

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO

Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder - um teatro clássico?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2002

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO

Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder- um teatro clássico?

**Tese apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Estadual de Campinas, como
exigência parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação, sob a orientação do prof.
dr. José Camilo dos Santos Filho.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2002

BANCA EXAMINADORA

1º membro _____

Prof. dr. Camilo dos Santos Filho

Orientador

2º membro _____

Prof. dr. José Luis Sanfelice

3º membro _____

Prof. dr. Antônio Chizzoti

4º membro _____

Profa. dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda

5º membro _____

Prof. dr. Alípio Márcio Dias Casali

Suplentes: _____

Prof. dr. Hermas Gonçalves Arama

Profa. dra. Elisabete M. de Aguiar Pereira

**Ao Fábio, pela inteligência e carinho
com que participou deste trabalho e pelo
amor e cumplicidade em mais uma etapa
da trajetória acadêmica da minha vida.**

Ao Guilherme, nosso filho, amor da nossa vida.

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que sou uma pessoa de sorte. No percurso deste trabalho encontrei pessoas carismáticas que me ensinaram e alimentaram minha coragem para seguir em frente.

Agradeço ao professor José Camilo dos Santos Filho, meu orientador, e ao professor Antônio Chizzoti, prof. Alípio Casali, prof. Sanfelice, pela disponibilidade e generosidade intelectual, que me incentivaram e com quem tanto aprendi.

Em especial, à prof. Ivani Fazenda, por me convidar a ousar no GEPI e encontrar neste trabalho a subjetividade sufocada. Admiro-a como educadora, intelectual e pessoa.

Ao prof. António Nóvoa, pela generosidade em acompanhar, orientar meus estudos durante a estada em Portugal, uma preciosa contribuição para meu trabalho.

A Cristina Salvador, Cecília Carvalho e Diva Ranghetti, amigas especiais, profissionais excepcionais, que muito me ajudaram a iluminar meu trabalho com suas preciosas sugestões.

Aos colegas do GEPI, Fábio Cascino, Ricardo Hage, Cecília Gasparian, Raquel Gianola M. Carneiro, Leni Palmira Piacitelli, Cláudio Tordinio, Vera Tordinio, Sonia Albano de Lima, Maria Inês Diniz Gonçalves, Maria de Fátima V. Josgrilbet que mostraram que é possível fazer junto na academia.

Ao Vicente Alves, pela revisão da tese, sobretudo, pelo incentivo, pelas sugestões que me motivaram a escrever utilizando a metáfora do teatro.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	1
PROPOSTA METODOLÓGICA Análise Documental	6
1 BASTIDORES DOS ESTUDOS DA REFORMA POMBALINA	19
1.1 Subjetividade	19
1.2 Conhecimenno	24
1.3 Cultura	31
1.4 Currículo	40
2 O NÓ GÓRDIO O SENTIDO DO SENTIDO DA EXPULSÃO DOS JESUÍTAS	51
1º ato: Tecendo o contexto histórico	53
2º ato: Alguns nós na rede de conversas	69
Desatando o nó nas rodas de conversa	87
3º ato: A cama armada para a expulsão	89
Entrelaçando os fios no contexto da colônia brasileira	92
3 A CHAVE DA ABÓBODA	107
3.1 O percurso traçado pelo Estado Monárquico	107
3.2 A política da Reforma Curricular Pombalina: Transformações e Permanências	126
3.3 A Reforma Curricular Pombalina: conexões com a sociedade	140
3.4 Lições da Reforma Curricular Pombalina	145
3.5 Lições das Lições da Reforma Curricular Pombalina	152
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
5 FONTES E BIBLIOGRAFIA	162
6 APÊNDICE A implantação da Reforma Curricular Pombalina no Brasil	184
7 ANEXO Alvará Régio e as Instruções	211

RESUMO

Era uma vez um rei de Portugal, chamado D. José I, filho de D. João V. Ele tinha um primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conde de Oeiras e depois, Marquês de Pombal, ainda hoje conhecido por sua obstinação e ousadia na reconstrução de Lisboa, após o terremoto de 1755 e por ter expulsado os Jesuítas do Reino e de seus domínios. Um ministro extraordinário e bem sucedido déspota do século XVIII, permaneceu no poder de 1750 até 1777.

Ainda hoje, desperta curiosidade o que de fato teria acontecido em 1759: os reais motivos que teriam o Marquês de Pombal para a expulsão dos jesuítas. O fato é que a administração pombalina destruiu o sistema educacional existente no Brasil-Colônia e por decreto determina as diretrizes curriculares do novo sistema educacional controlando o que as pessoas deveriam ler, e como aprender.

Conto neste estudo uma história de Currículo que tem como foco o sentido do controle epistemológico que imprime as diretrizes legais da Reforma Pombalina para o Currículo dos Estudos Menores ou Secundários nas Aulas Régias, que vai determinar as ações curriculares no período de 1759-1772, na Colônia Brasileira.

O estudo foi realizado mediante documentos originais, encontrados nos arquivos portugueses, e percorrendo outras leituras, que foram explorados, compreendidos e interpretados na perspectiva da Hermenêutica.

O estudo procurou o entendimento dos subterrâneos do Currículo como uma construção social e cultural e revela o movimento histórico que legitimou o nascedouro do currículo público e estatal na História da Educação brasileira. O estudo da reforma curricular pombalina evidencia que o sentido do controle epistemológico passava pelo carisma e poder. As luzes deste estudo sinalizam a necessidade da discussão do Currículo também na perspectiva teológica.

ABSTRACT

Once upon a time there used to be a king of Portugal called D. Jose I. His prime minister was Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), Count of Oeiras and later Marquis of Pombal, who is still remembered today by his daring and obstinacy to rebuild Lisbon after the 1755 earthquake as well as for having discharged the Jesuits from Portugal and its possessions.

What had really happened in 1759 brings a lot of curiosity even today: Which were the real reasons that compelled Pombal to discharge the Jesuits? The fact is that Pombal's Reform – based on a decree that provided the curriculum guidelines for a new education system focused in controlling what people were allowed to read and learn - devastated the Brazilian colonial education system.

In this study it has been told a history of curriculum whose target was the meaning of the meaning of the epistemologic control, a the cornerstone concept that provided the legal guidance for the Reform that led to the curriculum changes placed between 1759 and 1772 in the Brazilian colony.

This investigation was based on original documents found in different Portuguese libraries, as well as other sources. The provided information was analyzed and interpreted by a hermeneutic approach.

In study I focused my attention in understanding the ideas behind the concept of curriculum as a social and cultural driver. It reveals the historic changes that legitimated the origins of both state and public curriculum in the context of the history of the Brazilian Education. An in depth analysis of the Reform shows that the meaning of the meaning of the epistemologic control was closely related to both charisma and power. The conclusions of the study pointed out the need for further discussions on curriculum also in a theological perspective.

INTRODUÇÃO

A história dos homens pode ser contada de diversas maneiras, em vários espaços: cinema, novela, literatura... inclusive numa tese de doutorado, que por sua vez pode ser contada em forma de teatro.

O teatro, como espelho da vida, reflete as mudanças que ocorrem na elaboração da tese na relação do objeto de pesquisa e a subjetividade da pesquisadora. A pesquisadora não é platéia ou moldura neutra desse espelho, ela tem uma identidade. O teatro abre possibilidades de transcender sua função essencial e se transformar em sala de aula, concerto, laboratório, espaço para projeções, observatório (Fazenda e Machado, 2001).

Era uma vez no século XVIII, um rei de Portugal - D. José I - que tinha um ministro ainda hoje muito conhecido - o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) – que, para controlar o que as pessoas deviam ler, pensar e falar optou por reformar o sistema educacional. Era uma vez uma pesquisadora brasileira que tem fascínio pela História.

O teatro se enfeita para saber como esta história continua.

Era uma vez uma pesquisadora que sempre teve fascínio por História e por histórias. Como criança gostava de ouvir histórias. Quando entrou na escola, percebeu que a classe se dividia entre os que gostavam e os que não gostavam de História, talvez porque a História deixou de ser arte para ser Ciência. Acreditou na história insossa, a dos heróis. Sempre buscou nos filmes, no teatro, na literatura a história como arte. Para ela, os diretores de filmes e de teatro são contadores de histórias. Em todos os trabalhos acadêmicos, durante o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (1981-1985), e no Mestrado em Educação e Currículo PUC/SP(1990-1992), sempre sentiu a necessidade de "retorno ao passado". Ir às origens significava sentir-se inteira. Se não fazia isso, não conseguia se envolver. Sente que a história é uma provocação. Tem fascínio pelo estudo histórico, porque é a desconstrução de verdades absolutas, uma rede de interdependências com que o real vai se construindo e desconstruindo, mostrando que é sempre incompleto e provisório qualquer conhecimento. Tal visão se traduz em várias perspectivas de abordagem de estudo, porque a pesquisadora não gosta de ver a realidade por uma única janela.

No campo educacional, o tema que sempre despertou sua atenção foi o currículo. Quando escrevia a dissertação de Mestrado, lendo a obra de Ana Maria Freire, *Analfabetismo no Brasil* (1989), tomou conhecimento dos primeiros treze anos da Reforma Pombalina. Ficou impressionada com tal período tão conturbado, praticamente sem escolas e sem professores.

- Como poderia isso ter acontecido no período colonial ? - questionou indignada.

Procurou saber mais sobre esse tempo histórico e chegou até às obras dos pesquisadores: Alberto Banha de Andrade (1981), português, Laerte Ramos de Carvalho, brasileiro, e António Nóvoa (1987), português. O primeiro concentrou-se mais na primeira fase da reforma - 1759 até 1772, ainda ligada ao Director dos Estudos, e descreveu como a metrópole e as colônias reconstruíram o currículo após a expulsão dos jesuítas. A segunda fase, que vai de 1772 até 1777, quando a reforma se torna subordinada à Real Mesa Censória, foi analisada por Laerte Ramos de Carvalho, priorizando a reforma universitária; António Nóvoa elegeu os dois períodos da reforma pombalina, centralizando seu foco na formação e profissionalização do professor.

A pesquisadora descobriu um contexto repleto de acontecimentos fantásticos. Sabe qual foi a grande surpresa? Aí estava a origem do currículo oficial. Isso mesmo! Era o currículo prescrito pela primeira vez pelo Estado Monárquico Português. Lembram? Ela precisava ir ao nascedouro, onde tudo começou. Daí a opção pela história do currículo, num determinado tempo histórico. Percebeu que contar a história de um currículo do século XVIII é tocante e hilariante como a própria vida.

Conto aqui a história de um currículo que vai de 1759-1772, o primeiro momento da reforma, ligada ao Director Geral dos Estudos, D. Tomás de Almeida. Uma trama que vai de Portugal à Metrópole, da Metrópole a Portugal, ligados por Cartas levadas pela nau portuguesa. Este veículo de comunicação ligava os Comissários de Estudos das províncias da Colônia Brasileira ao Director Geral dos Estudos, seria hoje o Ministro da Educação, que administrava a Educação da metrópole, e pelas cartas tomava conhecimento do impacto sofrido pela reforma educacional nas Colônias e de lá enviava as medidas que deveriam ser cumpridas.

Um rico material histórico encontrei em Portugal (1995): no Arquivo Histórico Ultramarino, Torre do Tombo, Biblioteca Nacional da Universidade de Lisboa e Biblioteca da Universidade de

Coimbra. Os documentos selecionados cobrem apenas os primeiros treze anos de história da Reforma Pombalina, acontecimentos e fatos que envolveram a reforma do currículo na administração pombalina, que se insere no contexto da Inglaterra, França e Espanha, países ligados pela disputa de riquezas e dos territórios do além-mar.

Por quase três séculos os jesuítas dominaram o ensino na Colônia Brasileira, assumindo o papel de evangelizadores, educadores, colonizadores. O Alvará Régio de 1759 expulsa os jesuítas de suas colônias e do reino português e faz ruir uma organização curricular fortemente consolidada.

As Aulas Régias foram determinadas pelo mesmo Alvará Régio de 1759. Pela primeira vez, o Currículo, prescrito pelo Estado Monárquico, quebrou o monopólio da Igreja - que sofria críticas dos intelectuais portugueses conhecidos como "estrangeirados," por terem vivido muito tempo no exterior, como embaixadores de Portugal, sobretudo na França e Inglaterra. Esses intelectuais incorporaram os ideais iluministas; criticavam a concepção de método e sistema educacional preconizados pelos jesuítas, aos quais consideravam retrógrados, e denunciavam o atraso econômico de Portugal como consequência de um ensino também atrasado.

A Colônia Brasileira parece ter ficado à deriva no campo educacional por treze anos, após a expulsão dos jesuítas.

Ainda hoje, desperta curiosidade o que de fato teria acontecido em 1759. Quais os reais motivos que teriam o Marquês de Pombal para a expulsão dos jesuítas? Teria sido o método, reflexo desse embate político que modificou os rumos da educação no Brasil-Colônia?

O ensino jesuítico é uma fonte de conhecimento importante para o campo educacional do Brasil. O Alvará Régio de 1759 fez ruir uma organização curricular consolidada por quase três séculos. Estava o governo pombalino preparado para substituir a estrutura educacional montada pelos jesuítas?

Fernando de Azevedo (1964, p. 539): *em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas destruição pura e simples de todo o sistema colonial jesuítico.*

Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir sua extensão. Quando o decreto de Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os seus Colégios, de que não ficaram senão os edifícios e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelho da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro.

A implantação da reforma pombalina nos primeiros treze anos se impôs pela censura. Censura lembra rodas de trator, de tanque, que esmagam, rompem a roda da vida, gerando confusão, tumulto, frustração. A censura levou à proposição de um currículo para os Estudos Menores ou Secundários, para substituir as Classes Inferiores do ensino jesuítico, um **currículo** que primava pelo **controle epistemológico**. O currículo que era entendido como controle epistemológico para formação de uma nova mentalidade, a mudança do pensamento do divino para a secularização. Tal mudança carregava cheiro de fumaça de livros proibidos queimados, do padre jesuíta Malagrida, queimado na Praça do Comércio, no Rossio, em Lisboa, e o barulho dos grilhões arrastados pelos corredores das prisões pelos professores que foram presos na metrópole (Leite, 1982: 508). Na Colônia Brasileira ocorreu um caso hilariante, se não fosse trágico – a prisão do Professor Régio, com título de nobreza, enviado da metrópole, para ensinar aqui. Na prisão, sua cela transforma-se em sala de aula.

Este entendimento de currículo na Reforma dos Estudos Menores ou Secundários, como controle epistemológico, emana o problema da tese: qual o sentido do sentido do controle epistemológico que imprimem as diretrizes legais da Reforma Pombalina para o Currículo dos Estudos Menores ou Secundários nas Aulas Régias, que vai determinar as ações curriculares no período de 1759-1772, na Colônia Brasileira?

Tal questão levanta outras: qual o contexto que propicia alterações no panorama educacional do Brasil-Colônia? Que conjunções de motivos levaram Marquês de Pombal a fechar as escolas jesuíticas e expulsar seus mentores? Qual o conteúdo privilegiado na proposta educacional? Quais os significados culturais, políticos e ideológicos, explícitos e implícitos na reforma? Quais os

significados de Currículo explícitos e subjacentes à reforma pombalina? Haveria significados diferentes dos que são atribuídos hoje ao Currículo? Essas indagações auxiliaram no conhecimento de outras práticas curriculares da época, embora não houvesse então estudos sistemáticos sobre Currículo. Só recentemente é objeto de inúmeras pesquisas esse aspecto epistemológico na Reforma Curricular Pombalina.

Este estudo procura o entendimento do subterrâneo do currículo como uma construção social e cultural. A intenção é compreendê-lo em suas entranhas, tentando abarcá-lo, enquanto uma proposição de currículo oficial, numa tentativa de explicitação da configuração dessa construção. Para tanto contornei as fronteiras dos conceitos de currículo e foi no movimento de investigar fronteiras que consegui identificar a sua configuração: como se deu a construção de suas definições e seus pressupostos teóricos. A intenção foi revelar a busca do movimento histórico que legitimou o currículo público e estatal. Com certeza tornou-se instigante para mim o conhecimento de outras práticas curriculares em seu movimento constitutivo para conhecer mais o currículo.

O Currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação "mais técnica", descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (Sacristán, 1998, p. 16).

O período 1759-1772 compreende o primeiro momento da reforma educacional pombalina, ligada ao Diretor Geral de Estudos, D. Tomás de Almeida, um momento histórico da Reforma Pombalina ainda pouco explorado, que se caracterizou pelo fechamento das escolas jesuíticas, que deixou a Colônia sem professores jesuítas e sem livros por treze anos. O que pode apontar que a proposta não passou de uma promessa inviabilizada por razões econômicas? O Iluminismo defendia o primado da racionalidade, vendo na educação a alavanca do progresso econômico e social, pressupostos contrários ao método e conteúdo curricular das escolas jesuíticas, responsabilizados pelo fracasso econômico de Portugal e considerados inadequados à formação do homem do século

XVIII. Teria sido esse o motivo primordial que levou o Marquês de Pombal a decretar o fim do ensino jesuítico?

O estudo do Currículo das Aulas Régias, 1759-1772, quando a educação e o ensino assumem papéis fundamentais na reconstrução política e econômica de Portugal. É uma questão que, estudada profundamente, pode apontar aspectos culturais de nosso processo de colonização, contribuir para a História do Currículo no Brasil.

Proposta Metodológica: Análise Documental

O procedimento aqui adotado parte da análise documental privilegiando os documentos históricos originais, cuja compreensão e interpretação nortearam-se pela perspectiva da Hermenêutica. Escrever uma tese nesta perspectiva significa estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e o texto a ser analisado, compreender e interpretar, ao mesmo tempo. Lida com questões de autoconhecimento, conhecimento, cultura e currículo como um círculo existencial, apregoadado pela hermenêutica-gadameriana, que pressupõe o trânsito entre a parte e o todo e o todo e a parte. É um processo dialético e dialógico porque a subjetividade do pesquisador avança sobre o objeto de pesquisa no processo de construção do conhecimento. *Escrever não é mero ato de descrever internamente o que se possui, mas uma aquisição de uma nova posição... A escrita é ativa não porque reflita o pensamento e sim porque cria imagens. Não se trata de pôr para fora e sim de tirar de dentro.* (Goldgrub, 1998, p. 91)

A análise documental é uma forma privilegiada para tratamento e interpretação de informações contidas em documentos originais publicados, manuscritos ou impressos, do período estudado. O Alvará Régio de 1759 e as *Instruções* e estudos sobre o período 1759-1772 constituem arquivos valiosos para reconstituir a construção social e cultural da concepção de Currículo, neste estudo.

Os documentos que se referem ao período de 1759-1772 foram encontrados pela pesquisadora na Biblioteca Nacional de Lisboa (Coleção de Manuscritos do Marquês de Pombal), no Arquivo Histórico Ultramarino, na Torre do Tombo e Universidade de Coimbra, em 1995, quando em visita

a Portugal. O Arquivo Histórico Ultramarino contém documentos sobre a Colônia Brasileira. Até aquela data os manuscritos referentes às Colônias estavam guardados em caixas, catalogados por ano e, no caso da Colônia-Brasileira, por capitania. A quantidade de material e a não separação por tema, demandavam horas de consulta. Esse trabalho de garimpagem, dando ouvido às vozes do passado, constituiu-se em momento de aprendizado, contribuindo para me construir como pessoa e profissional.

As obras de Antonio Banha de Andrade (1981), português, e Laerte Ramos de Carvalho (1951), brasileiro, e António Nóvoa (1987), português, constituíram-se em fontes valiosas para o estudo do Currículo proposto pela Reforma Pombalina dos Estudos Secundários. Os pesquisadores, abordando as políticas do Marquês de Pombal para a Instrução Pública, não se detiveram nesse tema do currículo.

A contribuição desta reflexão está em abordar o currículo na Reforma Pombalina entendido como controle epistemológico. A análise busca o sentido do controle da concepção curricular na Reforma Pombalina, **na dimensão do carisma e do poder.**

A seleção dos documentos privilegiou aqueles que mais efetivamente pudessem contribuir para o aprofundamento do estudo do Currículo, considerado instrumento político e ideológico, desencadeador de um conflito entre a ordem jesuítica e o governo pombalino.

Ao analisar os documentos, procurei estar atenta para as tendenciosidades e mistificações das fontes, que trazem a visão do colonizador, à qual se contrapõe a visão do colonizado. O discurso do colonizador seduz, é sustentado por místicas que visam à reparação do que foi perdido e mutilado - o ensino e a economia da metrópole e seus domínios. Trata-se de uma análise que evidenciou questões ligadas à ideologia da dominação portuguesa; à expoliação da Colônia Brasileira; ao fisiocratismo português consubstanciado na posse da terra; à teoria do Estado Patrimonialista, desmistificando a centralização do poder; à questão do Iluminismo português ligado à ordem religiosa dos Oratorianos e Jansenistas; à imposição da língua portuguesa nas aldeias indígenas, entre outras questões. É uma tentativa de compreender o Currículo permeado por conflitos, negociações e exclusões em um determinado contexto.

Segundo Antoine Leon (1980), a análise documental levanta duas questões: a falta de fontes que pode ocasionar lacunas, ainda que o objeto da pesquisa seja bem delimitado, e a análise e interpretação dos dados que podem ser equivocados ou portar um viés ideológico, uma vez que o historiador, como inquiridor do passado, envolve-se com os problemas, conforme seu olhar. Segundo Chizzotti (1991, p. 79), *há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito*, uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e o objeto.

O Currículo das Aulas Régias, dada sua distância no tempo, requer que o estudo se realize no âmbito do Currículo Prescrito. Será analisado com base no Alvará Régio de 1759, consubstanciado por outros documentos originais, no período de 1759-1772, das *Instrucções* (termo utilizado nos dias atuais, como Regimento Escolar), que acompanhou o Alvará Régio, extraindo os elementos que caracterizavam o Currículo: programa, método, regulamentos e disciplinas escolares, recrutamento de alunos, seleção e pagamento de professores, livros didáticos utilizados, disciplinas escolares. Apreender as normas e os processos do Currículo prescrito é trabalho de desconstrução de sua suposta neutralidade como mera burocracia ou controle central e construí-lo na complexidade das relações ideológicas, políticas, econômicas, culturais e sociais que caracterizaram a escolarização e a sociedade da época.

Conforme Goodson (1995, p. 72), precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o enfoque sobre a prescrição, mas o tipo desse enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada entre o legal e o real, entre o dito e o feito. Um enfoque sobre a construção de Currículos prescritivos e política combinada, com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois.

As decisões curriculares, no período estudado, ocorreram sob uma política centralizadora e despótica, é a passagem do ensino das mãos dos jesuítas para tornar-se questão do Estado

Monárquico, determinando o que aprender e como aprender, proibindo qualquer discussão sobre a seleção e forma de organizar o ensino na escola.

O currículo prescrito é o conjunto de diretrizes estabelecidas pelos programas oficiais, mas sobretudo porque a relação entre forma e conteúdo e as práticas pedagógicas tornam-se um percurso onde professores e alunos aprendem atitudes. Isso exige analisar a dimensão cultural e crítica do contexto, elementos essenciais para o desenvolvimento do campo curricular. O sentido que esse controle imprimiu na reforma pombalina teria sido determinante nas ações curriculares?

No campo da História, diante da multiplicidade de perspectivas teóricas: os pressupostos da economia marxista, os hermetismos da psicanálise e as teorias do significado, devo posicionar-me.

Paul Veyne (1995) atribui a revolução da história a Foucault que, com sua obra *Arqueologia do Saber* (1960), introduz a noção de descontinuidade, propondo a problematização e análise do documento em sua descrição intrínseca como fazem os arqueólogos. Para Foucault, não existe racionalidade nem possibilidade de totalização da história, que suscita críticas, em especial, dos teóricos marxistas, que entendem a investigação inserida na história global.

Flamarion (1997), em *História e Paradigmas Rivais*, considera no campo da História dois paradigmas: iluminista e pós-moderno. Fazem parte do paradigma iluminista os sistemas marxistas de análise e o Grupo dos Annalles (1929-1969), que a partir da segunda metade do século XX, nortearam a produção do conhecimento histórico. O Grupo dos Annalles (Grupo de Intelectuais Franceses criadores da revista de pesquisas em História) e os marxistas opõem-se a uma história factual, centrada nas idéias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas, propondo, contra o historicismo, a separação da metodologia das Ciências Humanas e Naturais, uma vez que os fenômenos humanos e naturais possuem características distintas. Os marxistas e o Grupo dos Annalles estudam o homem inserido na sociedade e na política. A concepção materialista da história procura explicar as contradições na estrutura da sociedade capitalista determinadas sobretudo pelo econômico. No caso específico da História, a consequência desta teoria do conhecimento é que, como os processos passados não podem transformar-se, nós os

conhecemos por intermédio de transformações constantes de suas imagens consecutivas, em função das mudanças que intervêm na práxis atual (Flamarion, 1997, p. 5).

Marc Block, Lucien Lefevre e, especialmente, Fernand Braudel, do Grupo dos Annalles, enfocando os modos de viver, sentir e pensar, ressaltando a necessidade de diálogo da História com as Ciências Humanas: a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e Lingüística, baseavam-se na explicação econômica mas sem pretender a transformação social como os marxistas. Segundo Philippe Ariés (1978, p. 464), a economia parecia consistir na chave da História ... a História Econômica pareceu pretender ser o denominador comum de todas as ciências...

O racionalismo, a explicação e o rigor científico, pressupostos do Positivismo, foram incorporados por essas perspectivas, como método apropriado para chegar ao conhecimento. Colocados em xeque pelo paradigma pós-moderno e/ou pós-estruturalista, questionam as explicações globalizantes e enfatizam as representações construídas historicamente. Essa perspectiva introduziu recentemente outras abordagens nos estudos históricos.

A rivalidade entre paradigmas, como diz Flamarion (1997), lembra escudos e destruição, um saber que deve ser destruído, evidenciando a nossa dificuldade em conviver com a heterogeneidade. Para Maturana (1998), nenhuma competição é saudável, uma vez que desvaloriza uma idéia por outra. A relação dialógica com a diversidade constrói desafios que levam ao avanço na produção do conhecimento como bem coletivo e não recluso nas torres de marfim das academias. O econômico não se constitui mais na única possibilidade de análise de pesquisa numa abordagem histórica: um mesmo documento é passível de mais de uma interpretação. A realidade é complexa, uma única teoria é incapaz de explicá-la. Uma coisa é afirmar que o econômico não é determinante como método de pesquisa e outra é reconhecer na trama o caráter cultural, econômico, político. Torna-se relevante o trabalho, quando se opta pelo cultural-político, como campo de possibilidade de análise do Currículo das Aulas Régias.

Assumo pressupostos da Nova História como eixo do meu trabalho por duas razões: porque o estudo centra-se em práticas e representações sociais, valoriza as idéias, os sentimentos e o simbólico na análise histórica, indicando sua participação na produção social, e porque a forma

literária recupera a narrativa, devolve à história o seu sentido original como algo que deve ser contado. O reducionismo da história à Ciência a tornou um discurso árido, um jardim sem flores, sem compromisso político efetivo com as mudanças necessárias, permanecendo apenas no discurso.

A base teórica da Nova História é difícil e complexa de circunscrever, pois ao enfatizar a contribuição das Ciências Humanas para a História com o interesse pelo conhecimento informal: as festas, as resistências, as crenças, abriga várias linhas de pesquisa. A Psicanálise, principalmente Jung e Lacan, não considera o objeto de pesquisa inserido no campo social. Ginzburg (1989), em sua obra *O queijo e os vermes*, estabelece uma ligação entre a História Nova e as relações sociais estudadas por Marx. No Brasil, Laura de Mello e Sousa (1998), no campo da história da cultura, analisando o conflito social e o informal, pesquisou, em 1986, as práticas mágicas e as feitiçarias no Brasil-Colônia.

A Nova História abriga historiadores como Le Goff, Duby, Le Roy Ladurie, Ariés e outros, egressos do marxismo, autores que, para Vainfas (1997), nem de longe podem ser considerados memorialistas tolos ou ingênuos, pois integram a singularidade dos fatos com a compreensão mais ampla, a ciência e a literatura, a vida simples, a importância das vozes dos sujeitos como modo de dar sabor e cheiro ao conhecimento: é a busca do sentido do conhecimento para sua própria existência.

Meu salto qualitativo ocorreu a partir da leitura da obra de Kenski (1989), sua pesquisa sobre o jornal Opinião. Conta a autora que, ao se deparar com o fascínio da opinião dos colegas e antigos leitores sobre a importância do jornal em suas vidas, dá outro rumo à pesquisa, percebe que a questão ultrapassa a análise do jornal em si.

É um exemplo de pesquisa não dogmática, que navega entre teorias diferentes, propostas diferentes, interteorias. Faz uma tessitura de teorias, cada fio é uma teoria, existe a trama entre as teorias, que lhes dá consistência, sem que a teoria se perca na sua especificidade, superando-se uma na outra. É a relação da parte/todo e do todo/parte. É a tessitura dos fios articulada.

O conhecimento adquire outro sentido, nessa maneira de trabalhar os dados, o procedimento metodológico não-dogmático busca ferramentas que melhor atendam à indagação da pesquisa, supera-se a idéia de que a teoria é uma camisa-de-força onde o objeto deve se encaixar. O pesquisador deve estar aberto ao direcionamento que o objeto requer.

Tomei conhecimento da Hermenêutica na tese de doutoramento de Garcia e de uma fala de Espósito:- a Hermenêutica propõe interpretar as experiências à luz da própria experiência como sujeito que interroga em busca do sentido original. Implica no uso da metáfora, do mito como fio condutor da pesquisa.¹

Espósito (1997) levanta alguns pontos que mostram a contribuição da hermenêutica para a análise do texto, do discurso. Aquele que lê deve partir de experiências vividas e interpretá-las à luz de sua própria experiência como sujeito que interroga. Interrogar o dito no texto, iluminá-lo pela Hermenêutica significa buscar o sentido original da experiência de que o texto fala. Desenvolve uma linguagem que faz uso de metáfora e do mito. Na perspectiva hermenêutica, ao explicitar o dito no texto, o pesquisador deve ir "além do texto" para encontrar aquilo que ele não disse e talvez não pudesse dizer. Na pesquisa sob o olhar hermenêutico vai-se além da dimensão epistemológica para juntar-se à dimensão ontológica, é a visão de totalidade do conhecimento e autoconhecimento, da interação de um no outro, do todo que se modifica, quando se analisa a parte, e a parte se modifica a partir do todo.

A Hermenêutica me possibilitou a compreensão e interpretação das lembranças das Aulas Régias, cuja memória está presentificada nos documentos e arquivos. Analisei os textos selecionados com o olhar daquele que, seguindo a orientação da Hermenêutica, torna-se um mediador da pesquisa, transitando no texto alheio, busca a compreensão do que o autor quer expressar e extrai desse material a sua interpretação.

(1) A palestra de Vitória Espósito sobre Hermenêutica, em agosto/2000 na PUC/SP, e a tese de Doutorado de Joe Garcia- Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo: uma investigação hermenêutica, PUC/SP, 2000, foram subsídios para redimensionar o tratamento dos dados que havia coletado nos arquivos portugueses.

O sentido que o pesquisador atribui ao material estudado, o que extraio desse material são as minhas indagações e coloco-as para o mundo com uma carga densa de subjetividade. O texto do Alvará Régio de 1759 foi abordado pelo olhar hermenêutico, segundo Gadamer, entrelaçando-se com a metáfora do teatro.

