, contra a Companhia, os embates que deviam terminar com a sua extinção, com críticas advindas das universidades, dos parlamentos, das autoridades civís e eclesiásticas, e de outras ordens religiosas. Argumentava-se que a Companhia de Jesus havia perdido o antigo espírito de seu fundador, entrando em decadência e que, “dominada pela ambição do poder e de riquezas, procurava manejar os governos como um instrumento político, ao sabor de suas conveniências e contra os interesses nacionais”. (AZEVEDO, 1976, p. 45). Na opinião dos seus adversários e acusadores, o ensino jesuítico tornara-se anacrônico.

A campanha contra os jesuítas era acirrada, sobretudo, por dois fatores: a miséria econômica e intelectual do reino, pela qual eram responsabilizados, e o monopólio do ensino por eles exercido desde 1555, quando D.João III lhes confiou a direção do Colégio de Artes.

A Companhia de Jesus, sem dúvida, desviara-se de seus fins exclusivamente missionários, uma vez que ela não pôde ser, na América, o que foi na Ásia: apenas missionária. Os jesuítas aqui foram também colonizadores, exercendo amplas áreas de atuação e contrariando, dados os seus privilégios, interesses econômicos.

Pode ser que tenha havido certo conteúdo anticapitalista na pregação e no ensino jesuítico. A sua ética econômica, expressa na disciplina de Teologia Moral, discutia, entre outros, problemas tais como o da justiça da venda de uma mercadoria a prazo, o da moralidade da escravidão, o da cobrança de juros. A proteção oferecida aos índios, pelos jesuítas, prejudicava muitos interesses. (CUNHA, 1978, p. 44-45). O surto econômico do Maranhão fez com que os colonos aumentassem a pressão sobre o governo, no sentido de conseguir a permissão legal para a escravização dos índios, coisa que, de fato, há tempos já acontecia. E quando conseguiram que o rei obrigasse os missionários a ensinar português aos índios, obtiveram uma vitória. Libertar os índios significava torná-los disponíveis para serem integrados à economia como escravos, se não de direito, pelo menos de fato.

Os jesuítas procuraram catequizar também os negros, combatendo o culto dos deuses africanos. Mas não lhes foi permitido oferecer aos escravos qualquer educação mais formal e, assim, a educação deles foi limitada aos Sermões que os exortavam à prática da moral e fé cristãs. Vale ressaltar que a Companhia de Jesus não foi a única, embora tenha sido a principal ordem religiosa a catequizar. Os franciscanos também se preocuparam com a educação dos índios e com o ensino manual.

Os jesuítas eram acusados de educar os índios a serviço da ordem religiosa e não dos interesses da Metrópole e de não conhecerem outro soberano que não fosse o Geral da Companhia e outra nação que não fosse a sua própria sociedade. Pombal propôs-se a solucionar o problema do ensino não mais como tarefa das ordens religiosas, mas como atribuição própria, sem ser exclusiva, do poder real. Mas, quando a Coroa começou a impor Reforma Pombalina (Alvará de 28/06/1759) e o processo de secularização do ensino, determinando o fechamento das escolas jesuíticas, a colonização já estava consolidada e a língua portuguesa e a religião cristã já estavam divulgadas entre indígenas e escravos.

A expulsão dos jesuítas, embora tenha provocado a regressão do sistema educativo da Colônia, afetou menos a educação popular que a educação das elites. O sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela Companhia de Jesus e consubstanciados na *Ratio Studiorum*. Em 1759, eles possuíam, além das escolas de ler e escrever, diversos seminários e 24 colégios.

Fernando de Azevedo, defensor da ação educacional da Companhia, comenta que, com o Alvará pombalino, o Brasil não sofreu uma reforma da instrução, “mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico

gico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que esta destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou medir a sua extensão”. (AZEVEDO, 1976, p. 47).

Embora Azevedo não deixe de mostrar as falhas do sistema de educação jesuítico, quais sejam, o ensino dogmático e abstrato, a ausência de plasticidade para se adaptarem às necessidades novas, os métodos autoritários e conservadores, reconhece que a instrução se desenvolvia, desde a segunda metade do século XVI, com progressos constantes. As escolas e os colégios eram cada vez mais numerosos, sua dotação e seus recursos cresciam diariamente, e mesmo o seu método, ainda que antiquado para o Reino e para a Colônia, era considerado como suficiente pela maioria da população, que havia aprendido a estimar os competentes professores jesuítas.

Infelizmente, Pombal esperou treze anos para tentar substituir os dois séculos de trabalho jesuítico e, mesmo assim, a Ordenação de 10 de novembro de 1772, que instituiu o “subsídio literário”, imposto cobrado sobre o consumo da carne e produção de aguardente, criado especialmente para a manutenção das aulas de ler e escrever e de humanidades, não foi capaz de arrecadar os recursos necessários.