Nessa perspectiva, o pesquisador desenvolve uma maneira pessoal de transitar no texto alheio, aproxima-se de uma proposição de mundo, de um horizonte que o atrai para dentro do círculo-existencial, principal contribuição gadameriana, sem medo de perder-se, desencontrar-se, de ser dominado no processo de compreensão e interpretação do texto com a preocupação do significado do todo. Se o todo recebe a definição das partes, as partes recebem a definição do todo. É nessa ação que se vai construindo o conhecimento.

As questões da tese foram analisadas e interpretadas pelo Alvará Régio de 1759, construindo um diálogo com o decreto que expulsa os jesuítas e introduz a reforma pombalina.

A atitude hermenêutica no processo investigativo é dialética porque transita entre o familiar e o não-familiar, processo que requer uma interpretação histórica cheia de temporalidade. Significa dizer que nem sempre o velho deve ser jogado fora. É dialógico porque o texto faz perguntas para o pesquisador no momento em que ele busca as respostas para as perguntas que ele mesmo previamente lançou para o texto. É dialógico porque essas perguntas lançadas previamente não encontram as respostas às perguntas lançadas pelo texto, o que faz com que o pesquisador dialogue com outras linguagens como a música, o teatro, a poesia, a mitologia para compreender o objeto do estudo.

É esse o olhar na perspectiva da Hermenêutica, a arte de experimentar todas as possibilidades para fazer uma seleção. No mergulho podemos nos perder, é preciso efetuar um estranhamento do que se pesquisa, afastar a palma da mão da ponta do nariz, porque o texto pode causar um ruído que prejudique sua interpretação. No afastamento o nosso trabalho cresce, também com o olhar do outro, a parceria daqueles que estão a nossa volta, comungando do mesmo desejo. Filmes, teatros, literatura... nesse diálogo nos reconhecemos e construímos o conhecimento. É um poder carismático que chega de mansinho mas pode provocar uma ruptura com uma forma de pensar

ingênua e idealista com muita força, porque trabalha com o mundo vivido e com a sensibilidade das pessoas.

Por alguns meses vivi a angústia de encontrar o fio condutor de minha pesquisa. Com tantas dificuldades brotando, não percebia a coerência entre a interpretação hermenêutica e a abordagem político-cultural nos documentos pesquisados. Pensava que esses fios fossem inconciliáveis, não sabendo o que fazer com todos eles. Fios que se apresentavam, entrelaçados em nós, num verdadeiro caos. Desatei nó por nó e emendei fio a fio e comecei a entrelaçá-los, auxiliada pela Hermenêutica para, em seguida, pensar o lugar e o papel das metáforas Koan, Nó Górdio e Chave da Abóboda, extraídas, dentre outras, do texto *O Sentido do Sentido* de Gaston Pineau (2000). Metáforas que direcionaram a reflexão da busca do sentido do sentido do controle epistemológico da reforma pombalina de 1759.

Esse trabalho da busca do sentido do sentido, trazida por Gaston Pineau ², exige uma metodologia fundamentada no que Sócrates denominava – *maiêutica*- é o exercício de *perguntar* para si mesmo que novas perguntas se sucedem e avançam na compreensão e interpretação do problema da pesquisa. O que importa é o sentido que a pergunta contém. Se o objetivo é obter informações, as perguntas permanecem no nível *intelectual*, mas, se contemplam todos os compromissos que movem a vida, são *existenciais*. Esse olhar extrapola o nível racional do conhecimento, significa estar inteiro, porque aquele que pesquisa vivencia sua experiência, descreve seus questionamentos, dúvidas, encontros, descobertas que um documento histórico provoca na conservação ou mudança de seu olhar. Qual era o sentido de estar pesquisando o currículo no século XVIII? Por que a História exerce sobre mim um fascínio?

(2) Gaston Pineau, é Diretor do Departamento de Ciências da Educação e da Formação da Universidade de François Rabelais e Tours, na França. *O Sentido do Sentido* foi uma palestra proferida no encontro em Itatiba, SP, Brasil, em 1999, promovida pelo CETRANS da Escola do Futuro da USP; em outubro de 2001, Gaston Pineau esteve presente em uma reunião GEPI-CETRANS, na Escola do Futuro da USP, na qual trocamos experiências sobre a leitura de seu texto e os efeitos que causou sobre nós.

A hermenêutica de Gadamer diz que o homem se relaciona com o mundo pela linguagem que está inserida numa cultura, num determinado tempo. A compreensão e a interpretação são elementos fundamentais que definem a condição humana, ou seja, somos seres interpretativos. Ao analisar um texto sobre um fato passado, não podemos analisá-lo como faria um cientista do campo das exatas, porque não podemos apagar nossa própria perspectiva histórica, não podemos abandonar nossa própria identidade cultural. Desse modo, o diálogo entre o documento histórico e a minha subjetividade, entre passado e presente possibilita uma pluralidade de significados. Porque a interpretação é sempre uma construção de significados, não é a recuperação de uma verdade que está lá nos documentos.

O caminho percorrido, neste estudo, foi a reordenação dos dados pesquisados nos documentos originais para compreensão do contexto do nascedouro do Currículo oficial; a reorganização do conceito de História e História de Vida, subjetividade, conhecimento, cultura e currículo. Num primeiro momento com base em leituras teóricas que me permitiram, ao mesmo tempo, a construção de sentidos e significados para reconstituir a prática curricular pombalina, no século XVIII. É uma atividade de colocar a *coisa* estudada entre parênteses, num primeiro momento. Colocar coisas entre parênteses é o lugar onde a fenomenologia habita, descrever tal como o objeto se apresentava para mim, ir percebendo qual a consciência que tinha sobre o objeto, meu foco de estudo. A compreensão desse estudo me levou a utilizar a Hermenêutica que percebe os *vestígios da subjetividade* como espaço para construir novos significados do passado, no momento presente, sem frear a dimensão interpretativa, que faz parte de nossa condição humana, sem banalizar o conhecimento teórico já produzido sobre o contexto do objeto de minha tese.

O meu ponto de partida foi a leitura de estudos sobre o tema escolhido. O segundo momento se constituiu na coleta de dados nos arquivos portugueses, que guardam os documentos originais, e o terceiro momento, a relação entre a teoria e os textos originais. Nesse movimento percebi que conhecer-se a si próprio na própria prática de pesquisar é imprescindível na abertura de possibilidades de novas formas de conhecer e agir em outras perspectivas de pesquisa. A interpretação dessa vivência possibilitou-me voltar aos dados coletados, dando outro significado e sentido. Esse processo é o círculo-existencial-gadameriano, voltar ao ponto inicial mas de outra maneira, com outro olhar. Os resultados da reflexão dessa vivência encontram-se na construção

da metodologia da tese, fundamentada em três metáforas: Koan, Nó Górdio e Chave da Abóboda. A metáfora do teatro é a linguagem que apresenta a tese como possibilidade para vários diálogos.

No primeiro capítulo, *Os Bastidores dos Estudos da Reforma Pombalina*, considero a metáfora do Koan, que significa decifrar um enigma, o que gera infinitas imagens que se formam uma a partir da outra ou outra a partir de uma, num jogo sem fim, para além do infinito. Ao mesmo tempo essas imagens revelam a consciência da direção a seguir, revendo os conceitos de subjetividade, conhecimento, autoconhecimento, cultura e currículo.

Conta-se que, certa vez, um homem se vê perseguido por um tigre faminto.

No desespero de se livrar de tal situação,

O homem pula em um abismo se agarra em um galho.

Ao olhar para baixo, vê um outro tigre, também faminto.

Ao olhar para cima, percebe que o tigre que o perseguia ainda está lá.

Olha, então, para o lado, e vê um morango silvestre maduro.

Ele o apanha, come e delicia-se.

A partir daí cada um deve fazer a sua interpretação.

No processo de estudar o tema da minha tese, de repente percebi a necessidade de apropriar-me de um montante de conhecimentos já produzidos para entender meu objeto e identificar algo ainda não estudado, mas, ao mesmo tempo, percebia que a subjetividade, as emoções, as minhas percepções estavam influenciando o direcionamento do meu trabalho, o que não se coadunava com uma tese acadêmica.

Então, sentia uma pedra rolando atrás de mim e de repente tive que parar, pois outra pedra apareceu no caminho. Parei. Desviei-me de meu caminho e encontrei a sala do GEPI, na PUC/SP, coordenada por Fazenda. Saboreei cada texto veiculado naquele espaço a interpretação de cada pessoa do grupo sobre o mesmo texto. Assim, pude compreender o enigma do autoconhecimento e

do conhecimento, da cultura, do currículo, da hermenêutica e da metáfora, que me ajudaram a interpretar o encontro da pesquisadora do século XX com o objeto de pesquisa do século XVIII. Qual é o sentido do sentido de investigar, quando uma parte de si resolve ser o todo?

O segundo capítulo, *O Nó Górdio O sentido do sentido da expulsão dos Jesuítas*, considere-o como a metáfora do nó górdio. A tentativa de solucionar um nó górdio leva-nos a pelo menos três possibilidades: desatá-lo, cortá-lo ou assumi-lo.

Segundo Pineau (2000, p. 34): *tudo se passa como se atualmente a humanidade estivesse buscando uma nova maneira de tratar esse nó górdio, talvez sem nem mesmo dividi-lo, desatando-o de um modo menos cortante, compreendendo-o do interior, desposando melhor suas hierarquias emaranhadas.*

O contexto da reforma pombalina foi trabalhado mediante um diálogo entre Marquês de Pombal e os jesuítas, bem como depoimentos dos homens que influenciaram Marquês de Pombal. Os diálogos entre as ordens religiosas foram construídos subsidiados pela leitura dos 8 volumes da História da Igreja, de autoria de Fortunato de Almeida, entrelaçados por leituras de autores do século XX, na forma de um teatro. A metáfora a ser decifrada é o Nó Górdio.

Os jesuítas, quando foram expulsos, pediram o direito de se defender das acusações de El Rey, no Alvará Régio de 1759, diante da Mesa da Consciência, pedido negado pelo Marquês de Pombal. Pedido atendido nesta tese. À Mesa da Consciência as ordens religiosas, Marquês de Pombal e seu irmão tomam assento para ouvir a defesa dos jesuítas diante do decreto de sua expulsão, responsabilizando-os, pela ruína dos estudos, na Metrópole e nos domínios portugueses.

Considere o contexto histórico do objeto da tese um Nó Górdio. Para compreendê-lo, penetrei o seu interior, para buscar os fios nos contextos da Europa, Colônia e da Metrópole, que teceram o sentido do sentido da ideologia que estava por detrás do Alvará Régio de 1759, que decretou a expulsão dos Jesuítas da metrópole e das colônias. Teria sido de fato o ensino retrógrado, como acusa o Alvará Régio, o motivo da expulsão dos padres da Companhia de Jesus?

A questão passa pelo menos por três possibilidades: ao desatá-lo, estaremos desconstruindo o nó, uma ação não retornável à situação original, isto é, a desconstrução de algo implica a construção de um outro caminho. Ao cortá-lo, na tentativa de decifrá-lo e abri-lo, estaremos desligando os fios de sua história original, mutilando-o. Se optarmos por assumí-lo como temporariamente indissolúvel, conviveremos com a curiosidade impulsiva de pensar na possibilidade de cortá-lo ou de humildemente aceitar a impossibilidade de desatá-lo.

Pergunto: assumimos o nó em seu estado original, tal como ele a nós se apresenta?

O terceiro capítulo, A chave da Abóboda, reúne o estudo das Aulas Régias, analisando suas permanências e transformações e as lições aprendidas deste estudo.

Na arquitetura, a abóboda é uma cobertura encurvada, construída geralmente de pedras ou tijolos, que se apóiam uns nos outros, de modo que suportem seu próprio peso e as cargas externas. As pedras são colocadas desde sua base, umas sobre as outras e vão se encurvando. A chave da abóboda é a última peça a ser colocada para seu fechamento, geralmente em forma de cruz. Ela exerce uma pressão que sustenta toda a construção.

Do interior do nó górdio, do contexto no qual foi tecida a expulsão dos jesuítas, percebe-se que sua base foi construída passo a passo pelo Marquês de Pombal. Como na construção de uma abóboda o ministro foi armando a cama para os padres. Mediante o estudo do Sentido do Sentido do Controle Epistemológico presente na reforma pombalina cheguei à chave que sustenta essa "abóboda", a qual vem a ser o título da tese: Currículo, carisma e poder

Carisma, aqui neste estudo, está sendo utilizado como aquele que não se deixa dominar pelo poder autoritário que quer dominar. Acato o sentido de carisma atribuído por Boff (1994). O carisma é um outro poder que ensurdece o poder autoritário português. As cartas que serviram de material de análise me mostraram as raízes de uma elite colonial e também de um povo indomável. Essa reação de resistência por meio da picardia que apareceu mediante o estudo das ações curriculares na colônia brasileira é um carisma que dribla o poder autoritário.

1 BASTIDORES DOS ESTUDOS DA REFORMA CURRICULAR POMBALINA

1.1 Subjetividade

É neste contexto de globalização que se reafirma a importância de rever a definição de conceitos, pois a ideologia neoliberal incorporou os conceitos de autoconhecimento, qualidade total, gestão, parceria no seu discurso. No entanto, o objetivo da ideologia neoliberal é a formação do homem voltada ao mercado de trabalho e não um olhar de construção do ser humano que pense, reflita sobre o sentido do conhecimento para sua existência. Portanto, a forma de acesso ao conhecimento tem abordagens diferenciadas, dependendo do olhar disciplinar ou interdisciplinar.

Buscar a identidade no mundo em que nos é dado viver significa nos afastarmos daquilo que nos é familiar, desconfiar daquilo em que acreditamos como um caminho que nos leva a um processo de desconstrução e construção, é a possibilidade de, falando de si mesmo, falar do mundo que hoje sofre um processo de ruptura ou de ressignificação por parte daquele que vê o processo histórico fluir. A conquista da autonomia é um processo de auto-estima que tem força política muito forte. É um processo de autoconhecimento, em que buscamos o sentido do conhecimento que nos possibilita a reconciliação do ser humano com sua finalidade de existir.

O sujeito é que compreende e interpreta o conhecimento, a cultura e o currículo. Ele se depara com questões existenciais que a escola tem de dar conta de ajudá-lo a compreender, o currículo precisa abrir para essas questões da subjetividade. Acredito que esse é um caminho que torna o sujeito senhor de si mesmo, tal como acreditavam os jesuítas.

A subjetividade da pesquisadora não passou incólume, esteve presente em suas emoções, percepções e seleção do conteúdo dos documentos históricos nos Arquivos Históricos Portugueses em 1995. Sentada na confortável cadeira da Torre do Tombo, os funcionários entregavam documentos enrolados com fitas vermelhas. No Arquivo Histórico Ultramarino, sentada em um banco comprido em volta de uma enorme mesa, compartilhando-a com outros pesquisadores, os funcionários carregavam, não sem dificuldade, caixas que depositavam sobre a mesa. O funcionário

explicou que a caixa continha documentos em completa desordem, uma variedade de temas em cada caixa, por capitania brasileira e por ano. Lia todos os documentos. De início, alguns não faziam sentido, mas logo ia percebendo o contexto em que o objeto de pesquisa se construía. Esses sentimentos provocaram-me inquietação. Onde colocar tudo isso? Nas entrelinhas do texto da tese? Num memorial ? Numa nota de rodapé ?

Essa sensação tornou-se uma pedra no caminho. Parei! E lembrei-me de Drummond:

*No meio do caminho tinha uma pedra,
Tinha uma pedra no meio do caminho...*

Nessa época, residia na Alemanha (1995), experiência que contribuiu para meu amadurecimento pessoal e profissional! Fora de meu país, o Brasil, compreendi o sentido de tudo que havia lido. Não consigo estar inteira num trabalho, enquanto não sinto que pertenço a ele. E foi durante as caminhadas nos campos de morangos e cerejas, sem muro, sem arame farpado ou cerca elétrica, numa cidadezinha a 8km de Frankfurt, que comecei a me dar conta do que era cidadania, democracia, participação e Interdisciplinaridade, de que a Professora Ivani Fazenda falava em 1991, e que eu tão veemente contestava. E, sobretudo, a fala do professor Paulo Freire, no Núcleo dos Excluídos, do qual fiz parte de 1991 a 1993- PUC/SP, de que a academia não valoriza a formação fora dela. E senti na pele a constatação. Senti na pele a crueldade do mundo dito globalizado, dividido entre primeiro e terceiro mundo.

Após quase quatro anos vivendo entre a Alemanha e os Estados Unidos, voltei ao Brasil. Em agosto de 2000, desviei-me da pedra que impedia meu caminho e re-encontrei a sala do prédio da PUC/SP, GEPI, do qual hoje faço parte. Quis entender a reflexão como algo de dentro para fora pela articulação do olhar interior com o exterior. Era um exercício que não se coadunava com determinadas concepções e práticas de pesquisa com o pretexto da objetividade científica. Pensava que fenomenologia era uma igrejazinha coordenada por Joel Martins e Ivani Fazenda, que reuniam pessoas não comprometidas com a mudança social, apenas reuniam-se para se conhecerem. Naquele momento eu estava na fila dos que consideravam a interdisciplinaridade uma atitude

narcisista. Agora quero ver a realidade pelo duplo movimento de dentro para fora e de fora para dentro como possibilidade de fecundação de um conhecimento que tenha cheiro de vida.

Mudei por completo a forma de ver e de fazer pesquisa. O que me seduziu foi a prática pedagógica aí vivenciada, um processo demorado, porque as interpretações objetivas e subjetivas não se dão a conhecer de imediato. Esse processo mostrou-me a beleza de estar inteiro, de ser autora na construção do conhecimento do objeto de estudo. Aprendi que aguçar o olhar para as direções que melhor atendam a indagação da pesquisa é educar o olhar para a abertura. Tal processo não acontece aleatória e individualmente. É no espaço do grupo de interdisciplinaridade, que pressupõe o diálogo com diferentes olhares sobre o mesmo texto/autor, o respeito à interpretação de cada um, num movimento que, ao mesmo tempo, contribui para elucidação do objeto de pesquisa, expande o conhecimento, favorece o crescimento pessoal mediante histórias pessoais, subjetividade e intersubjetividade, um instrumento para enfrentar concepções científicas e educacionais frias e rígidas, distantes da amorosidade necessária às relações entre os seres humanos.

No Grupo de Interdisciplinaridade, contar histórias pessoais faz sentido para a formação do educador. Segundo Merleau-Ponty (1945), o ser não é ser sozinho, o meu ser se realiza no outro. A minha geografia se localiza na do outro. Minha experiência no exterior me levou a refletir sobre o que é ser brasileiro, o que é a cultura brasileira, o que é conhecimento e currículo.

Lembrei-me do filme *Colcha de Retalhos* onde cada retalho tem uma história de vida que no conjunto dá a harmonia, que é feita de conflitos, mágoas, decepções, más escolhas. Todos nós fazemos parte deste mundo, precisamos ressignificar o nosso pensamento, localizar o que nos fez tornar racionais e/ou emotivos, determinar como nosso pensamento foi forjado para que cada um possa tornar a localidade, singularidade e universalidade. Daí a importância de ir à origem da multiplicidade do olhar. Em que momento ele passa a ser necessidade só você poderá saber.

Para Rosenfeld (1998, p. 73), ... *é preciso golpear a linha, fazer explodir o sentido literal e familiar das palavras e frases, para poder ouvir e lapidar a entrelinha, para tornar visível e audível o amorfo, o não dito. É preciso escutar o silêncio para poder ouvir, como nas palavras de Octavio Paz, a outra voz.*

Paulo Freire (1992, p. 23) *era tomado por uma sensação de desesperança, tristeza, de envergonhamento, de acabrunhamento, que me fazia sofrer enormemente... eu procurava ver o que havia em torno de mim... tomei o "mal-estar" como objeto de pesquisa, de curiosidade...*

Ele relata que precisou voltar ao bairro Casa Amarela, em Recife, onde viveu sua infância, para compreendê-la e superá-la, tornando a dor um conhecimento. Muitos poderão vir a se identificar com esse achado, como eu.

Não sei se foi por acaso ou destino que refleti sobre um programa da televisão alemã, a que assisti num sábado à tarde. Minha infância havia sido soterrada por tantos acontecimentos que instintivamente iniciei uma viagem ao centro de meu pesadelo sem consciencia de que ali estaria o desfecho do nó da questão que ora se apresenta nesta tese. Nos últimos anos falou-se tanto em nazismo que eu não sabia mais seu significado real.

Vivi numa cidadezinha colonizada por açorianos no litoral de Santa Catarina. Lembro-me da discriminação velada contra os descendentes de alemães. Meus pais diziam: Os brasileiros não gostam dos alemães. Um dia, na década de 70, tinha lá meus doze anos, ouvi uma conversa: crianças falavam que aprenderam na aula de História que os alemães eram frios e sem sentimentos, especialmente, porque todos eram nazistas. Sem saber ao certo o que era nazismo, o mundo se revelou naquele instante como absurdo, pela raiva de ser loira, branca feito leite.

Ouvi depoimentos de sobreviventes do Holocausto. Quando eram levados de um campo de concentração a outro, os alemães, à beira da estrada, xingavam os Judeus, para distrair a atenção dos soldados da Gestapo; enquanto isso, alguns se misturavam com os judeus e davam-lhes pão e água. Aquelas pessoas, sem saber, estavam quebrando meu sentimento de culpa. Seus testemunhos comprovam a injustiça de estender a culpa a todos os alemães. Percebi que o nazismo é uma mancha na história. Não é sinônimo de alemão, assim como a bomba atômica não é responsabilidade de todos os judeus, tampouco de seus descendentes na América Latina. Por que acreditei em idéia tão absurda?

Evaldo Vieira (1998, p. 11) observa: *Achar que a Alemanha é o único país a gerar o nazismo, configura insensatez. Analisando a ideologia nazista, Lionel Richard mostra que ela não aparece com o Partido Nacional-Socialista, mas remonta ao pangermanismo, ao anti-semitismo e ao bolchevismo anterior a 1920.*

Fui vítima de uma história imposta, não questionada, não percebendo que o nazismo é a própria história da humanidade. Uma história que se desenvolveu dentro de uma concepção curricular, elaborada por uma elite social e econômica que distorce a história conforme seus interesses, que reforça essa ideologia por meio de filmes ou livros de história. Fui vítima da consciência mágica do professor formado dentro de uma perspectiva técnica, cujo papel era o de mero executor do conteúdo planejado. Percebe-se aí a importância de a atividade do professor ser reflexiva e crítica. É possível perceber a gravidade de uma consciência ingênua e idealista e a necessária passagem para uma consciência crítica, um legado que os educadores progressistas conseguiram deixar na História da Educação.

Paulo Freire (2000, p. 106): *este fim de século repõe a questão da subjetividade. Tema, afinal, que sempre esteve presente nas preocupações humanas e que hoje revive superando certo mecanicismo de origem marxista - mas não foi responsabilidade exclusiva de Marx- que reduzia a subjetividade a puro reflexo da objetividade, evitando da mesma forma, repetir ingenuidades que absolutizavam aquela importância e de que resultava emprestar-se à subjetividade ou à consciência no rol de fazedora do mundo. Uma das funestas consequências daquela compreensão mecanicista da subjetividade era a inteligência igualmente mecanicista da história de natureza determinista, em que o futuro era visto como inexorável, virgem, portanto, de qualquer problematidade.*

1.2 Conhecimento ³

No processo de conhecimento da pessoa que habitava o meu íntimo pessoal e profissional, percebi que sofria um desconforto por assumir o rigor investigativo como dogmatismo e ao mesmo tempo buscar a transparência nas idéias nas quais acreditava. No entanto, rigor e transparência são coisas paralelas, paradoxais. O pesquisador é o mediador da coerência entre o cuidado, o respeito, a profundidade, a leveza e a beleza da transparência, que nos conduzem à autenticidade.

Pensei que a rigorosidade, transparência e autenticidade como um dogma na maneira de ver as coisas de uma forma racionalista e fragmentada, talvez, estivessem na cultura germânica que influenciou minha formação. Afinal, o meu raciocínio é como o imperativo categórico de Kant: *o melhor é aquilo em que acredito*.

A humanidade herdou a visão de um conhecimento fragmentado e mecanicista. Voltamos ao século XVII e encontramos Descartes, francês, e Bacon, inglês, que dividiram a lógica aristotélica em dois mundos distintos: empirismo e racionalismo. Aristóteles trabalhou com a idéia da possibilidade de síntese entre o processo de indução e dedução para conhecer a realidade. No pensamento escolástico, Santo Tomás de Aquino defendeu o racionalismo extremado, que criou uma corrente chamada nominalista, segundo a qual os conceitos eram tão abstratos que chegavam a ser destituídos de conteúdo.

(3) Neste item faço uma síntese sobre a discussão da construção do conhecimento tendo como subsídios as anotações das aulas de Epistemologia, ministradas pelo professor Antonio Joaquim Severino, no Curso de Doutorado Educação e Currículo, no 1. Semestre de 1994, PUC/SP, como aluna especial, matriculada no Programa de Doutorado em Educação da UNICAMP. Fazem parte dessa síntese as anotações das aulas sobre Epistemologia, ministradas por Bernadete Gatti, professora do Programa de Psicologia da Educação, PUC/SP. As leituras sobre os Dicionários de Descartes, Bacon, Marx, Hegel, Husserl fazem parte dessa caminhada de reflexão que me possibilitaram esta produção.

Nesse contexto, o modelo de ciência aristotélica, cristianizada na Idade Média é a base do projeto epistemológico de Descartes (1596-1690) e Bacon (1561-1626), no século XVII, que não critica o sistema escolástico da Idade Média, pois o foco era a estruturação do pensamento aristotélico, que gerou a dicotomia empírico e racional. A fé não foi questionada. Permanecia como questão fundamental o conhecimento do mundo derivado da idéia da existência de Deus. Assim estava se formando o paradigma do pensamento da modernidade que, no século XIX, servirá de alicerce para afirmação da ciência e da técnica, que, ancoradas nos pressupostos do positivismo, defendiam o conhecimento objetivo da realidade.

Bacon escreve no *Novum Organum* que o processo de conhecimento só ocorre pelos sentidos, como diz o axioma de Aristóteles: *nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos*. Busca o argumento de que o conhecimento do mundo só pode se fazer a partir da observação das coisas. Essa idéia constituiu a base para os estudos científicos do século XIX. Bacon desenvolveu o método que privilegiava o raciocínio indutivo. Desenvolve experimentos mediante observações e comprovações de hipóteses, para afirmar que a conclusão é generalizável. Tal teoria tira a possibilidade de reflexão do sentido da existência do homem, que passa a ser apenas uma engrenagem no sistema do universo: basta-lhe o conhecimento de como isso funciona.

Descartes propõe a dedução e não descarta a intuição para reconstruir o conhecimento. Pela decomposição do pensamento, problemas e suas partes constituintes a complexidade dos fenômenos pode ser conhecida. Desenvolve o pensamento racionalista. Todo conhecimento passa por raciocínios estabelecidos que possam provar coerência e consistência dos argumentos para se chegar à verdade. Para Descartes, a existência de Deus era fundamental à sua filosofia científica, porém, os cientistas ignoraram essa questão, pois o Iluminismo, no final do século XVIII, resolve a questão da fé, afirmando que o conhecimento é fruto da capacidade do Homem e não provém de Deus. É a libertação do Homem, no campo do conhecimento, dos domínios de Deus, e o que ficou foi a separação entre corpo e mente, fé e ciência, teoria e prática.

A visão cartesiana influenciou profundamente a cultura ocidental. Ela nos ensinou a ver as coisas isoladamente. Levou-nos a atribuir ao trabalho intelectual um valor superior ao do trabalho braçal, um paradigma vigente até hoje.

Kant (1724-1804), filósofo alemão, um dos expoentes do Iluminismo no século XVIII, construiu um sistema filosófico que uniu o processo de indução e dedução, argumentando que conhecemos ora pelos sentidos, ora pelo intelecto. Desse modo, tenta uma síntese entre o racionalismo e o empirismo. Na sua obra *Crítica Razão Prática*, diz que Deus é apenas entidade religiosa, pois para regular e controlar o egoísmo do ser humano basta seguir a moral como imperativo categórico: não se deve mentir, matar, roubar. Kant defende o papel da moral e da Ética como vocação primeira do homem no mundo. Sua argumentação tem como centro a concepção de Homem mais integradora.

No campo do conhecimento Kant contesta a afirmação de Hume de verificar a verdade geral pelo hábito do comportamento das coisas. Tomando a crítica ao racionalismo e ao empirismo, conclui que a única possibilidade de ter conhecimento é a partir do pensamento. Para Kant, não adianta somente possuímos as categorias apriorísticas. É necessário dar conteúdo a essas idéias que se encontram no mundo objetivo.

No século XIX, Hegel (1770-1831), filósofo alemão, também se preocupou com a construção do pensamento. Tentou entender na obra de Kant como se relacionam as categorias apriorísticas com o mundo objetivo, apontando que Kant prioriza as categorias, sem se importar em conectá-las ao mundo objetivo.

Segundo Hegel, o pensamento é a verdade do objeto. O homem cria as coisas pensando-as. Tudo é pensamento. A verdade é criada pelo pensamento que, por sua vez, cria os objetos. Percebe que tudo está em movimento, como dizia Heráclito, portanto, o pensamento é um processo contínuo de construção e reconstrução. É a reconstrução do pensamento de uma maneira dialética. Pressupõe que só se pode compreender o mundo por intermédio do levantamento de hipóteses sobre ele, num movimento que transcende os pares contraditórios, mas sempre em movimento racional. O homem tem uma finalidade histórica. Humaniza-se na própria história, porque está inserido num contexto.

- *ja sehr gut, aber* (sim, muito bem, mas), diz Marx (1818-1883), filósofo alemão. Pensando assim, o sujeito passa a eliminar o mundo objetivo e se torna um idealista. Não percebe que a consciência é histórica porque é determinada pela realidade social da qual faz parte e que esta, por sua vez, é

determinada por sua condição econômica. O homem é um sistema de pensamento atuando na história. Colocar o homem na história é estabelecer uma relação dialética concreta.

- *Das ist Quastch!* (isso é bobagem!), diz Husserl (1859-1938), filósofo alemão. Se na prática concreta dos homens não levarmos em consideração o estudo do fenômeno tal como aparece para o sujeito, ele não aprende, pois as coisas ficam desprovidas de significado para ele. Na fenomenologia se aprende pela descrição que o homem faz da realidade. É nesse processo que ele vai dando conta de si. Pensamos em pequenas doses porque em grandes doses vamos abstrair, perder a intencionalidade das coisas. É preciso compreender, apreender para agir.

- *Oui, monsieur!*, diz Comte (1798-1857), um filósofo francês. Temos a solução! A proposta é organizar, dividir, classificar, conceituar, operacionalizar, sistematizar o conhecimento, para a reorganização da sociedade.

- *Yes, Sir!* Diriam os Ingleses. Fragmentamos o conhecimento. As pessoas vêem o mundo em várias partes. Tudo separado, para não complicar. Não há vestígios da subjetividade, porque é uma hipótese que não permite a certeza para conhecer a realidade que é objetiva.

A razão que predomina na ciência e na técnica constitui uma das faces da racionalidade, chamada razão instrumental, que prioriza *o que* fazer e *como* fazer. O mito, a religião, a intuição e a imaginação foram tratados pelo Positivismo como questões de valor menor, pois não se relacionavam diretamente com o fazer. A questão *para que serve* é essencial no campo das relações humanas, visto que trata do campo da intencionalidade do sentido da ação humana, na conservação ou transformação da realidade social.

Desde a Grécia buscava-se o conhecimento do conhecimento: Sócrates propunha o *conhece-te a ti mesmo*, Platão foi criticado por ser idealista, os sofistas foram criticados por Sócrates por seus discursos vazios, Heráclito afirma: tudo está em movimento. Cada um propondo, a sua maneira, um modo de conhecer o universo ou conhecer como o homem apreende o conhecimento, apreende o mundo, a verdade. Mas como se aprende? Como se ensina? Qual é a verdade do mundo? Qual é a verdade da existência?

Capra (1982, p. 56) observa que a metáfora de Descartes, o universo material como uma máquina, não é nada além disso. Não há propósito, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza funciona de acordo com leis mecânicas e a vida das pessoas passa a ser explicada em função da organização e do movimento de suas partes. Esse quadro mecânico da natureza tornou-se paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes.

A partir dessa concepção o mundo funcionaria como uma máquina, na qual cada peça faz a sua parte. Isso provocou uma mudança na maneira de pensar o mundo. A fé e a razão lançaram-se à metáfora da máquina para buscar o significado das coisas. A linguagem matemática substituiu a filosófica, o exercício de pensar sobre o sentido de cada ação se torna um conhecimento menor.

O paradigma da modernidade é, hoje, questionado pela valorização da racionalidade instrumental, que criou em nós a tendência a ver as coisas fechadas em estruturas, limitando o ser humano apenas à ciência. O conhecimento se dividiu em áreas específicas, disciplinares, independentes. Desse modo, ocorre a constatação de que o homem da modernidade não percebe e, se percebe, não leva em consideração o sentido das coisas em seu movimento e complexidade.

Esse paradigma disciplinar sofre um abalo a partir da física quântica, da descoberta do sistema dual que, conforme Gödel, não tem o rigor que lhe atribuem. No século XX, o mundo das certezas preconizado pela ciência positivista passa por um abalo. Copenhagen Bohr, dinamarquês, e Heisenberg, alemão, começam a perceber que o mundo matemático tem um chão flexível, nada é tão exato como parece ser.

Heisenberg: *para descrever um fenômeno é preciso usar pares de conceitos ou aspectos inter-relacionados, que não podem ser definidos simultaneamente de um modo preciso. Quanto mais enfatizamos um aspecto, mais o outro se torna incerto. Assim o **princípio da incerteza**, no estudo da física quântica se substancia.*

Bohr: *a **noção de complementaridade**, a imagem da partícula e da onda são imagens complementares, duas descrições complementares da mesma realidade, cada uma delas só*

parcialmente correta e com uma gama limitada de aplicação. Ambas as imagens são necessárias para uma descrição total da realidade atômica e ambas são aplicadas dentro das limitações fixadas pelo princípio da incerteza.

Pelo empirismo de Bacon, visão mecanicista de Descartes e física newtoniana chegaríamos à certeza dos resultados da investigação, tornando o mundo mais seguro pelo conhecimento objetivo. Essas teorias influenciaram a metodologia aplicada à ciência natural e humana, procedimentos rigorosos. O princípio da certeza esgota-se pela física quântica. O princípio da incerteza hoje nos desafia.

Esse mal do seu tempo, essa situação existencial, podemos exprimi-los em duas palavras: incerteza e confusão. (...) uma época de enriquecimento prodigioso do pensamento e de uma transformação profunda da atitude espiritual do homem; uma época possuída por uma verdadeira paixão da descoberta (...). Tentaram fundar uma ciência nova, uma física nova (...). Fervilhamento confuso e fecundo de idéias novas e de idéias renovadas(...). Privado de suas normas tradicionais de juízo e de escolha, o homem sente-se perdido num mundo que se tornou incerto. Mundo onde nada é seguro e onde tudo é possível...

Surpresa? Essas palavras foram retiradas da obra de Descartes, quando ele descreveu o contexto em que viveu. Parece que a incerteza sempre fez parte do conhecimento. Teria sido o positivismo, uma visão de mundo ilusória da certeza do conhecimento do mundo objetivo?

A física moderna, no século XX, provocou uma crise no paradigma chamado modernidade, trazendo a incerteza como o norte da construção do conhecimento. A Física Quântica desestruturou a física clássica construída por Newton.

As mudanças trazidas pela Física Quântica para o campo do conhecimento não significa uma ruptura com o mundo da modernidade e que poderíamos dizer que estamos vivendo em outra era, a pós-modernidade. A modernidade tem um movimento histórico, gestado nos séculos XVI, XVII, XVIII, que ocorreu em torno de três acontecimentos significativos: Renascimento Cultural, que se caracteriza pelo deslocamento do teocentrismo no horizonte intelectual e moral, Reforma

Protestante, que estimula o aparecimento do individualismo, e o Iluminismo, enquanto filosofia que se caracteriza pela primazia do indivíduo e de sua liberdade, o progresso e a universalização da razão instrumental. Não se trata neste trabalho da defesa da pós-modernidade a partir das provocações trazidas pelas descobertas científicas da Física no século XX.

O que importa é o fato de tomarmos consciência de que o sujeito não é um ser apenas cognoscente (racional), a percepção do conceito de sujeito é fragmentada. Trata-se, neste momento, de um “retorno ao passado” e de perceber que o pensamento socrático faz sentido para compreendermos nosso presente, que a lógica aristotélica faz parte da produção do conhecimento e, até mesmo, que o método positivista não deve ser jogado fora, porque ele apresenta qualidades específicas para pesquisas. O importante neste momento é o sujeito tornar-se sujeito de sua ação, é o homem perceber que ele não é um ser genérico, destituído de singularidades, de saberes, de crenças e sonhos. Perceber que não precisa pedir demissão de sua singularidade para perceber-se como ser universal e, portanto, com compromissos políticos para cuidar deste planeta: ecologia, uma vida digna para todos.

Albert Einstein, no início do século XX, desenvolve a teoria da relatividade que provoca uma crise das certezas do universo, tal como a revolução científica provocada por Copérnico com sua teoria heliocêntrica, que coloca em xeque a teoria geocêntrica. Esses conhecimentos interferem no comportamento das pessoas, pois são referências para o seu pensar e agir na busca do sentido da existência do ser humano.

A epistemologia de Piaget (1950), unindo a Psicologia e Biologia, aponta para a discussão sobre a construção do conhecimento. Não se deve desprezar as capacidades endógenas de aprendizagem (constituições biológicas). As reflexões me trazem para o objeto de estudo num tempo em que se determinava o que e como aprender. O controle epistemológico é um sistema fechado em conceitos que não percebem como subjetividade, objetividade, empirismo, racionalismo, indução, dedução se organizam ou se desorganizam na construção do conhecimento. A subjetividade está inserida no social, biológico, psicológico, histórico, epistemológico, filosófico, religioso e teológico. Diante desse quadro de complexidades, parece muito simplista e ingênuo imaginar que por decreto seria possível controlar eficazmente todas as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 Cultura

Empreendi um exercício de pensar, a partir de alguns *insights* epistemológicos e metodológicos, lançando outros olhares, dando ouvido a outras vozes, como capazes de incorporar questões que tocam em tentativas de decifrar o enigma do eu, do conhecimento e da cultura. Tal atitude passou pelas imbricações da minha vivência e o objeto da pesquisa. A subjetividade é parte integrante daquilo que se estuda, momento no qual também nos transformamos como corpos circunstanciados e desejantes.

Cultura é modo de existência. É pela necessidade que os homens produzem cultura. É pela nossa intencionalidade que modificamos ou conservamos a realidade em que vivemos. É lugar-comum encontrarmos pessoas que acreditam que há homens com e sem cultura. É muito difícil falar sobre cultura, no entanto, o que se sabe é que todos os homens produzem cultura, mas nem todos são consumidores dessa cultura.

Historicamente a cultura vem sendo tratada como um produto produzido por poucos e para o consumo de alguns privilegiados. Reside aqui a injustiça social que é encoberta pela noção de cultura como uma coisa abstrata, literária e sofisticada. Nesse sentido, cultura e erudição passam a ter o mesmo sentido. Distorcendo dessa maneira o conceito de cultura, o homem não percebe, por exemplo, uma salada de frutas ou uma cadeira como um bem cultural.

Segundo Cortella (1998, p. 39): *cultura, um produto derivado de uma capacidade inerente a qualquer humano e por todos nós realizada, é absurdo supor que alguém não tem cultura; tal concepção, uma discriminação ideológica, interpreta a noção de cultura apenas no seu aspecto intelectual mais refinado e não leva em conta a multiplicidade da produção humana coletivamente elaborada.*

Paulo Freire (2000, p. 65) : *nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da cultura, pois ela é nosso ambiente, nela somos socialmente formados (com valores, crenças, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e*

concepções da época na qual vivemos) Em suma, o Homem não nasce humano ele se torna humano na vida social e histórica no interior da cultura.

Vieira Pinto (1985, p. 126) menciona que *o homem produz a cultura por uma necessidade existencial, para se apropriar dela, pois é por meio dela que se chega a postular as finalidades de sua ação. O que se passa em tempos atuais como o nosso é que, por motivo do rumo tomado pela estruturação social, o homem, em vez de apropriar-se da cultura, de dominá-la, faz o inverso. (...) Daí decorrem duas conseqüências: o homem se aliena à cultura, só sendo reconhecido culto aquele indivíduo que cultiva os valores culturais alheios; e por outro lado a cultura se corrompe na essência deixando de ser concreta, como deveria ser por natureza para ser abstrata. (...) A cultura não pode ser explicada idealisticamente identificando-a a um mundo abstrato de idéias e produtos de arte, nascidas da pura reflexão do espírito. A cultura é uma realização do homem coetânea à realização de si mesmo pela ação produtiva.*

Segundo Vieira Pinto (1985), a dicotomização cultural pode ser entendida no contexto da natureza da cultura: produção e consumo. Essa dualidade é mais visível na separação entre os que pensam e os que fazem. Há uma separação entre o trabalho braçal e intelectual. Essa separação estabelece uma linha divisória entre superior e inferior. No senso comum o trabalho braçal é tido como inferior em relação ao intelectual. Se todo homem produz cultura, significa que somos diferentes de outras espécies porque pensamos. Porém, tornamo-nos alienados no momento em que passamos a ser apenas executores de tarefas, caminhando na contramão da natureza humana.

É difícil falar sobre cultura brasileira, o terreno é movediço. Discutir sobre cultura brasileira requer cuidado. Cada região tem sua singularidade que deve ser levada em conta. O que é ser catarinense, brasileira e universal?

Geraldo Vandr  cantava:

...Prepare seu coração

Pras coisas que eu vou contar

Eu venho lá do sertão

E posso não lhe agradar...

...Aprendi a dizer não

Ver a morte sem chorar

Pois a morte e o destino, tudo

Estava fora de lugar

Eu venho pra concertar

Ser catarinense é ser latino-americana, brasileira do sul do Brasil, que é Europa, mas não é Europa. É ser descendente de alemães, italianos, açorianos, austríacos, poloneses, russos, ucranianos, africanos, índios. Sou catarinense, descendente de alemães, vim do litoral colonizado por açorianos, que é diferente de outras regiões do Estado. Assim como as colônias são diferentes, há diferenças entre os descendentes de alemães, conforme a região alemã de origem e a religião: luterano ou católico. Acontece o mesmo com os descendentes de italianos, poloneses, austríacos, ucranianos. A diferença também tem a ver com a tecnologia que trouxeram de seus países de origem. Há uma multiplicidade de olhar e de olhares: é a terceira margem de Guimarães Rosa.

No sul a lógica é diferente; pensamos como colonizadores, porque fomos colonizadores. Os imigrantes não foram escravos como no sudeste e no nordeste e não vieram para substituir a mão escrava nas lavouras do café, como os imigrantes italianos em São Paulo, que foram assalariados. No sul foram-lhes doadas terras para cultivar. Não houve a miscigenação de raças, negro, índio, europeu, como no norte e nordeste.

Ser brasileiro é ser indígena, africano e europeu e ver essas matrizes desdobradas em várias correntes. É um tapete deslumbrante que cobre a tarantela, Oktoberfest, frevo, vanerão, gafieira, lambada, forró, maracatu, dança do ventre... tudo regado a carne seca, farinha, arroz, feijoada, churrasco, peixe grelhado, moqueca de camarão, peixe, siri, caranguejo, cachaça, caipirinha, saboreados por loiros e loiras, morenos e morenas, ruivos e ruivas, mulatas e mulatos, negros e negras, cafuzos e cafuzas, mamelucos e mamelucas, índios e índias, caboclos e caboclas, brasileiros e brasileiras que, num imenso carnaval, atravessariam do Oiapoque ao Chuí, passando pela Amazônia, Pantanal, montanhas, praias de norte a sul, sem vergonha de colocar o bloco de nosso folclore na rua, o saci-pererê, boi de mamão com mestre Mateus ou, em algumas regiões, como é

conhecido, o Bumba meu boi, o Cordel das feiras do nordeste. Os trovadores poderiam dizer que também há espaço para o Hallowenn, a festa das bruxas, folclore norte-americano, quem sabe até pode ser reinventado, como foi o carnaval. Valorizamos muito o que vem de fora! Algumas vezes, chega-se ao sentimento de idolatria do que vem de fora, leia-se Estados Unidos. Essa é a beleza e harmonia de nosso samba que se instala no tapete do carnaval. Amamos dizer que somos sensíveis. Somos ufanistas, ao falarmos de nossa cultura. Ser brasileiro é muito complexo e difícil para mim: dizer o que sinto de ser brasileira. Às vezes, é difícil saber aquilo pelo que vale a pena se apaixonar. Ser brasileiro é também ter a alienação social e política, é não deixar que venha à tona a natureza do governo de Getúlio Vargas, nazista e fascista, amado pelo povo brasileiro. É mais fácil acusar a Gestapo pela morte de Olga Benário do que assumir que esse horror poderia ter sido evitado pelo governo getulista. Olga Benário, grávida de sete meses, não precisaria ter sido entregue aos nazistas, afinal, o Brasil estava ao lado dos aliados. É difícil assumir a ditadura militar (1964-1985), pois significa assumir as mortes, o exílio e a tortura sofrida por brasileiros. É mais fácil lembrar as melhorias de infra-estrutura realizadas no país e que os militares nos salvaram do comunismo. Dói na alma que toda essa perseguição foi patrocinada pelos Estados Unidos, colocando o nosso país nas mãos do FMI, para impedir o avanço do capitalismo nacional-desenvolvimentista que corroía toda a América Latina, provocando a ira dos países ricos e poderosos.

Na Alemanha recaía sobre meus ombros a culpa da miséria no Brasil. As acusações e cobranças de descompromisso do povo brasileiro pelas chacinas da Candelária, Praça da Sé, Febem, Carandiru, a guerra civil nos finais de semana nos centros como São Paulo e Rio de Janeiro, o massacre dos sem-terra, no Pará. Enfim, a desumanização da sociedade brasileira representada pelas favelas, a miséria no nordeste, crianças abandonadas, sem assistência médica, sem teto e a inexistência de um projeto educacional de qualidade para os pobres, o conformismo com a impunidade e a corrupção. E, agora, Brasil, quem é frio, duro e não tem sensibilidade?

Aparência de alemã, mas não era alemã. Confundiam-me. Surgiam alguns embaraços, quando me pediam informação. Dizia que era estrangeira, eles não acreditavam e, às vezes, xingavam. A partir do momento em que se davam conta de que eu era brasileira, virava uma estranha, na terra que me era tão familiar. Uma vez, estava numa casa de alemães. Sabendo que eu era brasileira, mostraram-

me um artesanato indígena. Não me reconheci naquele artesanato, por mais que me esforçasse. Samba, futebol soavam estranhos para mim. Quem sou eu?

No entanto, me reconhecia na paisagem da cidade de Lisboa, quando lá estive para pesquisar nas universidades e arquivos portugueses. Os casarios antigos lembravam a minha infância. Na cidade em que cresci, as casas eram assim. Aqui pude falar a língua do tu, a minha língua. A maneira de falar daquela gente lembrava as pessoas de Florianópolis, o som do s em sx, expressões familiares, que na minha vivência em São Paulo havia esquecido. Estava me sentindo em casa. O motorista de táxi me tem por inglesa. Inconformado, diz-me que sou filha de estrangeiros que vivem no Brasil, porque falo, como estrangeiro (deveria estar falando um péssimo português). Não falava como as raparigas das novelas brasileiras, enfim, seu tratamento muda, sutilmente, e isso aconteceu inúmeras vezes, no tempo em que lá estive. As gentilezas se esvaíam quando se davam conta de que eu não era realmente inglesa. Não que não fossem gentis, não sei explicar o que acontecia, mas era algo assim: como se passassem de súditos a reis.

Fui surpreendida com o imaginário do povo europeu. A imagem do Brasil é apenas sua face negra. A partir daí questionava o sistema educacional do primeiro mundo. Afinal, que educação era aquela em relação ao terceiro mundo? Não quer a Europa ver a extensão de sua gente na América Latina, é possível que esse retrato traga lembranças amargas de sua história, um passado que quer esquecer virando as costas àquela que um dia matou a fome da Europa com sua prata, ouro, escravidão, alimentos. Para eles, também é fechar os olhos e pensar que a desigualdade social no terceiro mundo é problema apenas daqueles que aqui vivem. Somos todos iguais.

Na Alemanha o modo de pensar a exclusão social do terceiro mundo e leste europeu, e também dentro dos países de primeiro mundo, a favor do desenvolvimento da vida, impressionava-me. Não viam como caridade, mas como direito e forma de assegurar o equilíbrio social, que eles haviam conseguido e cuja manutenção deveria se guiar pelo imperativo kantiano, que caracteriza o pensamento alemão: *um valor que é um bem para um deve ser para todos*. Em muitas casas brasileiras a melhor solução para a miséria talvez seja o extermínio do miserável. Mas quem provoca a miséria brasileira? Os corruptos. Quantos são? São muitos. Falamos em probabilidades, não tocamos fundo na questão.

Como pensar como colonizadora, colonizada e globalizada? No Brasil temos que nos olhar, encarar e assumir que não somos o que pensamos ser, para sermos o que desejamos ser.

Dom e Ravel cantam a música da “democracia brasileira.”

As praias do Brasil ensolaradas...

*O céu que a mão de Deus abençoou,
em terras brasileiras, vou cantar o amor.*

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo.

Ninguém segura a juventude do Brasil.

A música indica-nos que os tempos da ditadura contribuíram para o brasileiro pensar que vivia num clima de harmonia. A ensinar que amar o Brasil é apenas falar de suas belas praias, do seu clima tropical, da alegria do povo, da tolerância racial e religiosa. Ensinou a odiar o saber que *nem tudo que reluz é ouro* no Brasil. Não gostar de saber o que há por detrás das aparências, a não ser que se diga com jeitinho, pois a sensibilidade é a marca da cultura brasileira. Por exemplo: na história original dos irmãos Grimm, o final de Branca de Neve não é um beijo do Príncipe. Os anões deixam-na cair e o pedaço de maçã salta de sua boca e ela acorda. Os estúdios Disney lhe deram um final romântico. Gosto dessa versão. Sou sentimental, romântica...mas não me peçam para fazer de conta que acredito em Papai Noel! Assim como não tenho o direito de pedir que parem com o jogo do faz-de-conta. A imaginação, a fantasia... sem elas o que seria a vida? E o que seria da vida sem a racionalidade, a razão filosófica?

A percepção de que só belas praias não nos bastam, porque há uma legião de miseráveis, pobres, desempregados, vítimas sociais não só no Brasil, mas em toda a América Latina, África, Leste Europeu, mundo árabe, Ásia, em todos os rincões do planeta. Nos países de primeiro mundo há um número significativo de excluídos, não somente imigrantes, mas também filhos da terra.

Somos pacifistas, mas como justificar o fascismo e o nazismo de Vargas (1937-1945)? E a Ditadura Militar (1964-1980)? Por que o saudosismo desse período, em que nos tornamos

economicamente dependentes do FMI? Muitos universitários, políticos, jornalistas, intelectuais e inocentes foram exilados ou mortos pela polícia da ditadura. Por que não gostamos de lembrar? Perguntei para o meu professor de alemão, em Frankfurt, como eles se sentiam quando, quase um mês inteiro, em todas as redes de televisão, só se falava do Holocausto, depoimentos de judeus, imagens dos campos de concentração, que morbidez!

- Ainda bem que os judeus são muito ricos e podem patrocinar toda essa cobertura. Isso ajuda a manter viva na memória das pessoas essa atrocidade, porque, senão, pode aparecer outro maluco e levar com ele uma multidão a cometer os mesmos erros.

Cultura brasileira. Que cultura é essa?

Os movimentos populares da década de 60 tinham como objetivo a compreensão da cultura brasileira e a nossa identidade. Visavam à passagem, como dizia Paulo Freire, de nossa consciência mágica para a consciência reflexiva e crítica. Cremos demais na nossa sensibilidade mas não somos capazes de interagir e nos colocar no lugar do outro, choramos pela dor do outro.

Os intelectuais das universidades que representam a esquerda brasileira caracterizaram o ISEB como um órgão do capitalismo. Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire fizeram parte do ISEB e têm documentos que demonstram a grandiosidade do resgate e valorização de nossa cultura como fonte de conhecimento de nossa história, de nossas marcas de criatividade deixadas na música, no futebol, no carnaval, etc. Manifestações que devem ser respeitadas e valorizadas porque dizem respeito à nossa identidade cultural.

Paulo Freire, educador e nordestino, foi tachado como escolanovista e ultrapassado, mas nos países de primeiro mundo sua pedagogia é levada a sério. Sempre me perguntei por que ele é tão citado em outros países, se sua pedagogia trata de opressor e oprimido, característica dos países que foram colônias, países de terceiro mundo. Se nos países ditos primeiro mundo as condições materiais são melhor distribuídas, porque se identificaram com suas idéias? Percebi que o mundo é dividido entre os mandam e os que fazem. Desse modo, também há opressão no primeiro mundo, pois o nível econômico determina as classes sociais. Talvez no primeiro mundo a miséria não seja igual à daqui, evidentemente problemas básicos de saúde, educação, moradia, transportes, estradas

obtiveram um avanço que para nós ainda é um sonho. Somos seres humanos, pois pensamos, agimos, sonhamos, comemos, amamos, choramos. Fazemos parte de um projeto de alcance universal porque o sonho utópico de Marx, da sociedade de homens livres para fazerem aquilo que acreditam, ainda é um sonho possível da humanidade.

Embora o sonho seja um desejo comum, não significa a homogenização de todas as culturas, tampouco a cultura de um mesmo país. MacLaren (2000) observa que as diferenças culturais, muitas vezes, são abordadas como multiculturalismo e trazem em seu âmago um teor conservador e liberal de afirmar esta ou aquela cultura como inferior ou superior.

A divisão da cultura passa por essa divisão entre superior e inferior. Essa concepção está aí no mundo. Vivendo num país de primeiro ou terceiro mundo, reproduzimos a idéia de que a cultura superior é branca, européia, norte-americana (com exceção do México, porque são latinos), ocidental, machista. A cultura brasileira sofre uma desvalorização no interior de nosso país, assim como lá fora, porque fazemos parte do terceiro mundo. Lá fora é apreciado o que é exótico, que, muitas vezes, é entendido como aquilo que é destituído de "inteligência", apenas vivemos de belas praias, povo alegre e bonito. Isso significa dizer que não somos eruditos. Acredito que devemos assumir o carnaval, samba, fubetol, qualidades pelas quais somos conhecidos, uma outra forma de conhecimento. Assumir um riso não desconexo, febril, mas lúcido de suas capacidades de produzir um mundo melhor e mais digno à humanidade. Penso que, agindo assim, é tornar a cultura um conhecimento que faz sentido à nossa existência.

MacLaren (2000): *novas formações racistas estão sendo produzidas em espaços culturalmente "des-diferenciados" e demonistas por meio de plataformas neoconservadoras que não tematizam a diferença e atacam o conceito de culturas públicas heterogêneas.*

Na leitura do texto *Saberes e Procederes Singulares, Parciais e Universais*, Casali (2001) observa que devemos ter cuidado no tratamento de questões que lidam com as singularidades de cada cultura, pois no discurso liberal os interesses particulares viram interesses universais. Acredita o autor que mais que um direito, por ser uma questão de justiça, a educação é um bem universal. No entanto, os saberes locais (diferentes culturas) e os saberes singulares (grupos, escolas, etc) devem

ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas (currículo). Porém, essa discussão é indissociável da questão ética. O autor, influenciado pelo conceito de Ética elaborado por Dussel, entende a Ética como universal e a Moral como local. Destaca daí o respeito à conservação das morais locais e, ao mesmo tempo, a Ética como um impulso à transformação, ou seja, a responsabilidade no compromisso de estímulo ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o exercício da reflexão em conexão com a singularidade, parcialidade e universalidade. O autor adverte que a legitimação desses saberes não se restringe ao caráter quantitativo da mera pluralidade mas deve realizar o complexo e rico desafio qualitativo de ser diversidade. O plural pode ser reiteração, repetição do mesmo. Só o diverso introduz novas qualidades.

Casali (2001): *essa é uma armadilha conceitual que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se preocuparam em desarmar. Ao contrário, ao insistirem no conceito de 'pluralidade cultural,' em vez de 'diversidade cultural,' reproduziram o risco de repensar 'o mesmo como' se estivesse pensando 'o outro.'*

Essa questão dos saberes singulares, parciais e universais pode ser melhor compreendida a partir de dois fatos contados por Paulo Freire, no seu contato com outras culturas. Contava Paulo Freire, durante seu exílio no Chile, que, certo dia, conversando com camponeses chilenos, tocou no ombro de um deles e saiu conversando com ele. Em determinado momento, ele lhe disse que não ficava bem para dois homens conversarem segurando um no ombro do outro. Paulo Freire diz que voltou para casa achando aquela gente muita esquisita, pois era um absurdo dois homens não poderem conversar, sem que um pudesse tocar no ombro do outro, porque iriam pensar mal deles. Certo dia, Paulo Freire estava na Tanzânia e, no intervalo de sua aula, o reitor da Universidade veio conversar com ele, e saíram de mãos dadas. Paulo Freire diz que se sentiu muito desconfortável com aquela situação. Ficava imaginando se alguém os visse caminhando de mãos dadas. Veio à tona sua formação dentro da visão machista nordestina. Agora é a vez de Paulo Freire ouvir do reitor que achava muito esquisito um povo não aceitar que dois homens pudessem caminhar de mãos dadas. (Vídeo do Instituto Paulo Freire).

Pensar, discutir a diversidade cultural nem sempre é muito fácil, pois mexe com nossas entranhas. É uma questão de alteridade, isso é o exercício de colocar-se no lugar do outro. É uma atitude interdisciplinar que tem como princípio o respeito ao diferente.

1.4 Currículo

O que é Currículo? Essa questão surgiu da dificuldade de definir esse campo de estudo na sua prática e teoria, a proposição e avaliação de um Currículo. Trata-se de uma intrincada multiplicidade de luzes e cores, discussões, modismos, disputas que têm como palavra chave a complexidade. São muitas as correntes que trabalham o conceito de Currículo de forma sistemática. As abordagens têm raízes históricas diferentes com todos os percalços que emergem do contexto em que nasceram, o que resulta em um trabalho necessariamente incompleto. A verdade é verdade num determinado momento histórico.

Currículo, na sua raiz etimológica, vem do latim *currere* e tem como significado percurso. *Culo* significa o diminutivo, portanto, o significado de currículo vem a ser um pequeno caminho, um pequeno percurso. Tomando em consideração o sentido de currículo, não podemos concebê-lo em estruturas fechadas, devemos imaginar uma base, um ponto de partida para um mergulho ou um vôo na teoria, unir teoria e prática num movimento em que a teoria possa compreender a prática e a prática iluminar a teoria.

Esse olhar o Currículo revela os fundamentos éticos, estéticos, técnicos explícitos ou implícitos nas diferentes práticas pedagógicas. Assim cada trabalho tem seu projeto político, sua intencionalidade desvelando o sentido de ser de cada ação planejada. O Currículo tem fios e tramas que lhes dão sustentação. Olhar o Currículo por dentro é olhar como os fios se entrelaçam nas relações que lá se dão. Cada conceito é um fio dessa trama que ocorre dentro das negociações curriculares. Pensar um conceito de Currículo é explicitar os conceitos que o formam. Como penso o projeto político? Por analogia é a ação de cuidar de um jardim, percebendo as áreas estéreis, as sementes que estão por florescer. É ter o conhecimento de que certas plantas crescem ao sol, outras precisam de sombra, outras de vento, outras de muita água, outras de pouca, precisam de luz, de

sombra. Nessa concepção curricular, a opção política é cuidar desse jardim, para que todas as plantas se desenvolvam. O poder vigente, como uma relação de hierarquia vertical, tomaria a direção indicada por Paulo Freire, na horizontal. O medo, a obediência ao poder como hierarquia seriam substituídos pelo respeito, admiração, numa concepção de poder como possibilidade de modificar a realidade. A possibilidade torna áreas estéreis férteis. Isso implica uma relação de igualdade, diálogo, parceria, autonomia que significa a responsabilidade de cuidar do outro e de si. É uma visão interdisciplinar de Currículo que coloca no centro o ser humano, percebendo-o em seu todo não mutilado. Daí a tarefa de des-cobrir toda a ideologia veiculada nos conteúdos científicos que tratam de legitimar como correta uma única visão de mundo, a ideologia liberal. Um pensamento trazido, no século XVII, por Locke, que acabou por defender os interesses apenas de uma classe social, a burguesia.

O Projeto Político-Pedagógico deve levar em consideração que ser político é aquele que faz a opção pela vida, diz não ao desânimo, à descrença nos valores éticos, estéticos, ideológicos, etc. É acreditar na escola, educação, sociedade que possa renascer das cinzas tal como a fênix. É acreditar na vida como um jardim, como diz Rubem Alves. Uma educação com sentido e significado singular a quem por ela deixa-se afetar. O educador é um jardineiro e um profundo conhecedor do desenvolvimento das plantas. Mas educar pessoas é diferente. Gente pensa, sente, fala, escreve o que sente. Então, ser educador é tarefa nada fácil, exige muita sensibilidade. Não basta bater o martelo que se aprende desta ou daquela maneira, às vezes, não temos respostas. É preciso ter a humildade para encontrá-las sem acusar seja lá quem for. O ser humano se desenvolve pensando, ele é um ser insatisfeito para sempre.

A Ética vem a ser imprescindível, quando se discute currículo e o projeto político que o fará virar realidade. Acato o conceito de Ética proposto por Dussel (2000). A Ética como valor universal e a moral como valor local. Retomo a discussão de Casali (2001) sobre *Saberes e Procederes Locais, Parciais e Universais*. Na trama curricular esses saberes constituem a base, porque são a cultura. A base que sustenta o Currículo é a vida humana. O conceito de Ética elaborado por Dussel parte do conceito de **Vida**, sustentado no tripé: **reproduzir, crescer, desenvolver**. A Ética, questão teórica na Filosofia, na Educação, é questão de prática responsável pelo desenvolvimento das potencialidades dos alunos, sendo cada um uma vida. Nessa perspectiva um projeto-político

pedagógico mal feito pode impedir o desenvolvimento de uma vida humana. Autoconhecimento é uma atitude ética porque é colocar no centro aquilo que está fora. Colocar no centro o Ser Humano. Portanto, numa concepção curricular, o olhar da construção do ser humano que pense e reflita sobre o sentido do conhecimento para sua existência, para conservar ou intervir na sua prática concreta. Esse posicionamento do ser humano no centro do processo educativo é uma contraposição à ideologia neoliberal, cuja formação está voltada para o mercado de trabalho. Sentir, pensar, capacidades exclusivas do ser humano. É ético pensar, falar pelo outro, tirar o direito do ser humano à autonomia?