A instituição do regime das “aulas régias”, ou seja, aulas de disciplinas isoladas, não apresentava a coerência necessária, dada a ausência de um plano sistemático de estudos e a falta de motivação discente. Uma das razões para as escolas régias não serem frequentadas é a de que eram constantemente visitadas por soldados incumbidos de recrutar rapazes com mais de treze anos. Certamente, outros motivos mais sérios provocavam essa debandada das aulas, ministradas por professores leigos, ignorantes e sem nenhum senso pedagógico.

A herança que este período legou (1759-1808) foi a ilusão de que se pode adquirir uma educação fundamental com aulas avulsas, não-seriadas, sem um currículo que as ordenasse e as articulasse. A uniformidade da ação pedagógica, a transição adequada de um nível para outro, a graduação foram substituídas pelas dispersas aulas régias.

Para mencionar um exemplo, em 1768, tendo o governador da Capitania de São Paulo, D. Luís Antonio de Souza, necessidade de procurar novos secretários, não os encontrou em toda a Capitania e, por essa razão, elaborou os Estatutos a serem observados pelos mestres da escola de meninos de São Paulo. Esses estatutos previam a existência de dois mestres em São Paulo e de apenas um nas “cidades adjacentes”. Tanto os alunos, como os professores, não poderiam ser admitidos sem o despacho do Capitão-General. Essa determinação tinha como objetivo evitar que os discentes se transferissem para outra escola sem autorização superior.:

E isto para que os mestres os possam castigar livremente, sem receio de que seus pais os tirem por esse motivo, ou por outros frívolos, que comumente se praticam, e havendo de os quererem tirar para qualquer outro em-

prego, darão fiança para apresentarem em tempo determinado certidão da Ocupação ou Ofício em que os tem empregado. (BAUAB, 1972, v. 1, p. 5).

Mas, ao que parece, esses Estatutos não tinham onde ser aplicados. Em 1770, a Câmara Geral da capital recebeu do Diretor de Estudos e Educação da Mocidade, em anexo a uma carta, a súplica dos pais de família para que houvesse uma escola de primeiras letras.

Em 1784, havia em São Paulo apenas nove escolas de primeiras letras, com mestres ignorantes e “recrutados a laço”, dada a escassa remuneração que lhes era paga e o desprestígio social da profissão do docente secular. Para oferecer mais um exemplo, nesse mesmo ano (1784), o Rio de Janeiro possuía apenas nove aulas de primeiras letras e, em 1798, apenas duas funcionavam. (BAUAB, 1972, v. 1, p. 6).

O regime de aulas régias enfraquecia todos os esforços de organização. Como analisa Azevedo,

[...] a distância entre a Diretoria Geral de Estudos e os mestres não congregados em colégios mas dispersos, sem órgãos intermediários permanentes, nem pedia qualquer inspeção eficaz nem criava um ambiente favorável a iniciativas de vulto. Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas individuais e estimular, em vez de absorvê-los, os organismos parasitários que costumam desenvolver-se à sombra de governos distantes, naturalmente lentos na sua intervenção. Esta foi uma das razões pelas quais a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da Colônia. (AZEVEDO, 1976, p. 53).

A VINDA DA FAMÍLIA REAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1807-1808) mudou de maneira radical as relações entre a Metrópole e sua Colônia mais próspera, o Brasil. Do ponto de vista da educação, novas orientações foram, forçosamente, introduzidas, ampliando-se o processo de secularização do ensino iniciado com Pombal. Motivada por preocupações de utilidade prática e imediata, a obra escolar de D. João VI marcou uma ruptura com o programa escolástico e literário até então em vigor. Muito havia a ser feito para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa, preparando, inclusive, novos quadros para as ocupações técnico-burocráticas.

Como comenta Azevedo, é verdade que essa obra esteve circunscrita quase que exclusivamente à Bahia e ao Rio de Janeiro, mas, mesmo assim, ela representa um período

importante em que foram lançados, por D. João VI, os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e de educação, tais como a Escola Nacional de Belas Artes, o Museu Real, o Jardim Botânico e a Biblioteca Pública, com acervo de, aproximadamente, sessenta mil volumes trazidos da Biblioteca do Palácio da Ajuda. Também é fato que o ensino superior foi a maior preocupação, ficando os demais níveis relegados à própria sorte, mas, com essa obra teve início o processo de autonomia que iria resultar na independência política.