A consciência mágica do professor no contexto da globalização é perigosa. Tal projeto é apenas econômico, rompe com um processo de pacificação desde a queda do muro de Berlim, em 1989, criando dois mundos: um com concentração de riqueza e outro, de pobreza. Essa é a razão de a consciência do professor conservar-se mágica.

Para Dussel (2000), a consciência mágica deixa-nos prisioneiros de algo que não conhecemos. Poderemos estar na condição de vítimas sem sabermos que estamos sendo vítimas. A consequência do desconhecimento da realidade social significa que poderemos defender valores que atingem a nós mesmos.

A consciência mágica poderá ser superada por intermédio da passagem da consciência ingênua e idealista mediatizada pelo conhecimento das injunções objetivas e subjetivas que extraímos da realidade em que vivemos. Não há sistema de segurança que consiga conter um indivíduo tocado em sua moral. Em determinadas culturas, em nome da moral, ele morre para salvar seu povo. O dia 11 de setembro mostrou-nos o quanto somos frágeis.

No Brasil, Moreira(1990) e Silva (1993) apontam as relações entre Currículo e produção de identidades sociais e individuais e construção da cidadania. O Currículo deve atender aos objetivos da democracia, igualdade e justiça social no cotidiano das práticas pedagógicas. É preciso identificar e denunciar os sutis mecanismos de controle e poder, em um processo de interação entre a teoria e a prática.

Pedra (1997, p. 13) entende que a relação entre currículo e conhecimento sustenta-se nas representações sociais presentes na cultura. Currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares/curriculares. É necessário considerar o significado que os conteúdos das disciplinas têm para os alunos e o modo como os indivíduos e grupos sociais os representam. Nessa perspectiva, o conhecimento que o aluno reproduz nem sempre é o que ele aprendeu mas como o interpreta, o que nos leva à inclusão dessa representação no pensar e fazer Currículo.

Silva (1999) aponta que a definição de currículo foi construída no intrincado campo cultural e social. Surgiu daí o interesse em conhecer as reflexões de Veiga Neto sobre currículo, a partir da aproximação de proposições pós-modernas e/ou pós-estruturais.

A discussão pós-moderna reúne contribuições de Foucault, Deleuze, Derrida, Lyotard, Lacan, entre outros. Tal perspectiva propõe a desconstrução da oposição binária realidade-aparência, prática-discurso, o exame da teoria que se arroga crítica. Os pós-modernos colocam em xeque a própria noção de crítica, pois o adjetivo pressupõe, no dizer de Silva (1993, p. 136), *...sempre aquele ponto de vista privilegiado a partir do qual se pode ver através da ideologia, de uma consciência contaminada por uma visão distorcida ou falsa da realidade.*

As primeiras formulações de currículo remontam a Bobbit, ideológica e pragmaticamente situado nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX, que entende o Currículo como o instrumento por excelência para inculcar os valores e comportamentos da sociedade industrial.

Tal definição, articulada aos pressupostos da Administração Científica, de Taylor, corporifica-se nas preocupações com a organização e método. A forma introduzida no Brasil é o Tecnicismo. Já Dewey e Kilpatrick, também nos Estados Unidos, propõem um Currículo que valorize os interesses do aluno, afirmando que o sentido do conhecimento para o aluno está na sua utilidade prática que lhe possibilite fazer conexões com o seu cotidiano.

A teoria crítica marxista-althusseriana, ao denunciar os mecanismos reprodutivistas da ideologia capitalista, procurou a superação do enfoque meramente técnico de ensino, aprendizagem,

avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos da Teoria Tradicional de Currículo, deslocando o Currículo como questão meramente pedagógica de ensino e aprendizagem para o âmbito político, introduzindo os conceitos de poder e ideologia.

Na década de 70 surgiu o movimento dos Reconceptualistas, como reação ao pensamento marxista-althusseriano, presente nas obras *Aparelhos Ideológicos*, de Althusser, *Teoria da Reprodução Cultural*, de Bourdieu e Passeron, *Teoria Econômica*, de Bowles e Gintis, que causaram, num primeiro momento, uma espécie de frustração, de paralisia, a sensação de que nada era possível fazer para modificar as condições concretas da realidade. Para a Teoria Crítica neomarxista, ou progressista, a escola é campo de dominação mas também de contestação, resistência, o que provoca a reconceitualização do campo curricular, pelos neomarxistas, pela Nova Sociologia da Educação e pela Fenomenologia.

A defesa da era pós-moderna provocou em mim, no início, uma sensação de vazio. O conhecimento, que custei tanto para entender, parecia que estava se desmantelando. O caminho, que acreditava ser o único, o melhor para tornar-se crítico, comprometido com a transformação da Educação e da sociedade, é agora posto sob suspeição. Esse movimento que se intitula pós-modernidade trouxe como ponto positivo o fato de apontar outros caminhos para pensar criticamente o conhecimento e o currículo. Surge o reconhecimento de que sempre virá uma teoria melhor, nenhuma é definitiva, mas todas guardam dentro de si aquele momento único.

O socialismo, ao identificar a pretensa igualdade universal e liberdade da sociedade democrática como parte do logro da ideologia burguesa, prioriza a análise das questões de poder, cultura, ideologia, emancipação, libertação, resistência, conscientização, reprodução cultural e social e currículo oculto. Segundo a perspectiva neomarxista, tendo como expoente Apple, o poder, na sociedade capitalista, contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Os neomarxistas atribuem ao currículo a tarefa de modificar a estrutura social que reforça a desigualdade da sociedade capitalista, sendo necessário trabalhar a favor das classes oprimidas. Giroux, influenciado por Paulo Freire, propõe um currículo que tenha uma prática política e defende que o aluno deve participar de discussões e de decisões de situações que exijam uma consciência de cidadania.

Para a perspectiva fenomenológica, tendo como expoente Willian Pinar, é preciso incorporar todas as experiências subjetivas para alcançar o conhecimento. O Currículo deve estabelecer os nexos entre o conhecimento e a ação humana, não se deter nas verdades aparentes, para alcançar a essência do fenômeno. De acordo com a Fenomenologia, para modificar a sociedade é necessário conhecer a pessoa que habita o sujeito social. A Nova Sociologia da Educação, que surge a partir dos anos 60, na Inglaterra, com Young, constitui-se na primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, uma referência para compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares, considerando três eixos: ideologia, cultura e poder.

Todos esses aspectos do currículo são importantes. Por que separá-los? A paisagem de um parque de sequóias provocam em mim a compreensão de Currículo. A forma de entrar na discussão curricular, a minha intenção, inicialmente, era limpar o terreno minado, contestado de currículo, uma posição ingênua para reforçar a pureza curricular, que surgiu por discordar da "briga intelectual desnecessária" entre os neomarxistas, fenomenólogos e a Nova Sociologia da Educação.

Ao observar as raízes de uma sequóia milenar, que havia caído, não sabia onde começava e terminava uma raiz. Pensei: podemos na teoria separar a discussão curricular mas, na prática, as fontes históricas do currículo eram assim. Cada raiz é uma, mas entrelaçada, como sinal de consistência, força, dando sustentação para o crescimento do tronco e da copa. Essa perspectiva possibilitou a compreensão da complexidade de elaborar e, sobretudo, discutir Currículo.

A imagem das raízes me fez buscar o sentido da palavra Àrvore. No *Dicionário de Símbolos* (p. 98), representa a vida do cosmo, a fertilidade, eixo do mundo, expressão da vida em crescimento, a triplicidade de nível que seu simbolismo expressa: raízes, tronco e copa.

Nesse sentido, o Currículo é o eixo da prática educativa da ação do ser e conhecer, produz subjetividades, num processo de consciência de ser e estar no mundo, definidas conforme o que cada teoria espera do homem. O currículo é como a síntese da cultura e do conhecimento, faces e multifaces de um mesmo espaço e tempo do mundo da educação. Um e outro existem em

dependente independência. O tronco expressa a idéia de elevação, avanço, penetração, convergindo no centro, dando equilíbrio e direcionando para o avanço educacional.

A copa dá sombra. É abrigo, protege da chuva. A dança das folhas com o balanço do vento imprime leveza às marcas do contexto: espaço, tempo, estética, ética, afetividade, sensibilidade, metáfora, símbolo, subjetividade, competência, relações de poder, práticas acadêmicas, exclusão, inclusão, desconstrução, construção. Cada conceito configura o contexto curricular.

Passei a rever meu purismo diante dos modismos, disputas em torno do currículo, a partir da explicação dos efeitos dos fenômenos naturais: queimadas provocadas pelo excesso de calor, cinzas, raios, relâmpagos; as cinzas são fertilizantes para as novas sementes e árvores. Os raios, ao entrarem em choque com o tronco, deixam marcas que modificam a coloração, fazendo fluir uma outra beleza. Concluí que a negação do terreno contestado e minado de currículo é a negação da força necessária para o seu crescimento.

Não vejo como priorizar na discussão curricular o político ou a questão subjetiva aí envolvida. Política e subjetividade são indissociáveis. É querer complicar o que é simples, uma simplicidade nada fácil, que exige sensibilidade para realizá-la. É tornar os conhecimentos duros e frios em amorosidade.

A interdisciplinaridade, para Fazenda, é a fala do simples, do desejo de querer resgatar a simplicidade da vida, o amor, a paixão. Uma tarefa difícil, mas não impossível. Ao nos aventurarmos pelos bordados complicados do marxismo, às vezes, esquecemos nossa subjetividade. Pude verificar isso, ao visitar a casa onde Marx nasceu e viveu parte de sua vida em Trier, divisa da Alemanha com Luxemburgo. Meu olhar sobre seus manuscritos me fez enxergá-lo de corpo inteiro e coração. Interdisciplinaridade é isso: a união do coração e da mente, é falar como as questões emocionais, sentimentais que permeiam nossas vidas são fonte de conhecimento.

Minha passagem pela Alemanha aponta que os temas Cidadania e Interdisciplinaridade combinam, desmistificando minha idéia inicial, pois não falamos dela, vivenciamos. A visão marxista não dá conta da realidade nem é o melhor e único caminho para a transformação social. A vida simples,

compartilhada, o cuidado com as pequenas coisas, o respeito à subjetividade, a partilha de idéias e sentimentos, a importância do outro podem vislumbrar não apenas as vozes dos sujeitos nos textos e nas práticas pedagógicas, mas as possibilidades que levam o homem à auto-estima, ao resgate da dignidade, fazem-no sentir-se cidadão responsável pela realidade da qual é parte. Idéias, valores e vivências que, mais que a luta de classes e os questionamentos, podem contribuir para a transformação social. É o que pode ocorrer pela visão interdisciplinar com a qual agora me identifico.

A partir da Ética e da Interdisciplinaridade, acredito em um Currículo que considere a afetividade, a sensibilidade da arte na aprendizagem, uma perspectiva que tem como princípio a defesa da vida. No tripé que sustenta o conceito de vida: reproduzir, manter e desenvolver, a Educação tem como função o desenvolvimento integral do aluno, a vida. Um projeto pedagógico mal feito pode impedir o desenvolvimento do aluno, da vida e de uma morada humana mais saudável. Um Currículo em que a linguagem da arte: cinema, pintura, música, teatro, desenho, viagem, seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que significativamente educa, dando sentido e significado ao conhecimento e à cultura, à maneira de ser humano.

Penso num Currículo que possibilite ao aluno a conquista de uma liberdade que não o aprisione no individualismo, mas o liberte para experienciar a vida em comunhão com seus desafios e conquistas na relação humanidade x humanidade e não mais na relação humanidade contra humanidade (Paulo Freire, In: Múltiplos Olhares, 2000, p. 82).

As leituras realizadas dão conta do currículo não como um conceito estático mas que *assume forma e significado social a partir das ações e interações que estabelece com o contexto social mais amplo* (Pacheco, 1996). Algo que produz/reproduz as injustiças sociais, mas também que pode criar e recriar, romper, formar novas "mentalidades", andando na contramão, criando um movimento contra-ideológico.

O Currículo, percebido como um projeto cultural, histórico, social e político, tem por trás ideologias, partilhadas por um grupo de pessoas, transformando-se num instrumento ideológico.

Assim, pensar e fazer currículo implica assumir que forças ideológicas, como um eclipse, o tornam ferramenta ocultadora ou desveladora de verdades.

O campo curricular tem se afirmado como uma área científica própria, dentro das ciências da Educação. Trabalhar com currículo é questionar suas intenções e práticas num processo que se decide e se implementa em contextos diferentes. É no campo teórico que se problematiza o desenvolvimento e prática curricular.

As questões curriculares transcendem a sala de aula. Para acompanhar as mudanças educacionais decorrentes do contexto sócio-histórico-político-cultural, impõe-se estudar como esse processo vem se conduzindo ao longo dos tempos, suas rupturas, continuidades.

Silva afirma que *uma História do Currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas* (Tomaz Tadeu da Silva, In: Ivor Goodson, 1995, p. 11).

Para Ivor Goodson (1995), *a incursão deve ir além do coerente e do lógico dos programas curriculares, procurando evidenciar as conexões entre escola e sociedade. O conhecimento não reflete apenas estruturas de poder mas posições contraditórias que interferem na elaboração do currículo.*

Entendo Currículo como algo histórico, social e cultural centrado nas práticas e representações sociais, idéias, sentimentos, valores éticos e estéticos. É preciso devolver à História o seu sentido original de narrativa, algo a ser contado. Nessa concepção ampla de História, os fios se entrelaçam. Supera-se a idéia de que teoria é *uma camisa de força*. O Currículo não tem fronteiras, mas se constitui nas relações dos saberes e procedimentos: singularidade, localidade e universalidade. É uma trama que não se fecha, uma rede de significados, busca a interpretação da própria, experiência dos sujeitos. É uma rede que tem nexos, sem hierarquia de chefes, predomina o alargamento de significados sempre em busca das satisfações das necessidades.

2 O NÓ GÓRDIO

O SENTIDO DO SENTIDO DA EXPULSÃO DOS JESUÍTAS

Um Currículo muito bem fundamentado, abrangente como até hoje não se fez no Brasil- o Currículo dos jesuítas. Eles pensaram em tudo: o professor só ia para sala de aula, após 10-12 anos de estudos, que não eram só teoria. Eles passavam pela vivência do autoconhecimento- 2 anos- conhecimento e prática no autoconhecimento leva a outro olhar, olhar do outro para o outro. Questionar, refletir sobre o conhecimento que vai ensinar, buscavam na Psicologia e na Filosofia a questão do duto conhecimento, para encontrar o sentido do conhecimento. No Ratio Studiorum o sentido do conhecimento fundamentava a argumentação, preparar-se para defender o seu ponto de vista, ter domínio sobre si mesmo. Aprender sempre. Na sala de aula, dividida em dois grupos, cada grupo defendia sua idéia, refutava a do outro e só concordava, quando percebia o valor dos argumentos.

Fernando de Azevedo (1958) questiona: onde está a matriz da cultura brasileira? Os jesuítas sistematizaram a cultura brasileira, elaboraram a gramática Tupi-Guarani, que era ensinada no Colégio da Bahia, ensinavam o Latim. Naquele tempo quem não soubesse Latim era excluído socialmente. Teriam os jesuítas o direito de não ensinar o Latim?

Um dos objetivos do Ratio Studiorum era conhecer a cultura dos nativos para sistematizá-la, valorizá-la, por exemplo, a prática de feitiçarias, e relacioná-la ao conhecimento universal. A formação dos professores, partindo do autoconhecimento, o que implicava uma formação contínua, privilegiava o conhecimento local não só nos domínios portugueses, espanhóis etc. Na Europa a gramática das línguas vulgares, que hoje conhecemos como língua tcheca, holandesa, alemã, etc. foram sistematizadas com base no Currículo dos Colégios jesuítas espalhados pela Europa.

Por que foi destruído o currículo dos jesuítas?

A metáfora do Nó Górdio suscita questões sobre o contexto histórico: relacionar a busca do sentido da expulsão dos jesuítas com a implantação da Reforma Pombalina da Instrução Pública, no

contexto da estrutura de poder do século XVIII. É a busca daqueles a quem era dado o poder de significar. Eram os intelectuais: tradicionais ou eclesiásticos; orgânicos, os defensores do ideário liberal e os estrangeirados: administradores leigos (homens de letras não pertencentes à esfera eclesiástica: juízes, conselheiros, diplomatas administradores), defensores do Iluminismo; a aristocracia, a pequena e média burguesia, burguesia mercantil, industrial, comercial, financeira, senhores de engenho, colonos, índios, escravos negros, bandeirantes.

Inspirei-me no filme *O Rei Pasmado e a Rainha Nua*, para criar a encenação de um tribunal, em que os jesuítas tentarão se defender dos motivos que provocaram sua expulsão, determinada no Alvará Régio de 28 de junho de 1759 : *a ruína dos Estudos e da Monarquia Portuguesa*. A cena se passa no Tribunal do Santo Ofício, com textos baseados nas leituras acadêmicas e fictícias que não buscam uma coerência teórica. A intenção é deixar claro que as ordens religiosas pensam de diferentes maneiras e com isso a trama vai se desenrolando entre defesa e acusação aos jesuítas, contornando o contexto em que a Reforma Curricular Pombalina dos Estudos Menores ocorre.

A Ficha Técnica desta encenação conta com os atores principais: Marquês de Pombal e os Jesuítas. Atores coadjuvantes: rei D. José I, Bispos, Cardeais, Padres, nobreza, burguesia, senhores de engenho, o irmão de Marquês de Pombal Mendonça Furtado, ingleses e índios. As formas de tratamento são: Eminência, para Cardeais; Excelência, para Bispos e Nobres; Reverendíssima, para padres; Vossa Senhoria, para Mendonça Furtado. Em relação às ordens religiosas destaco os Oratorianos, ligados ao ensino na Metrópole; os Jansenistas, com uma visão estreita de religião ligada ao culto do pecado; os Dominicanos, com uma visão de censura, ligados à Inquisição, principais aliados de Marquês de Pombal; Capuchinhos, Carmelitas Franciscanos, ligados à Evangelização e os Jesuítas, evangelizadores e educadores. Idiomas: Língua Portuguesa, Latim e Tupi-Gurani.

O cenário se desdobra pelas ruas de Lisboa, Colônia Brasileira, praias, sertão, igrejas, colégios dos jesuítas, Amazônia, caravelas. A iluminação vem dos lampiões, sol, estrelas, vela, do conhecimento: fé e iluminismo. O símbolo da fé é a vela e do iluminismo, o sol, a razão que tudo ilumina e, com origem em Copérnico, passa a ser o centro do universo. De acordo com Doll, quando a terra era o centro do universo, o homem olhava para dentro de si; com a teoria

heliocêntrica, aprende a olhar para fora de si. Gadamer diz que a meia-luz possibilita a reflexão: quem consegue olhar diretamente para o sol? Sua luminosidade nos deixaria cegos, seus raios são tão intensos que não nos deixam mergulhar na quietude necessária à reflexão.

Costumes portugueses, brasileiros e indígenas; o guarda-roupa: tanga, roupas pesadas de veludo, seda inglesa, algodão, espadas, bacamartes. Duração: de 1759 a 1772.

PRIMEIRO ATO: Tecendo o contexto histórico

Narradora: A cena à qual assistimos é a do navio que traz os jesuítas expulsos da Colônia para Lisboa. No Tribunal do Santo Ofício todas as ordens religiosas estão à espera de seus passageiros. Enquanto eles para lá se dirigem, vamos contar um pouco a respeito deles.

Era uma noite do mês de junho, no ano de 1759. De repente, aproxima-se do porto uma procissão de tochas, na escuridão, parecia que tinham vida própria, estar soltas no ar. Aos poucos, ganharam um corpo, mãos que as seguravam. Corpos, com vestes longas marrons e capuzes que cobriam a cabeça e metade dos rostos, cabisbaixos entravam no navio. Enquanto o navio se afastava, engolindo as águas do oceano Atlântico, vozes no continente brasileiro gritavam: os jesuítas foram expulsos!!!

A História dos jesuítas tem seu nascedouro na Renascença. É um movimento em que o homem se afirmava como o centro do universo. A Reforma Protestante estabeleceu uma nova comunicação com Deus, sem intermediários, dizia que os padres eram homens como eles. Dispensou a interpretação da Teologia dos padres. A leitura e interpretação da Bíblia tornaram-se tarefas individuais. Na liturgia, homens comuns tomaram o lugar do padre e estimulavam outros homens a orarem diretamente a Deus. Para Engels, a nova ordem religiosa pretendia uma Igreja mais barata.

A Contra-Reforma é o movimento da religião católica que reagiu à expansão do protestantismo. A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa, criada em 1534 e, em 1540, oficialmente reconhecida e vinculada à autoridade papal. Saiu pelo mundo liderada por Inácio de Loyola, pregando o

catolicismo para impedir que a Reforma Protestante se espalhasse, seguindo as diretrizes do Concílio de Trento (1545-1563), que reafirmou a fé católica e a hegemonia do poder do Papa.

Era o século XVI. A descoberta e exploração do novo mundo mudaram a paisagem européia. A aristocracia passa a viver em cortes e não mais nos castelos isolados. Novas formas sociais são estabelecidas: mulheres dedicadas à economia doméstica tornaram-se cortesãs, rainhas da sociedade, criando moda, trajes, adornos, determinando etiquetas. Os homens que se preparavam para lutar, agora, se dedicavam à conquista das mulheres, com perfumes finos, flores. Cultivam maneiras refinadas para o convívio social organizando festas, banquetes, bailes de salão. É o convívio entre o luxo e a ociosidade.

Cruz e espada desceram juntas das caravelas no século XVI, na Colônia Brasileira, e deixaram incrédulos e surpresos os nativos, os índios: aquelas pesadas roupas, naquele calor tropical, armando o altar da primeira missa. Que ritual era esse?

Cruz e espada ficaram boquiabertas ao verem os nativos nus, com flechas, adorando deuses desconhecidos, o diabo! Vivenciaram juntas o contraste cultural, os trópicos. A cruz e a espada partilharam o corpo e a alma do índio, a conquista, o negócio, a colonização, a catequese, a imposição da cultura européia como a mais adequada, salvando as almas dos gentios e colonos. O que teria acontecido com os votos de fidelidade entre a espada e a cruz: teriam sido rompidos?

Imagino que a viagem da Colônia Brasileira para Lisboa foi cheia de lembranças de histórias protagonizadas por eles, no Grão-Pará e Maranhão, capital Belém, e nos Estados do Brasil, cuja capital era a Bahia. Naquele tempo o Brasil era a América Portuguesa dividida em dois Estados. Neles índios e colonos, na luta pelas "drogas" do sertão, em conflito com os jesuítas. O Estado do Brasil com os engenhos de açúcar da Paraíba, Pernambuco, Bahia, senhores de engenho, índios, as minas de ouro das Gerais. Os colonos lutando pela riqueza, o escravo negro trabalhando na mina para o branco e caçado pelos matos, se suspeito de roubo de ouro. No sudeste, em São Paulo, os bandeirantes se embrenhavam pelos matos em busca de riqueza, negociam o charque do Rio Grande, no sul do Brasil, escravizam os indígenas e, em suas andanças, constroem vilas, provocando a ira jesuítica. No sul, os Sete Povos das Missões, a Colônia do Sacramento. O conflito

entre Portugal e Espanha pela bacia do Rio do Prata. Índios e jesuítas, unidos, pegam em armas contra o acordo de demarcação de fronteiras. Este último episódio põe fim à história dos jesuítas, na Colônia Brasileira.

Eles fizeram a história da Educação na colônia brasileira. Foram nossos colonizadores. José de Anchieta, Antonio Vieira e outros jesuítas não foram somente testemunhas oculares da nossa origem educacional como também influenciaram as decisões políticas e econômicas.

Durante a viagem deveriam os jesuítas lembrar essas histórias, há intrigas..., desavenças..., conluios... para contar. Certamente não havia só isso ... mas por que deveriam eles lembrar? Afinal, o que passou... passou... e o que tem essa história para nos ensinar, se temos tantas teorias sobre o mundo moderno? O iluminismo, o liberalismo provocaram muitas mudanças no contexto europeu nos séculos XVI, XVII, XVIII, influenciaram o modo de vida de outros continentes, fizeram com que os padres jesuítas fossem expulsos.

Depois de três meses de viagem, chegam a Portugal. Na sala do Supremo Conselho do Tribunal do Santo Ofício, as ordens religiosas se reúnem para discutir a expulsão dos jesuítas das colônias e da metrópole.

Retiro-me para que comece o espetáculo.

Inquisidor : Irmãos, estamos aqui reunidos a pedido dos padres da Companhia de Jesus. Os Padres da Ordem de Jesus querem o direito de defesa das acusações de El-Rey. Para ouvi-los, faremos, em primeiro lugar, a leitura do Alvará Régio de 1759, que decretou a expulsão dos jesuítas do Reino e de seus Domínios.

Eu El-Rey, faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que cultura das sciencias depende a felicidade das monarquias, conservando-se por meyo dellas a Religião e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas sciencias o objecto mais digno do cuidado dos Senhores Reys meus predecessores, que com as suas reaes providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos; promulgando as Leys mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da minha Coroa pudessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em beneficio da Igreja, e da Patria, tendo consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que achavão quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuítas, em razão de que estes, como o escuro e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Dominios; e muito mais com a inflexivel tenacidade, com que sempre procurarão sustentallo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuizos do uso de hum Methodo que, depois de serem por elle conduzidos os estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaquados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noçoens das Linguas Latinas e Grega, para nellas fallarem e escreverem sem hum tão extraordinário desperdicio de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Naçoens da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo, dando assim os mesmos Religiosos causas necessaria á quasi total decadencia das referidas duas Linguas sem nunca jamais já mais cederem, nem á invencivel força do exemplo dos maiores homens de todas as Naçoens civilizadas nem ao louvavel e fervoroso zelo dos muitos varoens de eximia erudição, que (livres das preoccupaçoens com que os mesmos Religiosos pertenderão allucinar os meus Vassallos, distrahindo-os, na sobredita fórma, do progresso das suas applicaçoens, para que, criando-os e prolongando-os na ignorancia, lhes conservassem huma subordinação e dependencia tão injustas, como perniciosas) clamarão altamente nestes Reinos contra o Methodo, contra o máo gosto e contra a ruina dos estudos, com as demonstraçoens dos muitos e grandes Latinos e Rhetoricos que antes do mesmo Methodo haviam florecido em Portugal, até o tempo em que forão os mesmos estudos arrancados das mãos de Diogo de Teive, e de outros igualmente sabios e eruditos Mestres. Desejando eu não só reparar os mesmos estudos para que não acabem de cahir na total ruina, a que estavam proximos, mas ainda restituir-lhes aquelle antecedente lustre que fez os Portugueses tão conhecidos na Republica das Letras, antes que os ditos Religiosos se intromettessem a ensinallos com os sinistros intentos, e infelices successos, que logo desde os seus principios forão previstos e manifestos pela desapprovação dos homens mais douto e prudentes nestas uteis disciplinas, que ornarão os seculos XVI e XVII, os quaes compreenderão, e predicarão logo pelos

erros do Methodo, a futura e necessaria ruina de tão indispensáveis Estudos, como forão, por exemplo, o Corpo da Universidade de Coimbra (que pelo merecimento dos seus Professores se fez sempre digna da real attenção), oppondo-se á entrega do Collegio das Artes, mandava fazer aos ditos Religiosos no anno de mil e quinhentos e sincoenta e sinco; o Congresso das Cortes, que o Senhor Rey Dom Sebastião convocou no anno de mil e quinhentos e sessenta e dous, requerendo já então nelle os Povos contra as acquisiçoens de bens temporaes, e contra os Estudos dos mesmos Religiosos; a Nobreza e o Povo da Cidade de Porto, no Assento que tomarão a vinte e dous de Novembro de mil seiscentos e trinta, contra as Escolas que naquelle anno abrirão na dita Cidade os mesmos Religiosos, impondo por elles graves penas aos que a ellas fossem ou mandassem seus filhos estudar. E attendendo ultimamente a que, ainda quando outro fosse o Methodo dos sobreditos Religiosos, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino e educação dos mininos e moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiencia, por factos decisivos e exclusivos de toda a tergiversação e interpretação, ser a doutrina que o governo dos mesmos Religiosos faz dar aos alumnos das suas Classes e Escolas, sinistramente ordenada á ruina, não só das Artes e Sciencias, mas até da mesma Monarquia, e da Religião, que nos meus Reinos e Dominios devo sustentar com a minha real e indefectável protecção, sou servido privar inteira e absolutamente nos mesmos Religiosos, em todos os meus Reinos e Dominios, dos Estudos de que os tinha mandado suspender, para que, do dia da publicação deste em diante, se hajão, como effectivamente hey por extinctas todas as Classes e escolas, que com tão perniciosos e funestos effeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção e da edificação dos meus fiéis Vassallos, abolindo até a memoria das mesmas Classes e Escolas, como se nunca houvesse existido nos meus Reinos e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens, e tão graves escandalos. E para que os mesmos Vassallos, pelo proporcionado meio de hum bem regulado Methodo, possão com a mesma facilidade, que hoje tem as outras Naçoens civilizadas, colher das suas applicaçoens, aquelles uteis e abundantes frutos que a falta de direcção lhes fazia até agora ou impossiveis ou tão difficultozos que vinha a ser quasi o mesmo, sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das Classes e no estudo das Letras Humanas, haja huma geral reforma, mediante a qual se restitua o Methodo Antigo, reduzido aos termos simplicies, claros e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Naçoens polidas da Europa, conformando-me, para assim determinar, com o parecer dos homens mais doutos e instruídos neste genero de erudiçoens. A qual a Reforma se praticará não só nestes Reinos, mas tambem em todos os seus Dominios, á mesma imitação do que tenho mandado estabelecer na minha Corte e Cidade de Lisboa, em tudo o que for

applicavel aos lugares em que os novos estabelecimentos se fizerem, debaixo das providencias, e determinaçoens.

Inquisidor: Quem sabe que coisas diabólicas ocorreram no Reino e nos Domínios Portugueses, que provocaram a acusação por El-Rey de que seriam os jesuítas responsáveis pela ruína portuguesa? Os Padres da Ordem de Jesus dizem que são vítimas de repressão política. Agora, Vossas Reverendíssimas podem fazer suas alegações.

Dominicanos: Diante do que está exposto no texto do Alvará Régio de 1759, queremos, antes de mais nada, deixar claro... que não estamos aqui para julgar um "pecadinho" cometido pelos jesuítas, porque não foi um pecadinho. Trata-se na verdade de um pecado mortal, de uma verdadeira e terrível profanação do método utilizado no ensino, que quase provocou a total ruína dos estudos do Reino, de seus domínios e da monarquia portuguesa.

Jesuítas: Vossa Reverendíssima crê que a causa de nossa expulsão teria sido o ensino jesuítico inadequado à formação do homem?

Franciscanos: Vossa Reverendíssima crê que teriam sido outras conjunções de motivos que levaram El -Rey a fechar as escolas jesuíticas no reino e nas colônias?

Jesuítas: Duvidamos que tenha havido profanação dos estudos.

Oratorianos: No texto do Alvará Régio, o legado do Iluminismo caracteriza o motivo primordial que levou El-Rey a decretar a expulsão dos jesuítas.

Capuchinhos: Vossas Eminências crêem que esse motivo deveria ter sido levado ao extremo pela monarquia portuguesa?

Inquisidor: Irmãos, gostaria de lembrá-los que não estamos aqui para julgar a decisão da monarquia portuguesa. Queremos ouvir os jesuítas sobre o que teria provocado a expulsão, se os motivos são políticos ou não.

Oratorianos: Bem, Vossas Reverendíssimas, como teólogos da Companhia de Jesus, poderiam nos explicar por que duvidam da veracidade dos motivos expostos no decreto assinado por El-Rey?

Jesuítas: Duvidamos que Sua Majestade El-Rey esteja ciente do método utilizado pelos jesuítas e que saiba o que são as idéias Iluministas. Tampouco que esteja interessado de fato no ensino.

Inquisidor: O que estão dizendo...

Oratorianos: Os Padres estão dizendo que nosso Rei vive na ignorância e que não são reais os motivos citados no decreto para expulsá-los.

Jesuítas: Sim, ainda que ignorem os reais motivos.

Inquisidor: Insisto em que se expliquem melhor...

Jesuítas: Pois não, Reverendos Senhores. Não citaremos o legado do Iluminismo, apenas lembraremos o que é consenso entre os ideólogos iluministas, que pensam que devem se sentir livres dos teólogos para ensinar. Ora... a liberdade só vale para uma parte? Não acham que ambas as partes devem se sentir livres para ensinar? Nosso El-Rei, quando assinou o decreto, sabia o que era liberdade?

Oratorianos: Absolutamente. El-Rey recorreu ao Decreto por ser este um instrumento adequado à situação. Imaginem os Senhores Reverendos que a ideologia do Iluminismo esteja aberta ao aperfeiçoamento da humanidade. Para isso necessitaria de uma reforma da justiça e dos estudos quanto a seus princípios e métodos para o progresso da civilização. Imaginem, senhores, que os padres da Companhia de Jesus, que monopolizavam praticamente o ensino, não concordaram com a idéia de que a ciência deveria nortear o pensamento... e vejam que isso já é consenso entre as nações européias mais adiantadas... Vossas Reverendíssimas se colocaram abertamente contrários ao projeto de modernização do reino português. O que esperavam que El-Rey fizesse?

Jesuítas: Cremos que Vossas Eminências também desconhecem a ideologia iluminista, que ninguém duvida estar aberta ao aperfeiçoamento da humanidade, que preconiza o equilíbrio da razão e exige, em nome da humanidade, a tolerância religiosa, a liberdade de credo e principalmente que a repressão seja eliminada, em nome da ordem.

Oratorianos: Não entendemos...Vossas Reverendíssimas estão muito sutis. Nem parecem religiosos.

Jesuítas: Sutis?! Acreditamos que todos ouviram claramente que politicamente não podia El-Rey dizer que não era o ensino jesuítico a causa da expulsão. Está no texto do Decreto que o ensino era o responsável, porque seriam necessárias artimanhas para encobrir a real origem do atraso econômico, diga-se... apenas do reino! Sim... porque a Colônia Brasileira é muito rica. Os senhores de engenho têm posses e a produção colonial sustenta ainda o luxo da ociosa nobreza portuguesa e sobretudo paga a "bondosa" proteção inglesa.

Oratorianos: Ainda que os Padres tenham razão de que esses não eram os reais motivos, o fato é que o ensino que hoje nos colocaria em consonância com as nações mais civilizadas não é o jesuítico, que nega e proíbe a ciência.

Jesuítas: Imaginem, Senhores, o que dizem os oratorianos, que se deve colocar a ciência no centro do ensino, para fazer isso e aquilo. Imaginem que digam aos homens que o conhecimento não é uma revelação divina. Imaginem que digam aos fiéis que Deus não existe.

Dominicanos: Isso é blasfêmia!!!

Jesuítas: Insistimos em que Vossas Reverendíssimas, inclusos os Oratorianos, desconhecem a ideologia do Iluminismo, cujas idéias buscam neste mundo mesmo a verdade, defendem o monopólio da secularização do pensamento do homem, libertado da moral e das instituições sociais dominadas pelo eclesiástico. Para esses ideólogos, Senhores Reverendos, a relação entre o homem e Deus está superada, pois se trata de um pensamento medieval. Para esses ideólogos, o homem deve agir seguindo a sua própria inteligência. Não devemos ouvir nossos corações. É um engano

guiar-se pelo sentimento e pela paixão. E... o que eles pensam de nós, sacerdotes? Que somos déspotas. E da monarquia? Saibam os Senhores Reverendos: dizem ser a monarquia uma autoridade que deve ser eliminada. Leiam Condorcet e lá encontrarão: *tudo deve-se submeter ao império da razão: o conhecimento do mundo e do homem, critério único e garantia do próprio progresso ilimitado da humanidade.*

Capuchinhos: É uma declaração de morte à Monarquia e a Deus! É uma guerra contra a humanidade.

Oratorianos: Não sejamos insanos...

Jesuítas: Ao Rei disseram que simplificar o método dos Estudos seria o melhor para a Instrução Pública, para tirar o reino do atraso. Ao Rei disseram que o luxo era a causa da ruína, mas esqueceram de dizer que foi ele o principal responsável pelo enriquecimento da burguesia. Ao Rei disseram que a intolerância religiosa do catolicismo expulsou os judeus e que por isso o reino foi à bancarrota. Entretanto, as manufaturas inglesas não foram desinstaladas do reino português. Não... esperem, cometemos um engano... é o Direito Canônico o responsável. Não... disseram que é o sistema econômico eclesiástico porque condena o luxo e o lucro. Mas esqueceram de dizer que, apesar dele, a burguesia metropolitana e os senhores de engenho da colônia brasileira enriqueceram. Ao Rei disseram o que se deve permitir ou não. Acreditamos que por detrás desse decreto há muitos interesses da aristocracia, da burguesia e quiçá de eclesiásticos, que a monarquia deve atender para não perder o apoio. O fato é que El-Rey foi obrigado a acender uma vela para o diabo e outra para Deus. E quem é obrigado não é livre. Está claro que o rei não estava realmente preocupado com o ensino.

Inquisidor: Estão insinuando, Padres, que El-Rey, ao obrigar o homem a negar o Método dos Estudos Jesuíticos, não está cumprindo o seu dever?...

Oratorianos: Suplicamos que nos ouçam. Este não é o caso... é a ruína do reino... Vossas Reverendíssimas... Suplicamos...

Inquisidor: Não lhes parece que isso já foi suficientemente discutido? Todos sabemos que El-Rey expulsou os jesuítas por causa da ruína do Reino e dos estudos. Mas os Padres da Companhia de Jesus duvidam que o Rei estivesse interessado neste aspecto. Dizem que o problema da expulsão é outro. Será nomeada uma comissão para estudar o assunto.

Oratorianos: Com sua permissão, gostaríamos de fazer parte dessa comissão.

Inquisidor: Vejo que Vossas Reverendíssimas estão agitados. Sugiro que descansemos um pouco.

Intervalo

Narradora: Diz o ditado popular que religião e política são como água e azeite, não se misturam. Outros dizem que política, religião e futebol são temas que não devem ser discutidos, dado seu conteúdo polêmico. As paixões, a raiva provocam discordância entre as pessoas, levando-as à imposição de suas crenças.

A história que conto aqui tem aspectos políticos, econômicos, sociais, religiosos...

A ação dos homens em sociedade, produzindo sua vida e dando-lhe significado, tem um caráter político. Pelo poder de atribuir significados, definidos por interesses, os homens estabelecem suas relações com a natureza e de uns com os outros, articulando sua prática, sua vontade com as condições concretas - e não ideais - do contexto em que vivem. Ser político é tomar partido. É fazer opções.

O que leva os homens a fazerem política é a necessidade. Querem dar sentido à vida individual ou social. Isso ocorre porque o homem é um ser de desejos. O que se dá é um processo de criação cultural, mediante o estabelecimento de certas normas para ação entre os homens; partilham, então, crenças e valores.

Segundo Aranha (1996), na abordagem política está implícito o poder, não é uma coisa que se tem, mas uma relação ou um conjunto de relações por meio dos quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos. Ninguém tem poder, mas é dele investido por outro: trata-se de uma ação de bilateralidade.

As lacunas, vazios que tornam consistente a ideologia complementam-se na prática política e no poder de realização de interesses em jogo numa determinada sociedade. Por isso, a importância do contexto histórico na identificação das forças aliadas ou não, a análise do poder do Estado, a sua relativa autonomia, as formas jurídicas e formas ideológicas, as estratégias assumidas para um governo se manter no poder ou vir a ser poder, os diferentes significados atribuídos a um conceito no seu devir histórico. É o contexto histórico uma força centrífuga constituída de diferentes forças em que podemos localizar os significados da afirmação de que a ideologia não pode dizer tudo.

Religião, do latim religio, é formada pelo prefixo re (outra vez, de novo) e o verbo ligare (ligar, unir, vincular), um vínculo entre o mundo profano e o sagrado. O sagrado opera com o encantamento do mundo. Habitado por forças sobrenaturais, cria uma consciência que não se dirige ao intelecto (não é filosofia, nem ciência), mas ao coração. Por se dirigir às paixões, a religião lhe pede uma só coisa: fé, esperança, caridade. A atitude de fé é o respeito pelos deuses e antepassados.

Na idade medieval a Religião Católica dava o sentido do saber, o poder de significar o intelecto pela revelação divina, era a materialização do divino. No campo do conhecimento, a escolástica, com três áreas: Teologia, Direito e Medicina, foi revigorada pelos jesuítas no século XVI e propagada nas Universidades. A Teologia, o Direito e a Medicina determinavam o significado das "coisas" mediante a presença do divino, influenciavam o comportamento das pessoas. No século XVI, a Igreja, seguindo a orientação escolástica, direcionava os escritos políticos, condenava o luxo, o lucro, a usura, os juros extorsivos, a acumulação da riqueza e a exploração do camponês.

A Reforma Protestante preconizou a secularização. Não se limitou apenas à crítica da doutrina católica. Trata-se de um conjunto de transformações que, durante os séculos XVI, XVII, XVIII, vão abrindo espaços de discussão, modificando as relações sociais, a relação com Deus, com o conhecimento. A transformação religiosa passa pela elaboração de um conceito de Estado que

afirma a experiência espiritual livre, a liberdade de consciência cristã diante de qualquer imposição, o livre-arbítrio, quer emane do poder monárquico ou eclesiástico. Ocorre o enriquecimento da burguesia, o comércio faz emergir e consolidar uma nova ordem social.

A burguesia, enriquecida e emergindo como classe poderosa, não se contentava apenas com o prestígio econômico. Queria fazer parte da aristocracia, que lhe virara as costas. Queria ter poder, que era detido pelo Estado Monárquico. Começa o questionamento da legitimidade do poder passado de pai para filho como direito divino, com apoio da Igreja Católica e de Maquiavel: função e virtude do líder político, o príncipe.

Por que só os burgueses conseguiram conquistar seus direitos de cidadão e o povo não? Enquanto o povo conhecia apenas a Bíblia, a burguesia tinha dinheiro para pagar seus intelectuais, atendendo a sua maior necessidade: o reconhecimento do poder político. Iniciou-se assim a secularização dos problemas políticos, do poder absoluto e dos problemas intelectuais. A ideologia liberal contribuiu para as Revoluções Burguesas: a Revolução Gloriosa (1688), a Independência dos Estados Unidos (1776), a Revolução Francesa (1789) e, no Brasil-Colônia, influencia as Conjurações Mineira (1789) e Baiana (1798).

Segundo Aristóteles, o homem é um ser político. Mas, no século XVIII, apenas a monarquia, a Igreja e, depois, a burguesia faziam política. Na Grécia, berço da democracia, mulheres, escravos e estrangeiros eram excluídos da discussão política nas praças de Atenas. Assim, a teoria liberal do Estado reconheceu o caráter democrático de um dirigente escolhido pelo povo, por intermédio do voto. Porém, povo legítimo eram os homens que tinham propriedades.

Hobbes e Locke, filósofos ingleses, teorizaram sobre a concepção do Estado Liberal, instaurando a ruptura com o poder eclesiástico e monárquico. Locke, no século XVII, avançando na concepção da teoria do contrato social, direciona a concepção política dissociada da Teologia na construção de um outro tipo de Estado. A concepção política abraçava o interesse e necessidade de todos, cujos dirigentes seriam escolhidos pelo povo. Encontramos aqui a ideologia das políticas liberais, uma vez que apenas os que tinham propriedade - a burguesia - eram considerados cidadãos. Essa ideologia que apregoa o desenvolvimento econômico acaba por justificar as desigualdades sociais.

Por que a ideologia liberal tem a preocupação de justificar tal desigualdade? Lembram qual é a bandeira do discurso liberal? Igualdade, liberdade e fraternidade.

A burguesia comercial e mercantil se associa ao Estado monárquico absolutista e a burguesia industrial rejeita o intervencionismo do Estado e do mercantilismo, levantando a bandeira do liberalismo econômico.

O mercantilismo, como um conjunto de idéias e de práticas, caracteriza a política econômica dos Estados europeus nos séculos XVI e XVIII. Na Idade Média a economia limitava-se ao âmbito da administração da casa. O fiscalismo do comércio operava mediante recursos impostos, taxas, venda dos ofícios, manipulações monetárias. Esses mecanismos garantiam ao Estado monárquico absolutista os recursos para pagar o luxo, a diplomacia, a guerra, a administração e a sustentação da nobreza senhorial tradicional.

A política do Estado Monárquico Absolutista articulava os interesses da aristocracia e da burguesia. A transição contém o dualismo velho-novo: medieval-moderno, feudal-capitalista, que mantém vivas práticas herdadas, mas também contribui para sua superação. É esse dualismo que dá forma ao contexto no qual se desenvolveu o mercantilismo (Falcon). Constrói um sistema de defesa contra a concorrência de fora e possibilita, em certos casos, a conquista e a exploração exclusiva de novos mercados externos, sobretudo os coloniais e a política de reservar o comércio colonial com exclusividade para comerciantes nacionais, característica do Pacto Colonial mercantilista.

O termo mercantilismo remonta aos fisiocratas e a Adam Smith. Os fisiocratas acusavam os Colbertistas de dar mais importância às exportações do que ao mercado interno, à agricultura. A escola clássica incorporou a visão de Adam Smith, que localizou a inoperância da sua prática baseada na balança comercial. O mercantilismo assumiu caráter de política econômica perfeitamente racional, consubstancial à construção e fortalecimento do Estado Nacional Moderno, com finalidade de promover a unificação do Estado e fortalecer o seu poderio externo e interno.

Max Weber destaca o mercantilismo como a origem do capitalismo moderno, em termos da formação da burguesia e da racionalidade crescente. Em Keynes, o mercantilismo também aparece

isento dos preconceitos do liberalismo. Parece que os economistas concordam que é a base da acumulação primitiva do capital e o aparecimento da intervenção dos estados modernos nacionais governados pela monarquia absolutista.

No século XVII, introduz-se a lógica matemática como forma de conhecimento, no lugar da Teologia e Filosofia. Na linha racionalista, o intelecto é o centro originário dos valores, de onde se deduzem os conhecimentos. Descartes, autor da máxima: "penso, logo existo", funda a busca do sentido do conhecimento através do cognitivo, da significação. Na linha empirista, Bacon, Locke e Hume defendem a importância da experiência e sensação como fontes de conhecimento, com base na máxima: "Nada há no intelecto que não tenha passado antes pelo sentido".

No campo jurídico os protestantes eliminaram o Direito Canônico, elaborado pelos jesuítas, abrindo caminho para o direito natural. Nos séculos XVII e XVIII ocorre a confirmação do homem como indivíduo, afirmam-se os postulados que fundamentam o individualismo, bem como a sociedade como convencional e histórica. Afastando aos poucos a versão escolástica, encaminha-se por duas linhas opostas: racionalista e empirista

No campo epistemológico, o racionalismo de Descartes (1596-1650) e o empirismo de Bacon (1632-1704), Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776) são incorporados pelo Iluminismo. No século XVIII, afirmam-se as principais categorias da sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade, otimismo, filosofia experimental. É a revolução saída das conquistas filosóficas e científicas do século XVII.

O progresso é um dos valores fundamentais do Iluminismo, expressa sobretudo na perfectibilidade do homem. São as idéias de razão, natureza, humanidade e luzes. O valor dominante da cultura moderna, a idéia de progresso implica a passagem da transcendência à imanência, da verticalidade à horizontalidade. O progresso é o movimento do saber ao longo do tempo. A evolução natural do conhecimento, no sentido biológico, deu sentido à dinâmica da imanência à cultura, ou seja, à autonomia do homem, completando a noção de civilização, em princípio traduzida por polícia e policiado. A idéia de civilização transforma-se em um campo epistemológico em que ela se situa no topo ascendente. O selvagem é primitivo.

O século XVIII é o século das luzes. Europa e Europas. Ilustração, termo cunhado por Francisco José Calazans Falcon, que a define como mentalidade, um estilo de vida, ou como conceito histórico. São os dados preliminares do que viria a ser o movimento próprio da ilustração. No curso da ilustração, uma primeira etapa vai de 1715 a 1740, e outra de 1740 a 1789. No seu desabrochar vitória e crise se misturam na passagem para a visão do mundo romântico, em princípio, uma das faces do modo de sentir e de pensar a ilustração (Falcon).

Segundo Pierre Chaunu (1985, p. 23), os centros de irradiação do iluminismo são França, Inglaterra, Alemanha, Itália. Do outro lado, países defasados buscavam no movimento iluminista justificativa para a modernização: Portugal, Espanha, Suécia, Rússia, Polônia e parte do Império Otomano. No meio do caminho, absorvendo, transformando, irradiando as encruzilhadas das luzes estavam os Países Baixos e a Suíça. (Falcon, 1982, p. 104). É um movimento que oferece algo de paradoxal, de cosmopolitismo e regionalismo, de dualidade, unidade e diversidade. Viver nobre e não nobre, atividades honrosas e mecânicas.

Para Kant (Coleção Os Pensadores), o Iluminismo é *a saída do homem de sua menoridade, da qual ele mesmo é o responsável. Menoridade, isto é, incapacidade de servir-se de seu próprio entendimento sem a direção de outrem, porque a causa disso não reside numa deficiência do entendimento, mas numa falta de decisão e de coragem dele servir-se sem a direção de outrem. Sapere Aude! Tem a coragem de servir-te do teu próprio entendimento. Eis a divisa das Luzes.*

Para Kant, sair da menoridade significava escapar a situações de tirania religiosa e política. O direito do indivíduo de expor livremente seu pensamento, fazendo desta atitude uma direção para sua existência. Pelo imperativo categórico *dever ser*, torna-se possível o estabelecimento da moral. É a eliminação definitiva de Deus na governança entre os homens. *Age de tal forma que tua conduta sirva de exemplo.*

É o tempo que define o homem libertado e autônomo para expor suas idéias. A figura central desse movimento é o intelectual, o veiculador das idéias seculares. O refrão desse movimento faz alusão aos intelectuais eclesiásticos que monopolizaram durante muito tempo a religião, a filosofia e a

ciência; por intermédio da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência e da assistência. Os intelectuais do Iluminismo, como Kant, Rousseau e os Enciclopedistas Voltaire, Diderot e D'Alembert, que publicaram o primeiro volume da Enciclopédia em 1751, popularizam, com sua linguagem, as artes mecânicas, uma exaltação da ciência e da técnica, a valorização do mundo da produção.

É a afirmação da burguesia. A afirmação da razão como libertadora do mundo das ignorâncias e das superstições. A reflexão filosófica e teológica cai na penumbra. O quadro é assim constituído: intelectuais tradicionais, os eclesiásticos e os novos intelectuais orgânicos ligados à burguesia, no século XVIII, consagrados como os homens das Letras, em conexão com os novos campos do saber: as ciências humanas.

Segundo Gusdorf, a ideologia do Iluminismo encontra lugar privilegiado no otimismo jurídico, isto é, a crença no poder ilimitado das leis de promoverem o bem-estar e a felicidade dos homens, e no otimismo pedagógico, atribuindo valor quase mágico à Educação.

O ensino é a peça fundamental para a secularização do conhecimento, das instituições da sociedade. A Educação é a pedra de toque, os pilares da estrutura do pensamento do século XVIII na passagem da consciência divina à secularização. A crença na ideologia e na prática do Iluminismo explica-se pela convicção de que um príncipe filósofo, ilustrado pode varrer as trevas de seu reino e implantar a razão por leis e instituições naturais, benfazejas, a esperança do soberano ilustrado. Situa-se aí um dos pilares do despotismo esclarecido (Falcon).

Seriam os jesuítas culpados pela ruína de Portugal?

Retiro-me para continuação do espetáculo.

SEGUNDO ATO: Lançando fios, alguns nós entre as conversas.

Todos estão voltando para a Sala do Tribunal do Santo Ofício e o Inquisidor aproxima-se dos jesuítas.

Inquisidor: É ... a situação de vocês está muito difícil.

Jesuítas: Vossa Eminência acha mesmo que os oratorianos entendem de método de estudos?

Inquisidor: O que disseram?

Jesuítas: Crê que o Marquês de Pombal tenha alma? O Marquês de Pombal não crê em Deus?

Inquisidor: O que perguntaram?

Jesuítas: Pombal não sabe o que é caridade...

Inquisidor: Para quem vive entre índios parecem demasiado civilizados.

Jesuítas: É que os índios não crêem em nosso Deus, mas nos deuses deles.

Narradora: Enquanto isso no Palácio do Governo... um mensageiro se dirige a Mendonça Furtado, irmão e secretário do Marquês de Pombal, e entrega-lhe um documento.

No Supremo Conselho do Tribunal do Santo Ofício todos recomeçam a discussão.

Jansenistas: Breve haverá uma grande edição de livros novos permitidos pelas Instruções que devem ser obedecidas pelo Professores Régios e Mestres Particulares. Não seria lógico que El-Rey punisse aqueles que desobedecessem as suas determinações e que fossem queimados todos os livros proibidos, tanto no reino como nos domínios portugueses?

Jesuítas: Não vemos lógica alguma nisso.

Jansenistas: Então, não acreditam que Deus castiga o povo... pelos pecados cometidos contra El-Rey?

Jesuítas: Acreditamos que o povo é castigado pelo mau governo.

Jansenistas: E a intervenção do Diabo? O que me diz? Não teria sido o próprio Diabo que provocou essa reunião? Estaria o Diabo por detrás das coisas terríveis que estão sendo ditas contra El-Rey?

Jesuítas: Padre... Deus está em toda parte, mas o Diabo está bem atrás dele.

Inquisidor: Com suas permissões, quero lembrá-los que estamos aqui para ouvir a defesa dos jesuítas sobre a acusação que pesa sobre seus ombros, de serem culpados pela ruína dos estudos da mocidade e da monarquia.

Jansenistas: Nós insistimos, com toda a força de nossa fé, em que o povo é castigado pelos pecados cometidos por desobediência ao Rei.

Jesuítas: E nós insistimos: quando o Rei governa mal.

Dominicanos: Ouçamos o que Vossas Reverendíssimas entendem por "governar mal."

Jesuítas: Queimar judeus, bruxas, hereges. Queimar mouros, atentar contra a liberdade dos povos, transformar homens em escravos... explorá-los com altos impostos, pensar que não nascemos todos iguais. Querem que prossigamos?

Inquisidor: Um momento, Senhores. Recebemos uma visita inesperada. Façam-no entrar. Entre, Conde de Oeiras.

Marquês de Pombal: Estou à sua disposição, Senhores.

Inquisidor: Por que veio?

Marquês de Pombal: Para ser interrogado. Em toda a Lisboa só se fala nisso, então, vim dar meu testemunho. Primeiro gostaria de saudar meu amigo aqui presente, o padre Antonio Verney, da Congregação dos Oratorianos. Como vai, Padre? O senhor me ajudou muito na definição do novo método de ensino.

Inquisidor: É verdade que os motivos que levaram à expulsão dos jesuítas foi o estado de ruína em que se encontram a Universidade de Coimbra e os Estudos Secundários, no reino e nos domínios?

Marquês de Pombal: Sim, é verdade.

Inquisidor: E o que pretende com o novo método?

Marquês de Pombal: A modernização do Estado português.

Inquisidor: Não é um pensamento ambicioso?

Marquês de Pombal: Sou ambicioso.

Franciscanos: É verdade que o Senhor criou o Diretório pensando em civilizar os índios?

Marquês de Pombal: Sim, é verdade.

Inquisidor: Crê o senhor que o Diretório conseguirá civilizar os índios?

Marquês de Pombal: Sim, Excelência. Muitos andam nus naquela terra. Pergunte aos padres jesuítas.

Todos riem.

Jesuítas: É verdade, Excelência. As índias e os índios que convertemos andavam nus e talvez ainda andem.

Dominicanos: Deviam forçá-los a se vestirem. Não fazia parte de sua missão?

Jesuítas: Padre, ensinamos-lhes que o Filho de Deus morreu por nós... por eles também e que o paraíso os espera.

Dominicanos: O quê ? O paraíso? Um paraíso para gente nua?

Jesuítas: Não sabemos como as pessoas entram no paraíso... mas duvidamos que levem suas roupas.

Todos riem.

Marquês de Pombal: Vejam os Senhores que os Padres Jesuítas aprenderam a ser zombeteiros com os brasileiros ou teriam sido eles que ensinaram essa virtude durante a evangelização?

Alguns riem.

Jesuítas: Reverendíssimas, não citaremos as Sagradas Escrituras, apenas lembraremos o Sermão do padre Antonio Vieira proferido na Quinta Dominga da Quaresma, para percebermos "quem" ensina as virtudes: *dizem [os alemães] que, quando o Diabo caiu do céu, que no ar se fez em pedaços, e que esses pedaços se espalharam em diversas províncias da Europa, onde ficaram os vícios que nelas reinam (...). É suposto que à Espanha lhe coube a cabeça, cuidando eu que a parte que nos toca ao nosso Portugal é a língua: ao menos assim o entendem as nações estrangeiras, que mais de perto nos tratam. Os vícios da língua são tantos que fez Drexélio um abecedário se repartisse pelos Estados de Portugal, que letra tocava ao nosso Maranhão? Não há dúvida que o*

M. Maranhão, M. murmurar, M. motejar, M. maldizer, M. malsinar, M. mexericar e sobretudo, M. mentir: mentir com palavras, mentir com obras, mentir com os pensamentos, que de todos e por todos os modos aqui se mente. Novelas e novelos são as duas moedas correntes desta terra: mas tem uma diferença, que as novelas armam-se sobre nada e os novelos armam-se sobre muito, para tudo ser moeda falsa. (Vieira, op. cit. p. 153).

Marquês de Pombal: - Senhores Reverendos, estão insinuando os jesuítas que foram os portugueses que ensinaram os maus vícios aos brasileiros?

Inquisidor: Insisto, Senhores, não nos desviemos do tema...

Marquês de Pombal: Na verdade, Senhores, a Companhia de Jesus não é a mesma, depois de Anchieta e padre Antonio Vieira, únicos defensores dos índios. Os jesuítas que aqui estão poderão nos dizer que foram defensores dos índios? Conduziram os índios à segregação? Por quê?

Dominicanos: Teria sido esse o motivo que os colonos alegavam: os índios são os donos das drogas do sertão e isso facilitou o comércio dos jesuítas?

Jesuítas: Senhores, a nossa intenção, desde Anchieta, padre Vieira, sempre foi a defesa dos indígenas. Para deixar claro recorremos às anotações de Anchieta: *o que mais espanta os índios e os faz fugir dos Portugueses e por consequência das Igrejas, são as tiranias que com eles usam obrigando-os a servir toda a sua vida como escravos, apartando mulheres de maridos, pais de filhos, ferrando-os, vendendo-os, etc.* (em Carta, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-94), Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 1933, p. .334)

Inquisidor: Reverendíssimas, insisto em que se concentrem nos elementos constitutivos do nosso tema: são os estudos jesuíticos a causa da ruína ou são motivos políticos?

Jesuítas: Vossas Reverendíssimas sabem que o Plano de Estudos de nossa ordem só foi promulgado depois de meio século de experiência (1548-1599). Sua redação levou 15 anos (1584-99); para construção do Ratio Studiorum foram observados critérios da melhor elaboração de

currículo, para formação de professores levamos 12 anos. Como vai o primeiro ministro, senhores, substituir de pronto o ensino jesuítico?

Marquês de Pombal: Creio, Senhores Padres, que é do conhecimento de todos que a congregação de Felipe Néri vem, desde D.João IV, ensinando e preparando teólogos para o ensino.

Oratorianos: Quando os jesuítas falam do seu bom ensino, esquecem de nos dizer que falam do ensino, antes da promulgação do Ratio Studiorum. Assim que... concordamos que padre Anchieta fez um belo estudo da língua indígena, criou uma gramática Tupi-Guarani, ouvia as histórias dos índios, que foram registradas ...de fato houve um respeito pela cultura daquele povo.

Jesuítas: E o que fez com que Vossas Reverendíssimas mudassem de opinião?

Oratorianos: Reverendíssimas, o Ratio Studiorum tornou o ensino academicista, elitista, sem nenhum vínculo com os tempos de hoje, não mais a beleza dos tempos do padre Anchieta.

Jesuítas: Excelências, estão insinuando que o ensino da Congregação dos Oratorianos está compatível com a nova sociedade?

Marquês de Pombal: Sim, é verdade. Afirmo... Senhores Reverendos, que o método de estudos de Antonio Verney é o que há de melhor, no reino português. E ademais, senhores, El-Rey ouviu Ribeiro Sanches, um homem de muitos estudos, convenceu-o de que é preciso que se ensinem ciências naturais e civis para realização das atividades de comércio que necessita do domínio de qualidades e virtudes civis que não estão na alçada do ensino ministrado pelos jesuítas.

Jesuítas: Imaginamos que o Rei acredita que a Congregação dos Oratorianos tem as tais qualidades necessárias!

Marquês de Pombal: É verdade, Reverendos, o método de simplificação do Latim de Antonio Verney é o que há de melhor para que se ensine Latim e as ciências naturais e civis.

Jesuítas: Ora... o currículo do Ratio Studiorum transitava entre a arte e a ciência.

Marquês de Pombal: E o que é essa arte, Padres?

Jesuítas: A arte que Vossa Excelência, Marquês de Pombal, experimentou. Suponhamos que nos diga o que sentiu.

Marquês de Pombal: Eu nem sei do que falam. Não me recordo. Mas isso é bom ou mau?

Jesuítas: É bom quando o leva a lembrar que a arte é o exercício do pensamento, que quer dizer imaginação, criatividade, valores eternos no homem, não saem de moda.

Marquês de Pombal: É mau, quando essa arte leva pela estrada errada, quando se engana com os novos tempos.

Inquisidor: Sugiro a Vossas Excelências que descansemos um pouco.

Narradora: Vimos que no contexto da Europa grandes transformações estão ocorrendo no campo social e do conhecimento. Enquanto isso, Portugal vive um momento difícil no campo econômico. A revolução industrial, a independência dos Estados Unidos, o nascimento da burguesia levam a crise ao sistema colonial, necessário à metrópole portuguesa, mas dispensável à Inglaterra que se voltava agora para as relações capitalistas. Portugal, aparentemente, não acompanhou as mudanças mas permaneceu fechado no sistema colonial, pelo mercantilismo, que nessa nova ordem começava a ruir.