A independência, proclamada em 1822, com a fundação do Império do Brasil, trouxe consigo a promessa de uma nova orientação político-educacional, com a vitória dos liberais sobre os conservadores e com os consequentes debates na Constituinte de 1823, onde não só os deputados, mas inclusive o próprio D. Pedro I - sessão de 3/5/1823-, diziam-se preocupados em atender às exigências da organização e legislação do ensino.

O projeto de Constituição apresentado a primeiro de setembro de 1823 estabelecia a criação de um sistema escolar completo, composto de escolas primárias, ginásios e universidades, além de consagrar a liberdade da iniciativa privada no campo da instrução pública. Autoridades, como o deputado Maciel da Costa, Marquês de Queluz, iam mais longe, solicitando a inclusão do sexo feminino no magistério, não vendo razões para “privar uma tão grande e tão interessante porção do gênero humano, destinada pela natureza e pela sociedade a tão importantes funções”. (BAUAB, 1972, v. 1, p. 16-17). Mas a Constituição outorgada a 25 de março de 1824 apenas garantia a gratuidade da instrução primária e previa a criação de colégios e universidades.

Infelizmente, as agitações políticas dos primeiros anos de vida do Brasil como nação independente não permitiram a concretização de providências mais efetivas no setor educacional. As medidas tomadas pelo governo no tocante à instrução pública, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, não foram capazes de desenvolver a educação popular no país e, em alguns casos, até mesmo obstaculizaram qualquer progresso.

A Lei de 15 de outubro de 1827 - que determinava a criação de **escolas de primeiras letras** em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos, bem como escolas para meninas nas cidades e vilas maiores -, produziu poucos frutos, por não prever os meios econômicos e técnicos para sua aplicação. Essa lei era inspirada no projeto de Januário da Cunha Barbosa, que privilegiava ideias como a da educação como dever do Estado, da distribuição racional de escolas de diferentes níveis por todo o território do país e da graduação do processo educativo. Como alegou Geraldo Bastos Silva:

Se a denominação de escola primária representaria política e pedagogicamente a permanência da ideia de um ensino público suficientemente difundido e realmente formativo, a classificação de escolas de primeiras letras simbolizava, antecipadamente, a tibieza congênita que irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império, e até mesmo na República. (SILVA, 1969, p. 193).

REFERÊNCIAS



AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Instituto Nacional do Livro, 1976.

BAUAB, Maria Aparecida Rocha. **O ensino normal na Província de São Paulo (1846-1889)**: subsídios para o estudo do ensino normal no Brasil-Império. 1972. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto. 2 v.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. 1942. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo.

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

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: século XVI. 2.ed. Lisboa: Ed. Portugália, 1938. 2 v.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heroico.(1549-1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MOACYR, Primitivo. **A instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo**: 1890-1893. São Paulo: Editora Nacional, 1942. v. 213 (Coleção Brasileira)

NASH, R. **A conquista do Brasil**. Trad. de Moacir N. Vasconcelos. São Paulo: Ed. Nacional, 1939.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Ed. Fulgor, 1963.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p.79-94.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1978.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. Trabalho manual x trabalho intelectual na educação brasileira. **Didática**, São Paulo, v. 20, 1984, p. 37-48.

RODRIGUES, Leda Maria Pereira. **A instrução feminina em São Paulo**: subsídios para a sua história até a proclamação da República. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.

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

SILVA, Geraldo Bastos. **A Educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1969. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SIQUEIRA, Hildebrando. Apontamentos de História. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**, São Paulo, v. XXXVIII, p. 53-57, jun. 1940.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da educação brasileira**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1970.

VILLALOBOS, João Eduardo. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 34-49, out-dez. 1959.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR



ALDEN, Dauril. Aspectos econômicos da expulsão dos jesuítas do Brasil. In: KEITH, Henry; EDWARDS, S. F. (Orgs.). **Conflito e continuidade na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

BRIQUET, Raul. Instrução pública na Colônia e no Império (1500-1889). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out. 1944, p. 5-20.

FERREIRA, Tito Lívio. **História da educação luso-brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1966.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 2. ed. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1969.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 43-59.

RABELLO, Elizabeth Darwiche. **As elites na sociedade paulista na segunda metade do século XVIII**. Ed. Safady. São Paulo. 1980.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

SILVA, Maria Beatriz da Silva. **Cultura no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiz Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar)



SAIBA MAIS

Verbetes

- **Alvará** - Documento emitido por autoridade judiciária ou administrativa, permitindo o exercício ou a prática de certas atividades. Carta ou diploma de origem real em que se concediam mercês ou se decidia sobre algum assunto de interesse público ou particular.
- **Anchieta** (1534-1593) - O Padre José de Anchieta nasceu na ilha de Tenerife, nas Canárias. De família nobre e rica, cursou três anos de retórica e filosofia no Colégio da Companhia de Jesus, em Coimbra. Tendo optado pela atividade religiosa, ingressou na Companhia de Jesus em 1550, como candidato da Ordem. Anchieta aportou no Brasil em 13/06/1553. A ele deve-se a elaboração da primeira gramática tupi, concluída em 1560 e impressa em 1595. De sua autoria são também os trabalhos: "Diálogos das Coisas da Fé", "Doutrina", "Confessionário", "Cantigas Devotas", "Instruções para os que hão de ser batizados e para ajudar os que estão para morrer" e a comédia bilingue, redigida em português e tupi, "Ato da Pregação Universal".
- **Catequização** - Instruir oralmente uma pessoa sobre a religião cristã. Ministras as primeiras noções de religião cristã.
- **Estatutos** - Regulamento ou conjunto de regras de organização e funcionamento de uma coletividade. Lei ou conjunto de leis que disciplinam as relações jurídicas que possam incidir sobre pessoas ou coisas.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA



Neste artigo sobre a educação no Brasil antes da independência, estão citadas obras consideradas imprescindíveis para o estudo do tema. São elas: *A Cultura Brasileira* (Fernando de Azevedo), *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública* (Laerte Ramos de Carvalho), *Primórdios da Educação no Brasil* (Luiz Alves de Mattos), e *História da Companhia de Jesus no Brasil* (Serafim Leite). Considerando-se as dificuldades previstas para a sua aquisição, uma vez que são edições esgotadas, os alunos que desejarem se aprofundar nos temas poderão consultá-las em Bibliotecas, bem como procurar as demais obras indicadas, inclusive na bibliografia complementar. Para a educação feminina, em especial, citam-se três obras interessantes, que se completam quanto ao conteúdo: "Mulheres Educadas na Colônia" e *A Educação da Mulher no Brasil-Colônia* (Arilda Inês Miranda Ribeiro), *A Instrução Feminina em São Paulo* e *A Mulher na Sociedade de Classes* (Heleieth B. Saffioti). As obras citadas de Luis Antonio Cunha (p.19-61), Maria Luiza Santos Ribeiro (p.1-30), Otaíza de Oliveira Romanelli (p. 33-45) e Vanilda Pereira Paiva (p. 56-71) são leituras obrigatórias que complementam esse texto e o aprofundam, abordando o ensino secundário e o superior.

AZEVEDO, Fernando de. **A Transmissão da Cultura**. São Paulo/Brasília: Edições Melhoramentos; Instituto Nacional do Livro, 1976.

Azevedo, sociólogo e educador, um dos signatários do Manifesto de 32 e seu relator, professor do Instituto de Educação Caetano de Campos e, posteriormente, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Educação, Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo, é o autor de uma obra de

síntese sobre a Cultura Brasileira, cujo 3º volume dedica-se ao estudo da Transmissão da Cultura, ou seja, da Educação numa perspectiva histórica. Esse volume possui dois capítulos fundamentais para o estudo do presente tema: “O Sentido da Educação Colonial” (p.9-59) e “As Origens das Instituições Escolares” (p.60-114), nos quais ele aborda os antecedentes da educação no Brasil até a renovação da paisagem política e cultural em consequência da vinda da Família Real.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

Mattos, ex-professor da Faculdade de Educação do Distrito Federal, realizou, neste trabalho, uma análise minuciosa das atividades missionárias e educacionais dos jesuítas no período por ele denominado **heroico**, dadas as dificuldades enfrentadas pelos religiosos na obra de catequização. O livro, que raramente deixa de ser citado em trabalhos sobre a Colônia, aborda temas como: os colégios de meninos da Bahia e de São Vicente; o plano educacional de Manoel da Nóbrega e a oposição da Companhia e da Corte; a obra de Vicente Rijo e a de José de Anchieta e outras questões pertinentes à cultura colonial.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1977.

Arilda Ribeiro, pesquisadora de História da Educação da UNESP, vem-se dedicando aos estudos sobre a educação da mulher, nos períodos colonial e imperial. O livro faz um apanhado da condição feminina da mulher branca de elite, através das atividades que exercia, bem como da condição de inferioridade das negras e índias. Explicita a origem da família patriarcal, abordando a educação informal das crianças e a relação de dominação entre os sexos. Como a educação formal destinava-se exclusivamente ao sexo masculino, a Autora analisa os conventos e recolhimentos que, embora dedicados à vida religiosa contemplativa, acabaram por ministrar educação formal às mulheres de elite, com o objetivo de dar-lhes acesso aos livros de rezas. Finalmente, é analisada a reforma pombalina e o estudo de Luiz Antonio Verney e sua influência sobre a educação das mulheres.