O dinheiro representa um papel essencial entre os povos. Em Portugal, é o sangue da monarquia e deve fazer no seu corpo o mesmo efeito que costuma fazer o sangue no corpo humano. Cada nação acredita no dinheiro com nomes diferentes: lira, réis, dólar etc. Marx diz que acreditar no dinheiro é o mesmo que acreditar no fetiche, numa fantasia. O dinheiro é um pedaço de papel, uma moeda cunhada, apenas. Em Portugal, porém, perde-se a moeda e vai-se caminhando para a pobreza e a ruína. (Gusmão, Apontamentos Discursivos... In: Cortesão., op. cit, parte II, t. I, p. 194.)

A administração pombalina se coloca como provedora de medidas econômicas para resolver a falta do dinheiro para a nação portuguesa, promovendo, simultaneamente, a política de centralização de poder e de concentração territorial ou, pelo menos, de defesa do domínio da coroa, e a intervenção do Estado em todos os campos da sociedade: político, econômico, educacional, jurídico. Portugal, no século XVIII, estava em condições difíceis. Depois da independência em relação à Espanha, firmou um acordo que lhe garantia a proteção da Inglaterra. Com isso, quase toda a produção colonial e da metrópole era destinada à Inglaterra, em condições sumamente vantajosas. Pelo Tratado de Methuen (1703) Portugal conseguiu o controle do Amazonas contra a França e a Colônia do Sacramento, contra a Espanha, mantendo os mercados ingleses para o vinho português. O preço era demasiadamente alto: a renúncia ao desenvolvimento de uma indústria portuguesa e a transferência do ouro do Brasil à Inglaterra.

As atitudes de ansiedade do Marquês de Pombal de colocar o Estado como interventor da sociedade civil remonta aos tempos do reinado de D. João V, que, como consequência de sua doença, praticamente não tomava decisões, transferindo de fato para o eclesiástico a tarefa de governar. Dessa forma ocorreu a hegemonia do poder eclesiástico sobre a sociedade civil, o que favoreceu financeira e politicamente a aristocracia no seu relacionamento com o aparato burocrático. A inexistência de monopólios favoreceu os pequenos comerciantes. Esse enfraquecimento do Estado foi mais visível nas colônias, favorecendo um comércio autônomo sem controle de fiscalização do pagamento dos impostos.

Na administração pombalina ocorre a eliminação das influências tanto do eclesiástico, como dos grupos da sociedade civil, nas decisões políticas e econômicas. A repressão foi utilizada como estratégia da prática política, para fortalecimento do Estado Monárquico. A Igreja, pequena e média burguesia, aristocracia, comerciantes volantes, comerciantes ingleses, embora inconformados com as medidas, calaram-se diante da violência adotada pelo Primeiro-Ministro de D. José I, na esperança de dias melhores.

As medidas de repressão podem ser ilustradas pela execução do duque de Aveiro, dos marqueses de Távora, do conde de Atoguia, enquanto o marquês de Aloma ficou preso até 1777 (Maxwell, O paradoxo do Iluminismo, 1996).

O governo pombalino se pautou pela reformulação jurídica, seguindo o jusnaturalismo típico da Escola de Direito Natural, conforme o princípio da *recta ratio* universal e eterna elaborado por Grotius, Tomasius, Wolf e Putendorf e Heinécio, que influenciaram o otimismo jurídico presente na ideologia iluminista. Os conceitos natural, racional e nacional passam do discurso, utilizado desde o século XVII, para os textos legais. O Verdadeiro Método de Estudar, de Verney, e a crítica de Ribeiro Sanches ao Direito Romano contribuíram para modificar a prática jurídica, causando um impacto, porque conviviam agora o Direito Romano, que reforçava a idéia do direito divino, o Direito Natural e o Direito Nacional, que regulam o direito da pessoa e as relações entre os povos e a lei do país (Falcon, 1982, p. 396)

As diretrizes políticas nos textos das leis sinalizavam para a supressão do poder eclesiástico, das áreas que supostamente não lhes competiam. A Igreja deveria se limitar ao plano espiritual. É o processo de secularização de todas as instituições da sociedade, a centralização do poder do Estado Monárquico Absolutista.

O Regalismo, forma assumida pela monarquia adepta do Iluminismo, um ponto de equilíbrio adotado pelos governantes católicos do século XVIII, defendia que a Igreja deveria ser autônoma e separada do Estado, tendo suas preocupações limitadas às doutrinas e aos sacramentos. Até a educação religiosa deveria estar a cargo do Estado. ... *ao se voltar contra a Igreja Marquês de Pombal apoiou-se nos regalistas e católicos. Os regalistas aceitavam a supremacia do Estado mas não queriam ver o catolicismo derrubado. Queriam a autoridade papal circunscrita e uma grande autonomia para as Igrejas Nacionais, com as ordens fraternas e o clero regular purificado e em número limitado, desejavam alcançar isso pelo poder dos bispos. Em todos os casos a política envolvia a afirmação dos direitos do Estado sobre a Igreja* (Maxwell, 1996, p. 103)

O Marquês de Pombal estabelece: "*Declarando, como por esta declaro, que aos meus ditos sobreditos Tribunais e Ministros Seculares - não toca o conhecimento dos pecados, mas e sim e tão*

sómente o dos delitos; ... deixando os referidos textos do Direito Canônico para os ministros e eclesiásticos... (...) as glosas e opiniões dos sobreditos Acúrsio e Bártolo, não possam mais ser alegadas em juízo, nem seguidas na prática dos julgadores (demonstrando e argumentando) que os citados glosadores ignoravam a história romana, a filologia,) e as fundamentais regras do Direito Natural e divino (Rocha, 1896, p. 192.)

Na verdade, o tribunal do Santo Ofício sempre esteve nas mãos da Monarquia, não só como instrumento político mas como recurso financeiro. Antes da reforma pombalina, D. Luís da Cunha escreveu que o monarca era senhor do tribunal da Inquisição, podendo até para aboli-lo, se quisesse. Portanto, claro estava que também era senhor do mesmo tribunal para lhe alterar os estilos, fossem ou não confirmados pela Santa Sé Apostólica (O Testamento Político, 1748, p. 51).

A opção no reinado de D. José I foi a secularização da Inquisição, transformando-a em Tribunal Régio. Reiterou e ampliou a esfera de atuação do Santo Ofício, alterou o caráter eclesiástico da Inquisição sobre casos alheios à sua competência, determinou a dependência do eclesiástico, retirando-lhe a autonomia na escolha do inquisidor, antes delegada pelo Papa; assim o inquisidor exercia jurisdição do Pontífice mas delegada por El-Rei. Em vez de entregar os réus à justiça secular, *o Santo Ofício deveria condenar os sigilistas, sem misericórdia, cumulativa e irremissivelmente, às penas de morte natural, de infâmia e de confiscação de todos os bens... o próprio Marquês ditou em 1774 novo regimento para o govêrno daquele tribunal, estabelecido, aprovado e confirmado por autoridade régia* (Raton, Recordações (1ª. Edição) p. 322; e o Alvará do Inquisidor que precede o Regimento de 1774 In: Fortunato de Almeida, História de Portugal, Tomo V, 1928 p. 100)

Para Falcon, é preciso analisar com cuidado o discurso do Marquês de Pombal. Pode parecer que sua concepção política é expressão do "despotismo esclarecido". Sua prática política é contrária à filosofia política ilustrada.(p. 361)... não podemos rotulá-lo deste ou daquele modo a partir do discurso ideológico presente nos seus escritos e nos textos da Lei. A análise da prática é, em última instância, a que fornecerá as pistas para compreensão daquela experiência, possível.

Trata-se de um Reformismo conservador, com características do Iluminismo. Na França, o rompimento com a Igreja foi radical. Em Portugal, o rompimento foi com uma ordem religiosa, a jesuítica, sendo seu lugar ocupado pelos Oratorianos, congregação criada em Portugal em 1688, aberta ao pensamento moderno, e pelos jansenistas, seita formada por dissidentes católicos para se opor ao poder da Santa Fé e aos dominicanos ligados à Inquisição.

A Educação manifesta-se em Portugal como um esforço para superar o atraso da nação portuguesa em relação aos demais países europeus. As nações européias, cada uma a seu modo, absorveram as mudanças econômicas, políticas, sociais e epistemológicas que ocorreram no século XVI.

Em 1735, Verney já havia manifestado preocupação com a decadência do ensino universitário, planejando uma reforma que contemplasse o movimento científico que se observava em outros países europeus, o que favoreceu o aparecimento em Portugal de muitos adeptos do espírito iluminista. *"... Se não houvesse no tempo de D. João V um activo fermento científico e pedagógico, com orientações e sistemas diversos, nunca Luís António Verney alcançaria o êxito que teve o seu Verdadeiro Método de Estudar, publicado em 1746, quatro anos antes da morte do monarca"* (Almeida, 1928, Tomo V).

Os autores portugueses da primeira metade do século XVIII, sobretudo D. Luís da Cunha e Ribeiro Sanches, chamados estrangeirados, dialogam com os soberanos portugueses, prescrevem para o reino a administração produtiva - semelhante à do proprietário burguês - em detrimento da velha ordem feudal, na qual predominava o privilégio da nobreza e de seus dependentes. Vou apresentar dois autores que contribuíram enormemente para o delineamento da política educacional da reforma pombalina. D. Luís da Cunha (1662-1749), em 1696, foi designado enviado extraordinário a Londres, iniciando uma carreira diplomática brilhante, que se encerrou com sua morte em Paris, em 1749. Foi embaixador plenipotenciário no Congresso de Utrecht (1710-1716), embaixador em Londres (1715-1719), Madrid (1719-1728), Haia (1728-1736) e em Paris (1736-1749). Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783) foi um sábio de renome internacional. Estudou Medicina e Direito na Universidade de Coimbra, doutorando-se em Medicina na Universidade de Salamanca. Depois de curta estada em Portugal, a sua condição de cristão novo impeliu-o a ausentar-se do país, viajando pela Europa. Em Leyde frequentou as aulas do famoso Boerhave, que o recomendou à

imperatriz Ana da Rússia, que o contratou como médico. Exerceu clínica em Moscou e foi médico dos exércitos imperiais e da corte e conselheiro do Estado. Em 1747, instalou-se em Paris, onde permaneceu até o fim de seus dias, em 14 de outubro de 1783, conquistando reputação européia e admiração de sábios como Buffon. Foi um dos colaboradores da famosa Enciclopédia, editada por D'Alembert e Diderot. Em Haia, manteve estreitas relações com o embaixador D. Luís da Cunha, que aí esteve em missão, de 1728-1731, o qual depois veio a encontrar como embaixador em Paris, em 1747. Foi ele quem verificou o óbito de D. Luís da Cunha, falecido em 1749.

D. Luís da Cunha: *Fiz um resumo dos principais problemas do reino, e enviei ao ainda príncipe D. José I: Se pois V.A. quizer dar uma volta aos seus reinos... achará muitas e grandes povoações quasi desertas, com suas manufacturas arruinadas, perdidas e extinto totalmente o seu comércio: achará que a terça parte de Portugal está possuída pela Igreja, que não contribue para despesa e segurança do Estado, quero dizer, pelos cabidos das dioceses, pelos colegiadas, pelos priorados, pelas abadias, pelas capelas, pelos conventos de frades e freiras: e, enfim, achará que o seu reino não é povoado como pudera ser, para prover de gente as suas largas conquistas, de que separadamente tratarei. Estes, Senhor, são os perigos, os males de que Portugal padece, e tanto mais perigosos quanto são inveterados... (Cunha, 1748 In: Leonzo, 1976, p.41-42).*

Narradora: Em outra passagem, D. Luís Da Cunha empenha-se em apontar as causas para os problemas que descreveu:

D. Luís da Cunha: *Da mesma sorte dissera que V.A. acharia certas povoações quasi desertas, como por exemplo na Beira Alta os grandes lugares da Covilha, Fundão, e cidade da Guarda e de Lamego; em Trás-os-montes a cidade de Bragança, e destruídas as suas manufacturas. E se V.A. perguntar a causa dessa dissolução, não sei se alguma pessoa se atreverá a dizer-lha com a liberdade que eu terei a honra de fazê-lo; e vem a ser que a inquisição prendendo uns por crime de judaísmo e fazendo fugir outros para fora do reino com seus cabedais, por temerem que lhos confiscassem se fôssem prêsos, foi preciso que as tais manufacturas caíssem, porque os chamados cristãos-novos os sustentavam e os seus obreiros, que nelas trabalhavam, eram em grande número, foi necessário que se espalhassem e fôssem viver em outras partes e tomassem outros ofícios para*

ganharem o seu pão, porque ninguém se quis deixar morrer de fome (Cunha, 1748 In: Leonzo, 1976, p.63-64).

Narradora: Ribeiro Sanches descreve o estancamento do processo social: toda a sociedade fora transformada num estado eclesiástico.

Ribeiro Sanches: *E que fizerão os Bispos auctorizados já a governar e a reger os costumes?*

Extenderão este poder não só dentro dos seos cabidos e das suas Igrejas, mas ainda dentro de todas as cidades e aldeas, obrigando a viver como viviaõ os christãos dentro dos conventos, ou naquellas Congregaçoens da primeira christandade (...)De tal modo os Ecclesiasticos quizerão governar e governaraõ o Estado Civil, pelas regras e pelas constituiçoens dos conventos e das Cathedrais, onde se vivia em comunidade, onde os bens temporais eraõ em comum, onde as vontades e as opinioens tanto das cousas mundanas, eraõ e deviaõ ser conformes, poisque todos viviam debaixo da regra, e do mando de hum prelado (Sanches, 1759, p. 14).

Narradora: Os autores da época analisam a estagnação do reino, expressa na ausência de trabalhadores, em consequência do despovoamento do país; na ausência de manufatura e do comércio interno, em consequência da perseguição aos cristãos novos e, finalmente, no crescimento do parasitismo. Para esses autores, Portugal, no processo de dissolução do mundo feudal na Europa, estagnou-se, em desacordo com a prosperidade de outras nações, em razão da reação feudal levada a termo pela aristocracia e, particularmente, pela Igreja Católica, que reprimiam o progresso mercantil, encetado pela burguesia ibérica na forma de navegações e descobrimentos.

Apontam para o poder da Igreja Católica como uma força histórica ultrapassada que, ao tomar conta do Estado, paralisa e impede o progresso da Nação. A briga, na qual D. Luís da Cunha, Ribeiro Sanhes e outros autores da época estão empenhados, não é contra a religião, propriamente dita, como uma forma de relação social, mas contra o caráter clerical, mais especificamente, a política dos conventos que a Igreja Católica imprime à vida social, convocando os homens para o trabalho produtivo que objetiva obter riquezas. Mantêm-se em Portugal grandes contingentes de população fora do processo produtivo da nova sociedade burguesa, conservando-os como parasitas sociais, o aristocrata sem cargo ou dote, ou o homem do povo, que agora já pode se reproduzir

como trabalhador assalariado. Para eles, a Igreja Católica representa uma força que impede o caminhar do reino lusitano em direção à forma mais avançada de produção - o capital manufatureiro.

Ribeiro Sanches: *Portugal apparecer em hua feyra ou em hua praça. Huns trariaõ ali fazenda para vender, outros para trocar, ou comprar: Huns quereriaõ comprar um campo, huã casa, fretar huma navio: outros quereriaõ buscar um Amo: era necessario que cada huã destas pessoas fallassem em huã lingua, para se entenderem: e que cada hum que procurava sua utilidade estivesse persuadido que o que adquiria neste trato lhe pertencia em propriedade. Ali seria necessaria a affabilidade, a verdade, a fé, a pontualidade; o ouvir facilmente, o respondejr com agrado; a cada hum era necessaria huã certa igualdade; em fim todas aquellas qualidades, virtudes civis que são necessarias para o trato, e para o commercio da vida, sem o qual não pode subsistir o vigor de huã Republica* (Sanches, 1759, p. 23-24).

Narradora: A discussão que esses autores, particularmente Ribeiro Sanches, desenvolvem sobre o conhecimento exigido pela sociedade burguesa é bastante profícua, porquanto se trata de uma reflexão histórica. Podemos assim qualificá-la, porque os autores definem, sem tergiversação, a instrução que a sociedade demanda para a formação dos homens, a fim de que se reproduzam como burgueses. Renegam a forma anterior de pensar que se construiu a partir da preponderância do eclesiástico e que se conservava ainda em Portugal pelo poder da Igreja e da Inquisição.

Que argumentos poderiam ajudar os jesuítas a se livrarem dessa culpa? Em 1557, dentro de um raciocínio escolástico, Martín de Azpilcueta, da Escola de Salamanca - o doutor Navarro - assimila moeda e mercadoria. Em 1586, em sua *Réponse aux paradoxes de M. de Malestroît*, Jean Bodin, assim como Martin de Azpilcueta, afirmava a economia é dependente na relação moeda-mercadoria: conforme as reservas de ouro e prata crescem os preços sobem, conturbando a vida econômica das pessoas.

Calazans Falcon: *No século XVI, esses depoimentos sinalizam os efeitos imediatos da era do metalismo. Confundem-se os meios, os metais preciosos com os fins, a riqueza. Os reclamos dos populares contra a carestia, os apertos das finanças públicas, entre outros fatores, fizeram com*

que a entrada e saída de metais preciosos passassem ao primeiro plano de preocupações. No entanto, no século XVII, essa tese foi superada pelo princípio da Balança Comercial. Ela deu origem a um conjunto de práticas político-econômicas baseadas na tendência que visava assegurar um saldo positivo comercial. Sua implementação acarretou a estruturação de um complexo de mecanismos burocráticos de fiscalização e bonificação para impedir a corrupção. Protecionismo, industrialismo formam a mola propulsora da Balança Comercial. Essa política teve seu corolário no incentivo à exportação, à manufatura, às relações comerciais, e uma estrutura fechada na relação colônia e metrópole, instaurando o Pacto Colonial. No século XVIII, houve uma ampliação do conceito da Balança Comercial, projetando a prática da circulação das mercadorias. Em Portugal, o comércio e a exploração das colônias tiveram primazia sobre o mercantilismo nessa perspectiva citada.

Narradora: O luxo como símbolo da ruína portuguesa. Os testemunhos de D. Luís da Cunha, Cardeal da Mota, Alexandre de Gusmão, Duarte Macedo, este último do século XVII, parecem importantes porque o luxo é matéria de interesse público.

D. Luis da Cunha: *Não há dúvida que há muitos géneros que não podemos manufacturar, e é necessário comprá-los aos estrangeiros, como por exemplo, as roupas finas, que vão de França e Holanda, mas quem nos impede de tê-las de todos os géneros que fazem de lãs e sêdas, que é o grosso do comércio de Inglaterra e Holanda, e ainda de França? Pois que já a tivemos e se arruinaram pelas razões que já disse, de sorte que para se estabelecerem, é necessário que eu torne a falar dos judeus, dizendo que se lhes deve dar de um modo ou de outro, liberdade de Religião, e segurança de que seus bens não serão confiscados, e lhes será necessário empregá-los em renovar e aumentar as sobredidas manufactura (Cunha, 1748, p. 91-92).*

Narradora: Sua discussão está direcionada para os assuntos econômicos, a balança comercial, a posição de Portugal no contexto internacional econômico. O nó da discussão, porém, é a intolerância religiosa, o povoamento do reino. É sua proposta o imigrante europeu povoar o Brasil. É um anúncio da necessária abertura de Portugal para as mudanças que estão acontecendo na Europa.

Duarte de Macedo: *De aqui parece que se segue não são danosos aos Reinos o luxo e a vaidade dos gastos no vestir e adornar as casas, quando as fábricas se servem a este uso são obradas no mesmo Reino, - antes é utilidade: porque obra que o dinheiro sirva de alimento a muitos* (Macedo, 1974, p. 39).

Calazans Falcon: *Duarte de Ribeiro Macedo, intelectual, (1618-1680), integrante do aparelho burocrático, onde se fixou no setor judiciário, viveu boa parte do tempo como diplomata nas cortes estrangeiras. Seu discurso representa o abandono, ainda que transitório, ao se referir à política da ênfase dada ao comércio até então. Tenta fazer face à saca da moeda que é o sangue das monarquias, pelo desenvolvimento manufatureiro protegido pelo Estado. Esse mercantilismo colbertista ou industrialista prende-se a uma reorientação do pensamento e da prática econômica, ditada pela conjuntura da crise. Sua expressão concreta foi a política econômica do terceiro conde de Ericeira, D. Luís de Meneses (1632-1690), provedor da Fazenda, que, a partir de 1675, foi o grande impulsionador das manufaturas sempre voltado para o problema da balança comercial do país* (Falcon, 1982, p. 195)

Narradora: No final do século XVII, conforme operava a elaboração de um novo complexo histórico e geográfico, alcançava-se, por intermédio da Europa, uma progressiva estabilização dos preços. Na Espanha ocorria um surto econômico e demográfico, a estabilização monetária, o início do reformismo borbônico. Em Portugal, nessa mesma ocasião, a rearticulação do complexo, agora edificado sobre uma base tríplice, ou seja, a metrópole, a Inglaterra e o Brasil, recebe o impulso representado pelo afluxo do ouro brasileiro. A exportação dos vinhos do Porto, a importação dos produtos britânicos, a reexportação dos artigos coloniais, já articulados na prática, institucionalizam-se com o Tratado de Methuen, ficando a cobertura dos déficits comerciais garantida pelo metal brasileiro. A partir daí, entra em declínio o pensamento mercantilista e a prática a ele associada, cujas expressões características tinham sido Macedo e Ericeira.

Cardeal Mota: *Não há nele (Reino) pragmática que regule o luxo... gastam -se anualmente 6 milhões em sedas e o país só exporta 3 ou 4 milhões em géneros, de onde todo o resto deve sair precisamente em dinheiro com que se empobrece o Reino e se esgotam os seus cabedais em vantagem dos estrangeiros... as fábricas de Castella passam já a introduzir suas manufaturas*

neste Reino com gravíssima vantagem sua e igual prejuízo nosso... a vizinhança facilita a fraude, suas vendas são todas em dinheiro (não compram nada) tiram do dinheiro um excessivo lucro, em razão da baixa da sua moeda (Falcon, 1982, p: 237).

Calazans Falcon: *J.B. Macedo escreveu sobre o pensamento econômico de Cardeal da Mota, dada a existência de uma relativa atividade manufatureira no governo de D. João V, com a colaboração em parte do Cardeal da Mota. Resultou dessa política o Parecer do Cardeal da Mota sobre a instalação em Lisboa de uma manufatura de sedas. Apreciado em conjunto, este texto caracteriza-se pela racionalidade francamente mercantilista. O luxo, a vizinhança de Castela e os contrabandos concorrem no sentido de agravar uma situação por si só difícil. Entretanto, no momento de discutir a solução no terreno da prática, o fiscalismo, isto é, a dinâmica própria do aparelho burocrático, expressando os grandes interesses financeiros das camadas sociais que o integram, tende a erigir obstáculos, apontar perigos, cercear finalmente a iniciativa manufatureira. Persiste assim a contradição: a empresa manufatureira, burguesa, necessita do consentimento e favores do Estado absolutista, o qual, ainda que a braços com perdas sensíveis em seus rendimentos, deve atender sempre em primeiro lugar àqueles interesses fiscalistas que representam a forma objetiva de sua existência (Falcon, 1982, p: 239).*

Alexandre de Gusmão: *Os esforços de D. Luís de Meneses, terceiro conde de Ericeira, no sentido de promover as fábricas de panos e outros tecidos de lã, com a proteção da Lei Suntuária de 1684... sucede a ruína dos estabelecimentos, vítimas de manobras desonestas dos exportadores de lã ingleses, burlando aquela lei de diversas maneiras... as duas potências de Inglaterra e Holanda se acham senhoras de quase todo o comércio deste Reino; e o principal meio com que tem conseguido nasce dos tratados à sombra da Aliança que fizeram com esta Coroa em 1703 para a introdução de seus panos, subsistindo a respeito de todas as outras nações a proibição que havia... foi a condição da perpetuidade mais onerosa que podia impor-se a este Reino; assim nos sucede hoje porque abraçamos o Luxo, e abandonamos a indústria, com o que despovoamos; correndo ignorantemente em seguimento da riqueza imaginária das Minas de ouro, que nos tem arruinado e empobrecido, quando nos pareceu ter encontrado aí toda a nossa fortuna... não é verdade que em França há completa tolerância para com o luxo... o luxo cultivado em França destina-se a incentivar o seu uso entre os povos estrangeiros... de sorte que para a França é política e*

conveniência, o mesmo luxo para outros Reinos é desmazelo e perdição (Gusmão, In: Cortesão, op.cit. parte III tomo I, p: 431).

Calazans Falcon: *Alexandre de Gusmão (1695-1753), de formação eclesiástica, modificou-se muito após entrar para a diplomacia, viveu durante muito tempo no mundo intelectual de Paris e Roma. Foi secretário particular de D. João V. Seus textos Apontamentos discursivos e Apontamentos políticos são uma alusão velada à existência de causas políticas profundas, porém proibidas de mencionar-se... para mostrar as origens das mesmas causas, e como fazem o seu efeito, precisava de uma Carta de seguro, que nem Vossa Majestade ma pode conseguir. Por isso direi somente as cousas que posso falar...* (Falcon, 1982, p. 97).

Narradora: D. Luís da Cunha e Duarte de Macedo refutam o argumento de que a questão do luxo esteja atrelada ao fracasso econômico, sinalizam que o caminho que Portugal deveria seguir era o investimento no restabelecimento das manufaturas, processo precocemente impedido pela política econômica retrógrada dos intelectuais tradicionais, os eclesiásticos. É o que se chama de fundo medieval ou política urbana. A base filosófica da escolástica caracteriza-se pelas idéias de justo preço, de condenação da usura e a tendência de fazer da utilidade das mercadorias a explicação da base do mercado.

As causas da ruína apontadas até aqui são o despovoamento, a falta de manufaturas, o luxo, o Tratado de Methuen. Os autores deixam transparecer que essas questões estão ligadas aos interesses eclesiástico e burocrático, este último expresso pelo Estado Absolutista monárquico, uma característica do Estado moderno que aparece como transição do Estado feudal para o Estado capitalista, o que não significa a negação do Estado feudal (Falcon, 1982, p. 33). A política urbana tem tendência intervencionista, regulamentadora, encarada como necessária ou desejável em função do Bem Público. Essa idéia leva ao direito de intervenção do príncipe nos assuntos comerciais, cobrando impostos, criando barreiras ou proibições, exigindo taxas, regulando os juros e os câmbios e, principalmente, manipulando a moeda.

Desatando o nó nas rodas de conversa

Narradora: O povo em rodinhas nas ruas de Lisboa comentava que os jesuítas apresentariam um documento, datado de 1756, de autoria do Marquês de Pombal, sobre as verdadeiras causas da ruína de Portugal. Nesse documento ele defende ser o acordo com a Inglaterra a causa dessa ruína. Nas rodinhas se comentava que isso faria um silêncio constrangedor, que só seria quebrado pela voz do Inquisidor, pedindo para que o próprio Marquês de Pombal fizesse a leitura de suas conclusões sobre as verdadeiras causas da ruína portuguesa. E a absolvição dos jesuítas não poderia ser contestada, sairiam os jesuítas deste tribunal mais fortes.

Numa rodinha: simulação do tribunal do Santo Ofício.

Homem representando o Inquisidor: Quais as máximas de que se serviram os ingleses para dominar os portugueses ?

Homem representando Marquês de Pombal :

I - Ouro é uma mercadoria como as outras.

II - Portugal, cujo terreno é naturalmente estéril, não pode produzir o que necessita para subsistência dos seus habitantes.

III- A agricultura era inútil naquele Reino e estavam obrigados os demais Estados da Europa a subministrar-lhe as coisas fisicamente necessárias.

IV - Portugal não tem necessidade de exército de terra, nem de esquadras de mar e toda a Europa está interessada em mantê-lo no estado em que se acha.

V - O ouro que tira das minas da América, conduzido à Europa, e levado depois ao Oriente, pelo comércio da Índia, se consome como as outras mercadorias.

VI - Por mais que digam, os portugueses são mais ricos hoje que antes do descobrimento das suas minas.

VII - Portugal não tem necessidade de manufaturas, visto que com o seu ouro pode ter todas as mercadorias fabricadas mais baratas do que podia fabricar-se no seu Reino.

VIII - Ainda que os portugueses quisessem estabelecer manufaturas, não o poderiam conseguir, porque o clima do país é oposto ao estabelecimento delas.

IX - É conveniência facilitarem os ingleses a Portugal os meios de extrair o seu ouro, pois sem isso os negócios da Europa iriam muito mal.

X - Desde a aliança de Portugal com a Inglaterra se introduziu entre os portugueses um luxo, que é infinitamente proveitoso à nação.

XI - Portugal não pode passar sem o auxílio dos outros Estados da Europa e especialmente da Inglaterra.

XII - A frequência dos estrangeiros, em Portugal, é necessária, esta é a que fez mais sociáveis os portugueses, e os pôs de nível com as outras nações cultas.

XIII - Enfim, é necessário, na ordem geral das coisas, que algumas nações estejam inteiramente ociosas, enquanto outras trabalham, que assim o tem ordenado a Providência. Ver Falcon. P.266

Diziam que após a leitura poderiam ouvir o Silêncio...

Narradora: Pelo Tratado de Methuen, em 1703, a Inglaterra havia assumido o compromisso de prestar socorro a Portugal em caso de ataque por outra potência, nomeadamente a Espanha. Uma onerosa parceria, como bem definiu o Marquês de Pombal e intelectuais da época. A Coroa, aceitando a proteção da Inglaterra, defendendo os seus interesses, submete as pessoas ao controle econômico, determinando o que se pode comer, vestir, beber. No entanto, o fato de a Inglaterra não ter prestado apoio, no episódio do ataque dos espanhóis contra os portugueses na Colônia do Sacramento, encorajou uma discussão que tinha como propósito a revisão do acordo com a Inglaterra.

Marquês de Pombal analisou cada uma das máximas utilizadas pelos ingleses para dominar Portugal, com o objetivo de rever o acordo de 1703. Seria levada para o Oriente para lá perder-se a prata espanhola, o ouro do Brasil fica na Europa mesmo indo de um lugar a outro. A fim de descobrir onde está o ouro do Brasil bastaria comparar o preço da indústria de cada Estado antes dos descobrimentos das minas e o preço de hoje. O metal precioso considerado em si mesmo é objeto de repetidas alusões, sob perspectivas que ora o identificam com o capital, ora com o signo de toda riqueza e poder, quer exaltando seu poderio, quer amaldiçoando-o e as minas que o produziram. Outros discursos do Marquês de Pombal deixam bem claro que a questão do atraso da economia de Portugal se deve à aliança mal feita de Portugal com a Inglaterra. Presos na malha de

uma aliança que não podem romper por uma questão de dependência político-militar. Seu discurso tem uma preocupação: a Balança Comercial, característica do pensamento mercantilista daqueles dias. (Falcon, 1982, p. 305-306)

Se a educação determina o sucesso econômico, social, político de uma sociedade, o ensino jesuítico é considerado culpado pelo atraso, sobretudo econômico, de Portugal. Esse não seria um pretexto para o fechamento das escolas jesuíticas e para a expulsão dos religiosos? Diante da leitura do manuscrito de Marquês de Pombal, além desse pretexto, o discurso ideológico da administração pombalina poderia estar ocultando as causas reais e não legais da expulsão dos jesuítas.

O primeiro-ministro, Marquês de Pombal, estava com um grande desafio à sua volta: o impulso às manufaturas e a criação de companhias de comércio. Segundo Falcon (p.307), as companhias do comércio foram pensadas com caráter político e econômico: a da Índia recuperaria não só o comércio oriental, mas o próprio Estado da Índia; a do Grão-Pará e Maranhão, além de coibir os abusos dos jesuítas, tinha uma missão pioneira, desbravadora, colonizadora no mais amplo sentido; a de Pernambuco e Paraíba foi concebida como forma de recuperar uma situação economicamente deteriorada. De onde tirará Rei D. José I o dinheiro para investir na economia, dada a situação econômica de Portugal?

Depois de pequeno intervalo, voltamos à cena do Tribunal do Santo Ofício.

TERCEIRO ATO: Armando a cama para os jesuítas

Narradora: O padre Giraldo José de Abranches conversando com Marquês de Pombal, diz que:

Padre Giraldo J. de Abranches: Não estava equivocado quando lhe enviei a mensagem de que o Inquisidor está fraquejando. Sua presença é necessária.

Marquês de Pombal: Nomearei meu irmão, o Cardeal Paulo de Carvalho, para Inquisidor Geral.

Na Sala do Santo Ofício...

Marquês de Pombal: Vossas Reverendíssimas, creio que acabaram de ouvir da própria boca dos padres jesuítas a veracidade do Alvará de 28 de junho de 1759, que o humanismo de seu currículo como caminho para o homem conhecer sua alma, usar sua imaginação, tornando um homem afável, sensível, ... não é compatível com os novos tempos.

Jesuítas: Se a criatividade, a imaginação são qualidades universais e eternas do homem, Senhores, o que é adequado aos novos tempos?

Marquês de Pombal: Necessitamos de um ensino que simplifique essa arte, para melhor o homem compreender as leis das ciências naturais e civis, devemos ser ágeis para superarmos o atraso português.

Jesuítas: Não teria sido... o Tratado de Methuen, de 1703, a causa do atraso português? Senhores, temos em nossas mãos um manuscrito do Marquês de Pombal, datado de 1756, que diz com todas as letras que os ingleses são culpados pela penúria que paira sobre o reino português.

Oratorianos: Um momento! Este documento não tem valor legal, porque foi colocada em dúvida a sua autoria.

Inquisidor: Prossigam, senhores jesuítas...

Jesuítas: É possível que não seja de autoria de Sua Excelência, Marquês de Pombal, o fato é que foram analisadas cada uma das máximas utilizadas pelos ingleses para dominar os portugueses.

Inquisidor: Poderiam, senhores jesuítas, citar aquelas que julgam as principais...

Jesuítas: Pois não, Eminência, citaremos a principal delas, a máxima que se refere ao ouro; esse metal precioso é objeto de repetidas alusões ora como símbolo de poder e riqueza, ora como uma maldição. Mas o que nos chamou a atenção foi a análise em relação à máxima que os ingleses

dizem que todo ouro seria levado pelos portugueses para o Oriente para lá perder-se. O "autor desconhecido" diz que toda prata espanhola é levada para o Oriente e lá perde-se, mas o ouro do Brasil fica na Europa mesmo. A genialidade da análise está aqui: a fim de que se possa descobrir onde está o ouro do Brasil bastaria comparar o preço da indústria da Inglaterra, antes e depois do descobrimento das minas do Brasil.

Inquisidor: Os senhores jesuítas afirmam que o manuscrito deixa claro que o atraso português é a aliança mal feita de Portugal com a Inglaterra.

Jesuítas: Sim, Excelência.

Inquisidor: Senhores, Francisco Xavier de Mendonça Furtado está aqui para ser interrogado.

Mendonça Furtado: Estou à disposição dos Senhores para testemunhar situações gravíssimas na colônia brasileira, que tiveram participação dos jesuítas, o que me faz pensar que este documento também seja de autoria dos jesuítas.

Inquisidor: O que fazia em terras tão distantes?

Mendonça Furtado: Fui Capitão-Geral e Governador do Grão-Pará e Maranhão.

Inquisidor: Explique em que situações teriam os jesuítas se envolvido.

Mendonça Furtado: Pois não, Eminência. Quando foi por mim iniciada a ação mercantil da Companhia do Grão Pará e Maranhão, os jesuítas foram contra, chegaram a fazer constar que a continuidade desse empreendimento poria a vida de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, capitão-geral e governador do Estado e irmão de Pombal, em risco, uma vez que a empresa, fatalmente, iria levantar algazarra e provocar arruaça. (cf. Carta de Pombal a Mendonça Furtado, datada de Lisboa a 4 de agosto de 1755, in A.H.U. maço do Pará, 1755).

Dominicanos: Pelo que Sua Excelência diz, são os jesuítas arruaceiros?!

Mendonça Furtado: Senhores, afirmo que outras ameaças tornaram-se ainda mais públicas, o discurso do padre Manoel Ballester chegou aos nossos ouvidos, o tal discurso, na Igreja de Santa Maria Maior.

Carmelitas: Sim, mas o padre Manoel Ballester estava tomado de emoção e exagerou ao dizer que haveria de atear fogo a um estopim altamente inflamável.

Inquisidor: Padres, deste episódio muitos de vocês já tomaram conhecimento e o padre Ballester foi desterrado para o Marrocos.

Mendonça Furtado: Sim, Senhores Reverendos, mas... tivemos muita dificuldade para reconquistar a confiança dos empreendedores brasileiros, porque os jesuítas foram às casas das pessoas mais influentes e reforçaram o discurso do padre Ballester *de que quem nella entrasse não seria da Companhia de Christo Senhor Nosso*. (A.H.U. Maço do Pará, 1755)

Entrelaçando os fios no contexto da Colônia Brasileira

Narradora: Vou apresentar o sermão do Padre Vieira:

(...) Pela muita variedade das línguas houve quem chamou ao rio das Amazonas rio Babel; mas vem-lhe tão curto o nome de Babel como o nome de rio. Vem-lhe curto o nome de rio; porque verdadeiramente é um mar doce, maior que o mar Mediterrâneo no comprimento e na boca. O mar Mediterrâneo no mais largo da boca tem sete léguas, e o rio das Amazonas oitenta: o mar Mediterrâneo do estreito de Gibraltar até as praias da Síria, que é a maior longitude, tem mil léguas de comprido, e o rio Amazonas da cidade de Belém para cima, já se lhe têm contado mais de três mil, e ainda se lhe não sabe o princípio. Por isso os naturais lhe chamam Pará, e os portugueses Maranhão, que tudo quer dizer mar e mar grande. E vem lhe curto também o nome de Babel, porque na torre de Babel, como diz São Jerônimo, houve somente setenta e duas línguas e as que se falam no rio Amazonas, são tantas e tão diversas, que se lhes não se sabe o nome, nem o

número. As conhecidas até o ano de 639, no descobrimento do rio Quito, eram cento e cinqüenta. Depois se descobriram muitas mais, e a menor parte do rio, de seus imensos braços, e das nações que os habitam, é o que está descoberto. Tantos são os povos, tantas e tão ocultas as línguas, e de tão nova e nunca ouvida inteligência (Vieira, Sermão do Espírito Santo, op.cit., vol. 2, tomo V, p. 414.)

O Sermão de padre Antônio Vieira tem sido objeto de muitos estudos. Beatriz Catão Cruz Santos considera-o fonte valiosa para entendimento da política colonial. O Sermão era um acontecimento social, as pessoas colocavam a sua melhor roupa para ouvi-lo. Era como se fosse uma ópera, havia inclusive um intervalo. Geralmente o pregador procurava agradar a platéia. Parece não ter sido o caso de padre Antônio Vieira. O Sermão do padre Antônio Vieira, no século XVII, é um caminho para se conhecer a política colonial e averiguar a verdade dos fatos na prática colonizadora e catequese dos jesuítas. O Sermão do padre Antônio Vieira, a pregação e a colonização eram ações que se misturavam, como caminho percorrido para cultivar a terra e as almas. O termo cultivar é utilizado com o sentido de trabalhar o campo, a terra, e pode ser relacionado a colonizar, como aparece no texto de Alfredo Bosi - *Colônia, culto e cultura*. A idéia de cultivar as almas é indicada sobretudo em suas observações sobre os termos de cultura e culto (Bosi, 1992 p. 11-63) Como o próprio padre Antônio Vieira relata, uma empreitada dificultosíssima. O sermão sobre sua prática expressa que o trabalho de seu discurso representa uma singularidade de um discurso barroco na sociedade colonial, a sua pregação, o seu ofício, é atar. Contudo, o padre Vieira hierarquiza a importância dos sentidos ao afirmar o predomínio da visão. O sermão do padre Antônio Vieira parece ser um indício de que há muito a se dizer ainda, pois o padre foi expulso daquelas terras.

Cruz Santos: *Quando se analisa o Sermão da Primeira Domingo da Quaresma, localizam-se diversas formas de o pregador persuadir seus ouvintes, da veracidade da equação: quem escraviza índios é condenado ao inferno. Restringindo-se apenas à "missão do Maranhão", verifica-se que este é um período delimitado por motins de colonos, em 1652 e 1661. É a disputa pela mão-de-obra indígena. O colonizador eclesiástico quer o monopólio das almas: colono, colonizador e dos indígenas- que o ofício do religioso deve ser o de dirigir seus fiéis à salvação. (...) A pregação tem, na letra desse jesuíta português, a função de "descontentar", de "ferir" os ouvintes porque esse era o remédio adequado. A pregação era um dos instrumentos pelos quais o padre Antônio Vieira*

intervinha na política colonial, lato sensu, da região amazônica. Significava, ao mesmo tempo, o meio de desemaranhar dos vícios aquela sociedade colonial. Diversos pecados assolavam o Maranhão. O Sermão do padre Antônio Vieira condenava a insistência, sobretudo dos colonos, em buscar remédio para sua vida na escravidão dos nativos. A região foi marcada pela disputa em torno da questão da mão-de-obra, em cujo cerne estava o Gentio. Indicavam-se os diversos interesses em jogo: os da Companhia de Jesus, os da Coroa e dos colonos. No Maranhão, o Sermão torna-se uma prática para desemaranhar dos pecados os colonos e colonizadores, pois, estes eram os agentes de transformação do Maranhão numa Terra de Cristãos (Santos, op. cit. p. 48).

Narradora: A intriga entre os colonos, jesuítas e índios fica clara no Sermão dos Peixes de Padre Vieira. Os jesuítas cuidavam dos índios para que os desejos de colocá-los a serviço dos colonos não fossem realizados. As diferenças vêm de longe, como se pode ver no Regimento de 1686, que organiza as relações de trabalho. As atividades devem ser organizadas de tal modo que uma parte da população indígena permaneça na aldeia e as outras duas estejam ao dispor das solicitações externas. Decide-se como idade-limite para o trabalho a faixa de treze anos. As condições do trabalho doméstico de mulheres índias - as chamadas farinheiras - recebem regulamentação em termos de salário correspondente ao tempo transcorrido. Percebe-se a desobediência dos jesuítas em cumprir essas determinações, criticando as medidas do governo monárquico.

Nunes Dias (1970, p. 175-176) aponta que o aldeamento tornou-se um celeiro de mão-de-obra a favor dos jesuítas. Os indígenas eram donos das drogas do sertão, cobiçadas pelos colonos. Daí a luta com os colonos que sofriam a escassez de todos os gêneros principalmente de mão-de-obra.

A ordem jesuítica era rica e possuía bens de raiz, declarados como adquiridos por meio de doações. O pagamento recebido pelas mercadorias enviadas ao reino era a troca por produtos europeus, do qual estão isentos de impostos, por serem em benefício das Missões, conforme declaravam. (Guarujá, Barão de. Catechese de índios no Pará, in A.B.A.P.P. tomo II, 137. Belém, 1937).

Azevedo: *Embora o colono vivesse à míngua, a situação dos jesuítas era privilegiada, pois, além da Cômrua, verbas que recebiam da Coroa também eram negociantes. O comércio dos jesuítas não representava lucro para o Estado, não pagavam dízima dos gêneros do sertão, nem do que produziam suas terras e fazendas. (Azevedo, Jesuítas no Grão Pará, p: 257).*

Pe Vieira: (...) *Antigamente convertia-se o mundo, hoje por que se não converte ninguém? Porque hoje pregam-se palavras e pensamentos, antigamente pregavam-se palavras e obras (...).*

A razão disto é porque as palavras ouvem-se, as obras vêem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos. No céu ninguém há que não ame a Deus, nem possa deixar de o amar. (...) A razão é porque Deus no Céu é Deus visto; Deus na terra é Deus ouvido. No céu entra o conhecimento de Deus à alma pelos olhos (...) (Sermão da Sexagésima, op.cit., vol. I Tomo II, pp. 14-15).

Narradora: À transferência da capital dos Estados para Belém seguiram outros atos políticos: a liberdade do índio (1), a Instituição do Directório (3), a lei sobre o casamento de açorianos com mulheres da terra, de 4 de abril de 1755 (4), o estabelecimento da Companhia do Grão Pará e do Maranhão, a criação da Companhia de São José do Rio Negro (5), a Colônia do Sacramento, quando índios pegaram em armas contra as decisões da demarcação do território entre Espanha e Portugal. São fios da tessitura de um *processus* histórico condizente com o despotismo pombalino, acontecimentos que fizeram a "cama" para os jesuítas e que provocaram a sua expulsão.

O ensino da Língua Portuguesa aos indígenas era obrigatório. Os missionários receberam essa ordem na Provisão de 12 de setembro de 1727, reiterada na Lei de 15 de junho de 1752. Porém, os jesuítas seguiram o seu trabalho, desconsiderando tal determinação. Para os jesuítas não convinha a comunicação dos indígenas com os portugueses- *Os padres privam os povos de obreiros para a agricultura*, escreveu o cronista L.M. Baena (Compêndio das Eras 99... p: 228)

A obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa trazida pelo Diretório pode ser compreendida como um instrumento de dominação política que caracteriza o sentido da civilização que deveria ser passado aos índios: a obediência ao Príncipe. Na Amazônia os nomes indígenas foram

substituídos por nomes de cidades portuguesas, o que reflete o transplante cultural, dizendo quem manda neste território.. Na partilha econômica e política da mão-de-obra indígena, o Estado tomou posição: a Colônia era um patrimônio da Coroa, não das ordens religiosas.

Nunes Dias: *A primeira experiência colonizadora baseada no esforço dos missionários das Ordens Religiosas, apesar dos indiscutíveis benefícios, conduziu à segregação do indígena. Com isso a miscigenação foi amolentada. Nos aldeamentos missionários o branco não desposava a mulher nativa. Por isso, a paisagem social, à maneira da econômica, poucas transformações sofreu em seus traços dominantes* (Dias, 1970, p. 83).

O Directório, com a intenção de colonização, propõe o cruzamento étnico mediante o casamento de índias com colonos e soldados, legalizado na referida lei dos casamentos de 4 de abril de 1755, lembrando a seus vassallos que semelhantes matrimônios não ficam com infâmia alguma, antes se farão dignos da real atenção, e serão preferidos nas terras, em que se estabelecerem, para os lugares e ocupações, que couberem na graduação de suas pessoas, e seus filhos e descendentes serão hábeis e capazes de qualquer emprego, honra ou dignidade (Alvará de 4 de abril de 1755, in Coleção Chronologica de Leis Extravagantes, Parte II, Tomo III, pág. 421. Coimbra, 1819).

Narradora: Eros é chamado para a miscigenação das raças, característica que contemplaria o povoamento, a civilização dos trópicos. Promulgadas nos dias 6 e 7 de junho de 1755, as leis que decretavam a liberdade do índio (1) e o monopólio da Companhia de Comércio e Navegação (2), os jesuítas viram, com espanto, consumada a ruína do seu poderio na América Portuguesa. Dois grandes golpes vindos da administração pombalina. Como reagiram os jesuítas?

Vieira: *Quibus auxiliis? E com que meios se fazem, e se conseguem todas estas cousas que temos dito? Com um papel, e com muitos papéis: com certidões, com informações, com decretos, com consultas, com despachos, com portarias, com provisões. Não há coisa mais escrupulosa no mundo do que papel e pena. Três dedos com uma pena na mão, é o ofício mais arriscado que tem o governo humano (...)* (Vieira, Sermão da Terceira Dominga da Quaresma, Lisboa 1655, vol. I, Tomo III, p. 194)

Nunes Dias: *Alarmados pela brusca mudança de situação, puseram-se todos dispostos para a defesa. Valendo-se das influências pessoais e até do sentimento religioso, iam à casa das pessoas influentes com o objetivo de ganhar adeptos para a sua causa. Os jesuítas começaram a agitar a opinião pública, servindo-se dos serões que frequentavam nas casas particulares. Um pregador da ordem arriscou-se a incriminar a Companhia e os que nela colaboravam. Sebastião de Carvalho era um dos atingidos. Por isso mesmo essas atitudes dos jesuítas chegavam a seus ouvidos (Dias, 1979, p. 158-159 v.2).*

Narradora: Então, parecem ter sido os missionários, da Companhia de Jesus, o principal entrave da realização da Companhia... Ao que tudo indica, a situação começou a tomar dimensões extremas a partir do primeiro protesto público que veio do púlpito, num sermão do padre da Ordem, Manoel Ballester. Conta-se que estavam os jesuítas, num domingo, na Igreja de Santa Maria Maior, quando o referido padre, numa oração calorosa e apaixonada, fulminou a Empresa monopolista apadrinhada por Pombal, lançando a declaração de que haveria de atear fogo a um estopim altamente inflamável (Dias, 1970, 159.v.2).

Nunes Dias: *O monarca, informado de tudo, mandou chamar o Provincial da Companhia de Jesus para o admoestar. Previu-o que contivesse os seus religiosos... de nada serviu a defesa da ordem. O jesuíta Manoel Ballester foi desterrado para Bragança. Os jesuítas, apesar da pena imposta pela realeza ao padre Ballester, cooperavam (cf. Soriano, L. - op. cit., Tomo I, p. 225).*

Almeida: *A Lei Colonial chamada Diretório, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, regulamentou juridicamente as ações colonizadoras dirigidas aos índios, entre os anos de 1757 e 1798. A aplicação do Diretório vai além do caráter evangelizador, o objetivo é solucionar grandes problemas da defesa territorial e do povoamento, apresentado como plano de uma secularização no serviço da administração dos índios, visava à substituição dos missionários por funcionários civis e militares.*

Um controle sobre a população nativa já se anunciava desde cedo como atribuição do Estado. A evangelização, que resguarda os índios da escravidão, foi uma concessão do Estado. A história da legislação indígena no Brasil pode ser lida no contexto das relações de trabalho, gravita em torno

da questão quem exerce o controle e a administração dos índios. Uma das mais antigas é a Lei de 26 de julho de 1596, que assegura a liberdade dos índios e atribui tutoria aos padres missionários da Companhia de Jesus (Beozzo, 1983) Por recomendação do padre Antonio Vieira, em 1680 (Beozzo, 1983, p. 107-111), pelo regimento, os índios são libertados da escravidão, inclusive os prisioneiros de guerra. Uma medida que reforçaria essa intenção é a ampliação do tráfico de escravos africanos. O anúncio de um espaço político constituído pelos próprios índios aldeados. Esses exemplos de governo nativo receberiam espaço maior um século depois, na vigência do Diretório dos índios. A condição de que fossem aldeias de índios é sinal de reconhecimento de trabalhos de civilização e catequese já consolidados e integrados ao processo de povoamento. As razões concretas para a secularização das aldeias missionadas, mediante a elevação à categoria de lugares e vilas, em atenção à dinâmica de seus desdobramentos como fontes irradiadoras da colonização. Isso imprime um caráter colonizador ao trabalho de catequese dos missionários. O Regimento das Missões de 1º de dezembro de 1686 espelha a realidade de disputa pelo controle dos índios, entre os missionários e os colonos. Os missionários da Companhia de Jesus e de Santo Antonio passam a ter governo não só espiritual, mas possuem o controle político e temporal, das aldeias de sua administração. Os moradores passam a ter voz através da câmara, que juntamente com o governador (Capitão Mor), começam a reivindicar o índio como mão de obra, no empreendimento na Amazônia, e o direito de também com eles comerciarem as drogas do sertão. Sublinhando a atribuição exclusiva de missionários, os depoimentos revestem-se de conotações positivas, não mais resgate para fim de escravidão - pois o regimento de 1680 já tentara abolir esta imagem - e, sim com finalidades de povoamento. No entanto um alvará sobre resgates, datado em 28 de abril de 1688, joga fora todos os esforços até então alcançados pelos regimentos de 1680 e 1686, no sentido da preservação dos índios por meio de sua incorporação aos empreendimentos coloniais segundo as mesmas leis que regem os trabalhadores livres. Este Alvará traz de volta a escravidão, tão somente. (Traslado de outro Alvará de Sua Majestade, que Deus guarde, sobre o resgate em Beozzo, op. cit. pp. 122-125)

Narradora: A colonização portuguesa insiste em povoar as colônias, mas por que povoar solo estranho, se o próprio reino continuava inculto e desabitado?

Faoro: *os estudos de Braudel e Godinho, mostra que o contrário também aconteceu. No século XV, a população cresceu mais que a economia. O resultado inquieta os proprietários rurais e urbanos com a horda de vagabundos, mendigos e bandidos que vagueiam sem emprego nas vilas e campos (Faoro, 1976, p. 103). Em Portugal, as disparidades de renda também cresceram com os lucros do Oriente. A nobreza burocrática e da terra e os comerciantes minoritários e enriquecidos contrastavam com um povo numeroso e cada vez mais miserável. (Faoro, 1976, p. 103-104)*

Narradora: Para o povoamento, Portugal adotou políticas especiais: perdoar foragidos da justiça, criminosos, o que motivou o surgimento de algumas cidades portuguesas: Portimão, Sesimbra, Vila Nova de Milfontes. Segundo Antonio Sergio, nem todas tiveram essa origem, mas por razões econômicas houve a necessidade de política de povoamento (Sergio, 1989, p. 23-24). A política de incentivo ao povoamento nos primórdios da colonização tem sofrido muitas críticas, sendo apontada como causa da corrupção, causadora de tantas injustiças sociais. Parece que essa política não foi usada somente nas colônias portuguesas, mas também nas de França e Inglaterra. Os degredados que aqui chegaram eram os vadios que andavam no largo da Ribeira, furtando bolsas e cometendo outros delitos. Eram os brancos pobres, que sofriam as severas leis agrárias da Europa, a força de trabalho na ausência do escravo negro.

Almeida: *Pombal, ao escrever para o Bispo do Pará, aponta "as quatro colunas em que se acha sustentada toda a grande máquina do Estado (Documentos sobre a Companhia do Pará, fl. 40, instruindo-o sobre a secularização: a Bula de 20 de dezembro de 1741, a Lei de 6 de junho de 1755, Lei de 07 de junho de 1755 e o Diretório). Naquele contexto - meados do século XVIII - Estado era algo que traduzia uma percepção visual de duas vastas unidades de administração colonial o Grão-Pará e o Brasil. O Grão-Pará estaria recebendo, por intermédio dessa nova legislação, a orientação geral a um programa de ações múltiplas, envolvendo questões civis, militares, religiosas, econômicas, políticas e administrativas. As leis-colunas orientam um programa de governo que diz respeito basicamente à questão aos índios. Reconhecia-se, desse modo, o Grão Pará como um Estado Indígena amparado em novas posturas tendentes a considerar o índio como indivíduo igual a qualquer europeu. E reconhecia-se, fundamentalmente, indígena o Grão-Pará, com base na percepção da representação dos índios como expressão numérica (Almeida, 1997, p. 165).*

Narradora: Se Anchieta, padre Vieira e outros jesuítas reagiram ao controle estatal, nem todo jesuíta perturba a ordem dos interesses do Estado Monárquico. O padre jesuíta Antonil, autor do famoso *Cultura e Opulência do Brasil*, compatibiliza o lucro, o ganho, a riqueza com o espírito cristão, Deus está presente também nos empreendimentos comerciais. O autor, preocupado com a produção das riquezas do Brasil, na introdução de sua obra faz um agradecimento ao padre Vieira, pelo seu feito missionário, oferece seus conhecimentos, exortando o aumento das riquezas temporais como a atitude correta de quem se beneficia dos favores do céu.

As declarações de Anchieta nos dão subsídios para afirmar de que o poder dos jesuítas fazia com que os índios sentissem protegidos dos colonos.

Anchieta: *Subitamente se alvoroçou toda aquela gente de São Tomé, e andava tão revolta que parecia andar o Demônio entre eles. Pregavam pelas ruas: "vamo-nos, vamo-nos antes que venham estes Portugueses". Vendo o Padre Gaspar Lourenço tal alvoroço, fê-los ajuntar, falando a eles, dando-lhes a entender quão mal faziam em deixar a Igreja por mentiras que lhes diziam, e eles chorando respondiam: "Não fugimos da Igreja nem de tua companhia, porque, se tu quiseses ir conosco, viveremos contigo no meio desses matos ou sertão, que bem vemos que a lei de Deus é boa, mas estes portugueses não nos deixam estar quietos, e se tu vês que tão poucos que aqui andam entre nós tomam nossos irmãos, que podemos esperar, quando os mais vierem se não que a nós, e às mulheres e filhos farão escravos?", mostrando alguns deles os perigos e açoites que em casa de Portugueses tinham recebido, e isto diziam com muitas lágrimas e sentimentos (In: Bosi, 1992, p. 32).*

Narradora: As circunstâncias históricas do Tratado de Madri acirraram rivalidades políticas entre a Companhia de Jesus e a Monarquia Portuguesa e, num segundo momento, a espanhola. Opondo-se às autoridades seculares da América do Sul, os índios guaranis pegaram em armas. Entretanto, os processos que ali se registram não deixam explícita a vinculação ideológica dos depoimentos dos índios com o interesse do Estado português em investigar melhor o poder político e econômico dos jesuítas nessa parte norte do Brasil. Em verdade, esses missionários são apenas citados na rotina

das vidas pessoais dos depoentes para sustentar e legitimar suas declarações a respeito de matrimônios e batismos.

Fernando Novais mostra a colonização como um projeto comercial e capitalista, isto é, um elemento constitutivo no processo de formação do capitalismo. A Colônia brasileira era moeda de sustentação da metrópole portuguesa e de proteção da potência inglesa. O autor distingue colonização de povoamento e colonização de exploração. Na primeira ocorre a produção e comercialização interna dos produtos. Na segunda, os produtos vão para a metrópole, que é o caso brasileiro, trata-se de uma economia dependente. (Novais, 1979, p. 112). Um modo de produção bastante singular, posto que incapaz de gerar flutuações próprias. (Gorender, 1978, p. 250-255)

Fragoso e Florentino: *Podemos pensar que o "atraso" português, em pleno século XVIII, não seja um estranho anacronismo, fruto da incapacidade de acompanhar o destino manifesto capitalista europeu; ao contrário, o arcaísmo é, isto sim, um verdadeiro projeto social, cuja viabilização depende no fundamental da apropriação das rendas coloniais. Na verdade as tentativas de modernização assentadas nas manufaturas, ocorridas nos séculos XVII e XVIII, somente surgiram em meio a conjunturas nas quais a reprodução deste tipo de projeto se via ameaçada; uma vez passado o perigo, o ideal arcaico retornou com força total* (Fragoso e Florentino, 1993 p. 27).

O passado ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas. (Bosi, 1992, p.35)

Narradora: Havia pensado que a adoção de tecnologia agrícola seria inadequada na estrutura escravista. O escravo, mantido em níveis culturais infra-humanos, era a única forma de produção, devido à falta de recursos financeiros de Portugal, cujos investimentos na utilização de tecnologia avançada seria condição necessária para rivalizar-se com a Inglaterra, sua protetora.

A obra *Arcaísmo como Projeto* (Fragoso e Florentino, 1993) causou-me um impacto ao apontar que o tráfico negreiro era uma empresa altamente rentável e que, graças a esse comércio de almas, foi possível o crescimento interno da economia colonial, especialmente, na cidade do Rio de Janeiro, fornecendo escravos para as minas de ouro de Minas Gerais, para os senhores de engenho de

açúcar, no recôncavo fluminense. Havia, para mim, uma questão da história brasileira mal resolvida: por que tantos negros foram escravizados? Em *Costas Negras*, Manolo Florentino, seguindo a sua intuição sobre o silêncio de alguns dos maiores clássicos da historiografia brasileira sobre a África, estabeleceu alguns contornos paradoxais. O próprio africano foi conivente no tráfico de almas negras, o que explica por que, por mais de três séculos, nenhuma outra região esteve tão ligada à África como o Brasil.

Os homens, mulheres e jovens, trazidos para ser escravos, que desembarcavam no Porto do Rio de Janeiro, eram aqueles que haviam sido capturados pelas tribos africanas inimigas. Os prisioneiros eram vendidos para os traficantes portugueses e brasileiros, trazidos para o Brasil, negociados como mão-de-obra. Esse comércio de *almas* beneficiou os traficantes da África, Brasil e Portugal. O tráfico negreiro movimentava a economia interna da África, colônia brasileira que sustentava o sistema colonial, favorecendo a metrópole. A concentração de renda ocorria por atividades não capitalistas e, sobretudo, não provinha da agricultura. Aspecto mais desapontador, quando se sabe que, por séculos a fio, os milhões de cativos importados eram escravizados pelos próprios africanos, ou seja, a sua produção na África estava longe de constituir-se em fenômeno episódico ou de reduzir-se a uma crueldade inaudita (Manolo Florentino, Em *Costas Negras*, 1997, p.7).

Fragoso e Florentino: *De fato, a mão-de-obra cativa é produzida na África, através de mecanismos não econômicos, e tem por fundamento a montagem e/ou consolidação de hierarquias sociais internas ao continente negro. Por estar calcada na violência, tal produção implicará a apropriação de trabalho social alheio, o que, por seu turno, redundará em baixos preços da mercadoria humana. A isso se agrega a existência, no próprio espaço colonial, de um amplo mosaico de formas de produção não capitalistas - que se utilizam do trabalho escravo, da peonagem, do camponês etc- garantidoras de uma oferta de alimentos e insumos básicos a baixos custos.* (Fragoso e Florentino, Em *Arcaísmo como Projeto*, 1993, p. 28)

Narradora: As leituras que contextualizam a expulsão dos jesuítas nos mostram que por detrás das ideologias estava o dinheiro. As medidas para povoamento e recuperação econômica eram desumanas. No projeto de colonização as pessoas são tratadas como coisas, medidas invasivas que mexem com as entranhas do ser humano. O conflito entre Pombal e os jesuítas vinha de longa data.

O Primeiro-Ministro não concordando com o poder carismático que exerciam na Colônia, com sua política humanizadora, procurava pretexto para desestabilizar seu sistema de ensino, seu poder nas missões, popularmente dizendo, Pombal armou a cama para derrubá-los.

O Diretório propunha a libertação dos índios da dominação dos jesuítas, incentivava o casamento entre índios e açorianos, criava a Companhia do Grão-Pará para eliminar o comércio dos jesuítas, impunha a língua portuguesa como oficial, obrigando os índios a usá-la, contra a atitude dos jesuítas que queriam preservar a cultura indígena. Quando da conquista da Colônia de Sacramento, índios e jesuítas não apoiaram Portugal, preferindo obedecer à Espanha. Foi a gota d'água para o Marquês de Pombal decretar a sua expulsão.

O decreto de 1759 que expulsa os jesuítas desestrutura o Currículo jesuítico na Colônia-Brasileira, desestabiliza a cultura brasileira, para assegurar seu poder aqui. O sentido do controle epistemológico é este: o Marquês de Pombal, seguindo o discurso do Iluminismo, vai dizer para as pessoas o que têm que aprender, como têm que aprender e como os professores devem ensinar. Os jesuítas tinham o carisma, o Marquês de Pombal, o poder.

São muitos os atores nesse contexto da reforma pombalina, a Igreja, pequena e média burguesia, aristocracia, comerciantes volantes e ingleses. Os jesuítas são apenas um desses atores que ameaçam a centralização do poder monárquico. Os motivos que levaram D. José I a decretar a expulsão dos jesuítas foram políticos, era a realização da centralização do poder econômico, político e cultural nas mãos do Estado Monárquico Português.

Para a questão curricular é importante conhecer, as críticas ao ensino jesuítico. Sob a influência de Fernando de Azevedo (1958), e, especialmente, de Gramsci (1989) os pesquisadores brasileiros, vêem o ensino jesuítico elitista porque ensinava o latim aos alunos filhos de elite. Ensinavam latim porque quem não soubesse latim, naquela época, era um ser menor. Como eles não queriam que ninguém fosse excluído, ensinavam o latim, mas ensinavam também a língua vernácula, o tupi-guarani. As línguas de cada povo foram sistematizadas pelos jesuítas, porque, para eles, conhecer um povo era conhecer a língua que falavam. O povo deveria conhecer o latim, que era a língua universal, para ser escutado, não ser excluído. Alega-se que só a elite tinha acesso ao ensino

jesuítico. E, hoje, o ensino não continua elitista? Todos têm acesso à escola? Todos permanecem na escola e completam a Educação Básica obrigatória?

Deve-se responsabilizar os jesuítas pela concepção elitista que norteia o pensar/fazer educação no Brasil? É conveniente lembrar que os jesuítas sistematizaram a cultura indígena, desestruturada pelas medidas pombalinas. É conveniente trazer à luz que as práticas de feitiçarias eram sistematizadas e o governo pombalino montou um tribunal da Inquisição no Grão-Pará para apurar as denúncias contra os jesuítas, para colocá-los contra a opinião pública. A pesquisa de Rita Heloísa de Almeida (1997) sobre a Lei Colonial chamada Diretório, que tinha como objetivo solucionar as questões de defesa territorial, secularização da sociedade civil, aponta os processos que sofreram os índios Corema, Justo Antonio, Sabina, Florência acusados por bigamia, delitos, prática de feitiçarias. Cabia ao Santo Ofício julgar essas questões, que não estavam desvinculadas dos jesuítas. Estava claro para os índios que se apresentaram para prestar depoimentos que seriam libertados da prisão, se acussassem os jesuítas de tê-los incentivado a manter essa prática proibida. Os índios foram presos pelo Santo Ofício por não terem acusado os jesuítas. A índia Sabina foi presa pela Inquisição do Santo Ofício (Inquisição de Lisboa, n. 13.331), acusada de fazer feitiços. Sabina curava os doentes, misturando aguardente e água benta. Diretores, soldados e até um Ouvidor foram curados por suas poções e, tendo eles recebido esse benefício, acusaram-na por prática de Feitiçaria. (Laura Mello e Sousa, 1987, p: 172-175) Esses fatos juntamente com o caso da Colônia de Sacramento, onde jesuítas e índios ficaram do mesmo lado contra as determinações da monarquia portuguesa, apontam a necessidade de rever as afirmações de Gramsci, seguidas por intelectuais brasileiros, sem a averiguação dos dados históricos.

Outra crítica ao ensino jesuíta considera apenas um aspecto: fomos reprimidos. Os jesuítas são culpados pela repressão corporal, pela imposição do castigo. Ora, mas os índios continuam nus... até hoje. A Europa, teve o ensino jesuítico, as pessoas tomam banho de sol nus nos parques públicos, e nós não fazemos isso. Por quê? (Ver Ana Maria Freire, Analfabetismo no Brasil) Outro ponto, desconhecido dos profissionais de educação no Brasil: o livro didático utilizado nas Aulas Régias, principalmente, no segundo momento da reforma(1772-1777), era o Catecismo de Montepellier, dos jansenistas. Esse foi o único livro que encontrei nas caixas, no Arquivo Histórico

Ultramarino. Lá se encontram também trabalhos de alunos, inclusive indígenas, que seguiam o Catecismo de Montepellier, que coloca em prática a Reforma Curricular Pombalina.

Teriam sido os **jansenistas** que vieram com o Marquês de Pombal que introduziram o castigo, a dominação? A prática do castigo vem dos jansenistas. **Dominicanos e jansenistas**, aliados de Pombal, achavam que todos deveriam ser castigados, se não cumprissem determinadas leis. A proposta de meu estudo é reler os documentos para não repetir afirmações parciais e preconceituosas contra os jesuítas e a Igreja. Que Igreja? Na Igreja existem muitas ordens e cada ordem pensa de forma diferente.

3 A CHAVE DA ABÓBODA

3.1 O percurso traçado pelo Estado Monárquico

A metáfora da chave da abóboda tem o significado de abrir ou fechar. Segundo a arquitetura, a chave dá sustentação à abóboda da torre. Essa técnica é muito utilizada na construção de igrejas. Os tijolos vão diminuindo e a última peça, colocada em forma de cruz, é a chave da abóboda, que, mesmo atacada por todos os lados, inclusive na sua base, não sofrerá abalos. No entanto, se conseguir tirar a chave da abóboda, toda a construção virá abaixo, transformando-se em ruínas.

O contexto do Alvará Régio de 1759 é influenciado pela ideologia do Iluminismo, que defende que o homem poderia apenas com seu saber científico dominar o mundo, tornar-se o senhor da natureza, e pelo Liberalismo, que defendia a proposta de uma escola pública, civil, laica, gratuita. Na verdade, o embate entre a autoridade civil e a autoridade eclesiástica é incorporado pelo Iluminismo.

O Decreto de 1759 que expulsou os jesuítas contém mais idéias iluministas que liberais, pois o Liberalismo questionava o poder político passado de pai para filho, como era tradição na Monarquia e a esta interessava naquele momento apenas se desvencilhar do poder eclesiástico e não a perda do seu poder político. O movimento iluminista, embora se baseasse na afirmação da razão no processo de conhecimento, não significava, no primeiro momento, o afastamento de Deus no campo da moral e da ética, pois a influência divina era ainda bastante significativa. Em um segundo momento do Iluminismo, com Rousseau e especialmente Kant, a moral e a ética passam a ser secularizadas.

De acordo com Kant, a moral, mais que a ética, passa a ser regida pelo imperativo categórico: não matar, não roubar, não mentir, cuja finalidade era conter o espírito egoísta entre os homens. Nesse momento, há uma fusão com a teoria do Estado de Locke (no século XVIII), que defendia a organização social regida por leis, estatutos: todo cidadão, desde que tivesse propriedade, poderia vir a ser dirigente. Esta afirmação não interessava à Monarquia, cujos dirigentes se perpetuavam por laços sanguíneos, eleitos pela tradição.

A reforma pombalina reafirma o Estado Absolutista Monárquico e patrimonialista, um momento de transição do Estado Feudal para o Estado Capitalista, que não significava de fato a negação absoluta do Estado Feudal (Falcon, 1982:33). O termo patrimonialista, conceito fundamental na sociologia de Max Weber, é usado para referir-se a formas de dominação política nas quais não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada. O Estado - coisa pública - se apresenta como empresa do príncipe, colocando-se como provedor de medidas econômicas que visavam resolver a falta do dinheiro para a nação portuguesa.

O estilo patrimonialista de controle fica evidente, quando os cargos chave, preenchidos por indicação de El Rey, eram ocupados por pessoas que fizessem parte do poder. Era a gestão da coisa pública a serviço dos interesses do governo monárquico. A pauta da educação reflete o controle do Estado na economia, nas políticas sociais, na cultura. É um poder centralizador que no campo da educação controla os livros, é repressor com os professores e prende aqueles que se atrevem a usar livros proibidos.

Faoro: O Estado Patrimonialista compreende um modelo de Estado, um regime - a monarquia - e, fundamentalmente, constitui uma noção de propriedade do rei que se sobrepõe às demais, abrangendo a totalidade do território e da população que comanda (Faoro, 1976, p. 28).

Trata-se dos princípios da constituição da monarquia portuguesa e organização dos empreendimentos marítimos e colonizadores. O movimento iluminista interessava ao Estado Monárquico português, uma vez que lhe proporcionava o que parecia a solução para a charada da chave da abóboda, ou seja: tirando o poder da Igreja Católica, o sistema seria destruído. Para a Igreja Católica, os valores e a visão de mundo da aristocracia e da monarquia eram de direito divino. Essa ideologia era assegurada pela família, livros, produções literárias e científicas. Artes, teatro, filosofia também eram direta ou indiretamente influenciados pela ideologia do direito divino.

A chave para manter a secularização da sociedade, em nome do progresso da humanidade, era a educação. A retirada da chave da abóboda significaria a destruição do edifício religioso, a

eliminação da influência do eclesiástico na cultura, no social, no conhecimento, no político, na economia, na organização curricular. Enfim, as idéias Iluministas significavam um projeto de mudança cultural.

Teriam conseguido tirar a chave da abóboda?

Ponto: Diga o que vai acontecer neste ato.

Narradora: O objetivo deste estudo é mostrar a organização curricular jesuítica para, num segundo momento, analisar as críticas contidas no Alvará Régio de 1759 à prática do ensino jesuítico. A Reforma Pombalina, no campo teórico, apostava que a educação com um currículo diferente dos jesuítas proporcionaria a retirada da chave da abóboda e por isso o governo empenhou-se em destituir o poder da ordem jesuitica. Luís António Verney, padre oratoriano, diz para o Marquês de Pombal que a chave que desmoronaria o edifício do sistema pedagógico jesuítico seria outro método, mais simples, como o proposto na obra *O Verdadeiro Método de Estudar*, de autoria do próprio Verney. Em Locke, Verney buscou a sustentação filosófica para construção de um método que simplificasse os estudos, o ensino.

A teoria epistemológica lockeana é o nascedouro do Decreto que expulsa os jesuítas. São as idéias de Locke que tiram a chave que sustentava o edifício do sistema pedagógico jesuítico, dando subsídios ao Marquês de Pombal para legitimar a expulsão dos jesuítas no Alvará Régio de 1759. O percurso traçado pelo Estado Monárquico é marcado por um controle epistemológico da Política Educacional na Reforma Pombalina, o que faz parte da censura do Estado para promover a secularização das instituições da nação portuguesa. No que diz respeito à reforma curricular, as transformações passam pela censura ao método jesuítico, bem como aos livros adotados por essa ordem religiosa.

Toda a Reforma Pombalina foi marcada por resistência aqui e em Portugal. Em Portugal, quem resistia era preso, no Brasil, não. A reforma educacional, nos primeiros treze anos, ocorreu sem investimento na formação de professores. O que ensinar? Aquilo que aprenderam com os jesuítas. Ocorreu a continuidade do ensino jesuítico de alguma forma. A seleção dos professores não

possibilitou a emergência e continuação do carisma, que era proporcionado pelo entendimento que tinham os jesuítas sobre a formação dos professores. Sem investimento na formação dos professores na reforma pombalina, o que poderia se esperar da continuidade do ensino jesuítico? Eles eram meros reprodutores, trabalhavam apenas sobre aquilo que haviam aprendido do ensino jesuítico. A preocupação dos jesuítas era com o autoconhecimento, abastecimento de idéias e a reflexão. Nossa herança reprodutivista é decorrente desse processo de quebra do ensino jesuítico no Brasil.

Ponto: É hora de apresentar a parte mais significativa do texto do Alvará Régio de 1759, que explica os motivos da expulsão dos jesuítas.

Narradora:

E u, E L RE Y, faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das sciencias depende a felicidade das Monarquias, conseruando-se por meio dellas a Religião e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por essa razão forão sempre as mesmas sciencias o objeto mais digno do cuidado dos Senhores Reys meus predecessores, que com suas reaes providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos; promulgando as Leys mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos de minha Coroa pudessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em benefício da Igreja, e da Patria, tendo consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decaído daquelle auge, em que se acharão quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuítas, em razão de que estes, com o escuro e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus domínios...livres das preocupações com que os mesmos religiosos pretenderão allucinar os meus Vassallos, distrahindo-os, na sobredita fôrma, do progresso, das suas applicações, para que, criando-os e prolongando-os na ignorancia, lhes conseruassem huma subordinação e dependencia tão injustas, como perniciosas, clamarão nestes Reinos contra o Methodo, contra o máo gosto e contra a ruína dos estudos...Desejando eu não só reparar os mesmos estudos para que não acabem de cahir na total ruína, a que estarão proximos, mas ainda restituir-lhe aquelle antecedente lustre que fez os portuguezes tão conhecidos na Republica da Letras (...)... desde os princípios forão previstos e manifestos pela desapprovação dos homens mais doutos e prudentes nestas uteis disciplinas, que ornarão os seculos XVI e XVII, os quaes comprehenderão e predicerão logo pelos erros do methodo, a futura e necessaria ruína de tão indispensaveis Estudos, como forão por exemplo, o corpo da Universidade de Coimbra... oppondo-se à entrega do Colégio das Artes... o Congresso das Cortes, que o Senhor Rey Dom Sebastião convocou no anno de mil e quinhentos e sessenta e dous, requerendo já nelle os Potos contra as aquisições de bens temporaes, e contra os Estudos dos mesmos Religiosos... E attendendo ultimamente a que, ainda quando fosse outro methodo dos sobreditos Religiosos, de nenhuma

sorte se lhes deve confiar o ensino e educação dos mininos e moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiencia, por factos decisivos de toda a tergiversação e interpretação, ser a doutrina que o governo dos mesmos Religiosos faz dar aos alumnos das suas classes e Escola, sinistramente ordenada á ruína, não só das Artes e Sciencias, mas até mesmo da Monarquia e Religião...

Qual era a chave no argumento do Alvará Régio para afirmar que o Plano de Estudos da Companhia de Jesus levou à ruína o reino português e seus domínios? Foi a afirmação de que o ensino jesuítico não era útil à sociedade portuguesa e seus domínios, ou seja, a palavra-chave era **utilidade**. Verney, influenciado pelas idéias de Locke, conseguiu desmontar o ensino jesuítico, ao provar que este não servia para nada, não tinha utilidade para a sociedade portuguesa, que desejava, naquele momento, um ensino que possibilitasse a recuperação econômica de Portugal, o interesse maior desse decreto. As classes dominantes, nobreza e burguesia, encontraram nos intelectuais iluministas a crítica perfeita àquele ensino preocupado mais com divagações e especulações do pensamento, sem nenhuma utilidade imediata na prática. Estavam desejosas da recuperação econômica e por isso encontraram eco para criticar o ensino jesuítico como não tendo serventia. Estavam preocupados com um ensino voltado para o mercado de trabalho, descobertas científicas que possibilitassem lucro, descobertas com cheiro de dinheiro, mas sem perder o brio da educação requerida para um nobre.

Ponto: Psiu! Conte que, para entender tal crítica, não somente foi em busca do conhecimento do Ratio Studiorum ou Plano de Estudos dos Jesuítas, na obra de Leonel Franca e Serafim Leite, mas que também leu a obra de Fernando de Azevedo, intelectual brasileiro, crítico dos jesuítas no Brasil.

Narradora: Vou contar com a maior brevidade possível por que o Ratio Studiorum conseguiu organizar e sistematizar uma ação curricular com o que havia de mais atual no seu tempo. É difícil dizer, após a leitura do Plano de Estudos ou Ratio Studiorum, que algo de inédito foi proposto na construção do sistema educacional brasileiro, depois dos jesuítas. As críticas que se fazem aos jesuítas devem ser revistas, porque ofuscam a seriedade e a beleza do sistema educacional, construído por quase meio século. Suas idéias disseminadas de colégio em colégio por toda a Europa, um trabalho de redação que se prolongou por 15 anos (1584 a 1599) e seguiu os critérios

com os quais se preparavam os currículos mais bem elaborados. Obedeceu à seguinte estrutura: administração, currículo e metodologia. Na formação dos professores, um processo que se estendia por 12 anos, exigia-se o domínio da área específica e, sobretudo, de Psicologia e Filosofia. As orientações pedagógicas contidas na Ratio Studiorum eram frutos colhidos da experiência do cultivo desse plano, submetido a diferentes alunos e modificado com o intuito de respeitar os costumes locais, conforme as expectativas, sucessos ou fracassos de sua implementação.

Franca: *O Ratio não saiu do esforço compilador de uma comissão de eruditos congregados no silêncio de uma biblioteca; caldeou-se na frágua viva da experiência de meio século de centenas de colégios disseminados por toda a Europa. Dificilmente se encontrará na História uma sistematização geral do ensino que repouse no espaço e no tempo sobre a base de uma experiência tão largamente humana.* (1952, p. 77)

Narradora: A elaboração do Ratio Studiorum, como disse Leonel Franca, é o resultado de reflexões advindas da prática em várias localidades. O Plano não surgiu do nada, mas do respeito aos costumes locais, não no sentido de aí permanecer, mas de caminhar em busca do que é universal no homem: a natureza humana. É importante a reconstituição da metodologia jesuítica, para afirmar como Leonel Franca, *dificilmente se encontrará na História uma sistematização geral do ensino... tão largamente humana.* A metodologia jesuítica criticada no Alvará Régio de 1759 propunha antes formar que informar. Era ativa, exigindo a participação do professor e do aluno. As atividades escolares, no contexto do ensino e aprendizagem, incluíam: preleção, teatro, competição, prêmios, memorização, composição, desafio e exercícios suplementares, tais como: leituras de bons autores, discursos, academia, pregações no refeitório. O Ratio Studiorum é expressão da época. Seu ensino era de caráter universal, literário, visava à formação do homem perfeito, do bom cristão. Nunca perdeu de vista a Reforma Protestante, assim os argumentos sempre visavam à afirmação do catolicismo. Na prática, os colégios dos jesuítas não se imobilizaram numa rigidez sem vida, mas com espírito sabiamente conservador e prudentemente progressista souberam sempre acompanhar o passo de uma cultura em marcha.

A metodologia dos jesuítas tem seu nascedouro no século XVI, no Renascimento, que resgata os clássicos gregos e romanos. Não nasceu em um laboratório fechado de uma comissão. O Ratio

Studiorum foi elaborada recebendo a influência da Universidade de Paris, com a contribuição da sabedoria dos antigos: gregos e romanos. Do cristianismo retirou os pressupostos que contribuíam para o desenvolvimento da natureza humana. Da Idade Média a riqueza das experiências filosóficas, em especial, Santo Tomás de Aquino. Do Renascimento, as preocupações com a elegância e a arte. Do calvinismo de Sturm, a organização curricular: programas, horários e métodos de ensino. As regras do Ratio Studiorum ou as Leis Orgânicas, desde Inácio de Loyola, receberam importantes contribuições do padre Nadal, das experiências obtidas em Messina, Ledesma e Roma, e da gramática do Padre Alvarez. Buscavam a síntese de bases para um estudo de cunho humanista no ensino secundário e profissional nos cursos universitários. Traziam contribuições que se coadunavam com os desejos de uma organização curricular que tinha como direção a formação de um homem universal, sem fronteiras, integral, enfim, um homem perfeito e bom cristão. Essa concepção de homem inclui valores que jamais fogem à natureza humana.

Franca: *A natureza humana, na sua estrutura e nas suas faculdades, como nas suas finalidades essenciais, permanece a mesma através dos tempos. (...) A preocupação exagerada de ajustar os processos educativos aos acontecimentos contemporâneos sob o pretexto de melhor preparar os estudantes a resolver os problemas sociais do dia pode até ser contraproducente e deslocar o essencial para o acessório o centro de gravidade do esforço educativo (1952, p. 76).*

Narradora: Para a ordem religiosa dos jesuítas, a educação era a arte de o homem conhecer sua alma e expressá-la por sua imaginação e criatividade, tornando-o afável, educado e sensível. A arte era a prática, o exercício do pensamento: a imaginação, a criatividade, valores perenes do ser humano. O currículo do Ratio Studiorum, nas Classes Inferiores ou Ensino Secundário, ou Médio transitava entre a ciência e a arte. A opção pelo ensino dos clássicos no currículo humanista para o ensino secundário era trabalhada pela arte. A educação se concretizaria dentro de um sistema educacional que compreendia: o Ensino Superior ou as Classes Superiores de Teologia e Filosofia e as Classes Inferiores: Ensino Secundário ou Ensino Médio. O funcionamento desse sistema era gerenciado por um Provincial, responsável por uma Província (Estado), um Reitor, que administrava cada colégio, um Prefeito de Estudos, que orientava pedagogicamente os professores, um Prefeito de Disciplina (bedel), para auxiliar o Prefeito de Estudos a manter a disciplina dentro

de cada colégio, os professores e alunos. As classes inferiores ou Ensino Secundário são o objeto deste estudo.

O Currículo Humanista, que correspondia ao ensino secundário, durava de 6 a 7 anos, ou 7 graus, que abrangiam 5 classes: retórica, humanidades, gramática superior, média e inferior, divididas por grau, permanecendo o aluno um ano em cada grau. Sua promoção ao grau seguinte deveria acontecer, somente se houvesse assimilado integralmente o conteúdo do grau anterior. O aluno percorria o seguinte itinerário: a gramática do Padre Álvarez, distribuída em Gramática Inferior, que correspondia às noções de sintaxe, Gramática Média, compreensão ainda não perfeita da gramática, e a Gramática Superior, que correspondia ao conhecimento perfeito. No grau de humanidades, base para a retórica, o conhecimento da linguagem, alguma erudição e primeiras noções de retórica. O grau de retórica, expressão perfeita em prosa e verso, abrangia os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica da história, arqueologia, mitologia etc.

A formação humanista no ensino secundário tem como objetivo a expressão escrita e falada mediatizada pelo latim. O latim e o grego são as disciplinas dominantes que envolvem todas as classes, do Vernáculo, da História, da Geografia e das Realia (as coisas reais ou realidades, o que o Ratio Studiorum chama de erudito - conhecimentos positivos). Sob este nome compreendem-se as noções de História, Geografia, Mitologia, Etnologia, Arqueologia e a Cultura Greco-Romana que podem elucidar o sentido do trecho analisado. A função do erudito é levar o aluno à compreensão perfeita do autor e da realidade. São ensinadas concomitantemente a leitura, versão e comentários dos autores clássicos que em conjunto dão o tom para o ensino do Currículo Humanista. O objetivo era que, ao saírem dos colégios, os jovens dominassem o que Montaigne e Pascal chamam de "arte de conferenciar", ou seja, que o aluno fosse capaz de manter uma discussão com argumentos sólidos e brilhantes em todos os assuntos referentes à condição humana, a fim de extrair o máximo proveito da vida social e defender a religião cristã.

Ledesma: *O conhecimentos das letras dá à própria natureza racional do homem o seu esplendor e perfeição* (In: Franca, 1952, p. 93)

Narradora: No programa de Retórica eram trabalhadas obras de Aristóteles e Cícero, dos historiadores Tito Lívio, Salústio, Cúrsio. Nas Humanidades, autores antigos e clássicos como Demóstenes, Platão, Homero, Tucídides, Hesíodo, Píndaro, São João Crisóstomo, Esopo, Agapito, epístolas de Platão, poemas de Sinésio e outros. No Latim: Cícero, etc. Observa Leonel Franca que a ausência de disciplinas que hoje parecem indispensáveis no ensino médio deve ser entendida dentro do contexto cultural do século XVI. As ciências não haviam tomado o rumo que hoje conhecemos, tampouco as línguas modernas tinham a importância que lhe deu o surgimento dos Estados Nacionalistas. As ciências disponíveis naquele momento eram a matemática, a física e a astronomia, que foram incluídas nos cursos de ensino superior e no Colégio dos Nobres. Naquele momento, a língua vernácula não foi incluída no Ratio Studiorum porque não era incluída na Universidade de Paris e tampouco nas escolas protestantes. No entanto, para os jesuítas, o conhecimento do vernáculo era importante, porém, vinculado ao latim. Sua autonomia só é conseguida na reformulação do Ratio Studiorum em 1832.

Serafim Leite: *Para os jesuítas, o conhecimento do vernáculo é uma prescrição, mais de uma vez repetida, do seu instituto. As constituições lembram-lhes que, para pregar com fruto, importa bem aprender a língua falada pelo povo. As regras comuns lembram a todos o dever de estudar a língua do país em que trabalham.* (p.. 51)

Narradora: As regras para o professor de Humanidades lembram-no que poderá usar a língua nacional, quando for pertinente, como também na explicação de um autor para dar uma tradução feita com primor. O Ratio Studiorum foi na prática abrindo cada vez mais espaço para o estudo das línguas vivas. Em 1600, os jesuítas da Boêmia obtiveram licença para instituir uma academia para a Língua Tcheca. Essa mesma medida foi empregada nos países das missões, no que se refere ao estudo das línguas indígenas. No Brasil, sabemos que Anchieta e Figueira estudaram a gramática Tupi-Guarani, que já era ensinada no Colégio da Bahia, em 1556, e em Pernambuco, em 1587. (Leite, 1938, p. 545-568).

Perpiani, humanista, contemporâneo de Ledesma, via na razão e na palavra os intérpretes da formação de um homem gentil. O curso humanista ou secundário tem o sentido da sua etimologia: o vocábulo humanitas. Humanidades são homens educados, afáveis, acessíveis e tratáveis. O

trabalho educativo consistia na formação do homem harmonioso, que prima pela coerência em seu pensamento e linguagem. A palavra era o instrumento pelo qual se podia atingir o espírito do aluno. A linguagem é a expressão do espírito. Através desse exercício do falar, ler e escrever, cabe ao professor a atividade de penetrar no interior do estudante para que ele possa se expressar. *As atividades de pensar e falar é que possibilitam ao aluno imaginar, criar, julgar, raciocinar e fazer conexões das suas idéias* (In: Franca, p. 82). Havia uma separação entre a arte e a ciência. O latim, no ensino secundário, era ensinado por intermédio da arte; por sua vez, a ciência predominava no ensino superior. A justificativa para essa separação está no fato de ser a ciência por natureza teórica e a arte, essencialmente prática. A primeira tem como foco conhecer como arquivar fatos, inferir leis. A segunda deseja a realização, produção e criação da beleza. A concepção do Ratio para o ensino secundário tinha uma perspectiva humanista, a arte como diretriz da formação do todo do homem.

Ponto: Psiu! Diga agora como se aprende?

Narradora: Como se aprende? Na formação do caráter humanista a arte é a repetição do ato pelo qual se adquire o hábito. Para se chegar à arte perfeita da expressão, o aluno deve estar em contínua atividade de exprimir-se em viva voz ou por escrito. Não basta entender e memorizar. Nada de sentenças artificiais, frases feitas para elucidar preceitos gramaticais. Desde os primeiros dias, o aluno se encontra diante de uma literatura viva e real.

A preleção é a metodologia do ensino jesuítico que constitui a espinha dorsal do sistema, sendo totalmente orientada para a prática. O estudo comentado de uma carta, de uma descrição, drama ou discurso é acompanhado da criação feita pelo aluno de uma carta, drama, discurso etc. A criação pessoal é o princípio que sustenta a preleção. Imitar é exprimir suas próprias idéias que se rivalizarão na arte da expressão com a obra-prima do modelo, depois de a contemplar sob a direção do mestre. E como se trata de criação literária, trabalha o todo do homem: imaginação, inteligência, razão, sentimento - tudo nele entra em exercício harmonioso e fecundo. A aula durava cinco horas. Duas horas e meia pela manhã e outras tantas pela tarde. O tempo era distribuído entre o grego, latim, prosa, poesia e os diversos exercícios escolares: preleção, lição de cor, composição, desafio,

pregação no refeitório, teatro etc., visando em cada atividade ao aproveitamento daquilo que se aprendeu na aula (Franca, 1952, p. 86).

Como se ensina? No Ratio Studiorum o professor é essencial no sucesso do sistema educativo. A formação do professor era minuciosamente pensada. O padre João Bonifácio, pedagogo jesuíta dos primeiros tempos, indica-nos a importância da formação dos professores que contém a Lei Orgânica dos Jesuítas.

Bonifácio: *Não esqueçamos, como muitas vezes se esquece, que nas tentativas intermináveis de reformas pedagógicas que, há trinta anos, sacodem o nosso ensino secundário, o principal, quando se trata de livros, de programas e de métodos, é ter bons professores.* (In: Franca, 1952, p. 88)

Narradora: A formação do educador para o ensino secundário compreende quatro anos. Nos dois primeiros o futuro formador de almas dedica-se exclusivamente à formação da sua própria alma e os outros dois à formação intelectual. Nessa concepção, não basta que sua inteligência seja culta e ilustrada. É preciso o autoconhecimento. Estar inteiro e completo, abraçando todos os aspectos da perfeição humana, é atributo necessário para a missão educadora. Nesse sentido, não é possível a formação integral dos estudantes, se o professor não está também inteiro. Isso em síntese significa a formação moral do professor, um processo que pressupõe que a razão sobreponha-se aos poucos à volúpia dos caprichos, das paixões.

Franca: *As virtudes cristãs da caridade, da paciência, da renúncia de si mesmo, da piedade sólida, transformam-se aos poucos em hábitos vivos que pautam as ações do educador* (Franca, 1952, p. 88-89).

Narradora: Esse processo de recolhimento, de introspecção na formação moral, antes da formação intelectual, segundo o entendimento dos padres jesuítas, aponta uma visão psicológica por meio da qual se aprende a conhecer a si mesmo, o homem, o coração do homem, num processo que o torna senhor de si mesmo.

Schimberg: *A prática da vida interior contribui para dar aos que dela se alimentam, com o hábito do recolhimento e do senhorio de si mesmo, um conhecimento profundo do coração humano. Um educador é necessariamente um psicólogo. Como trabalhar na alma da criança, se não se lhe conhecem as energias, os defeitos e os recursos maravilhosos?* (In: Franca, 1952, p. 89)

Narradora: A formação intelectual compreende dois anos para estudo das línguas clássicas: latim, grego e hebreu. No entanto, no esboço do Ratio Studiorum de 1586, surgiu a discussão de que o professor ainda não estava preparado para sua ação educadora, faltava-lhe a formação filosófica, de pelo menos três anos. A filosofia possibilitava uma visão de como funcionava a vida e amadurecia o espírito. Esses três anos de estudos significavam experiência de vida. Para o Ensino Superior a preparação é ainda mais longa e a formação completa só é possível depois dos trinta anos.

Para o ensino secundário, após a formação moral, intelectual e filosófica, o professor, antes de ir para os colégios, passa pelo que chamamos hoje de prática de ensino. A regra 30 do Ratio Studiorum impõe que os futuros mestres sejam confiados a um homem que tenha profunda experiência do ensino para sua formação pedagógica. Essa atitude significa a necessidade de uma formação profissional. A Congregação Geral, em 1563, pelo decreto 9, cria uma Academia ou Seminário Pedagógico destinado à formação de bons professores (Franca, 1952, pág. 90).

Franca: *A iniciação do professor assim começada em institutos especiais continuava mais tarde com a leitura de obras especialmente compostas para esse fim pelos mais abalizados autores da Ordem* (Franca, 1952, p. 91).

Narradora: A formação literária, moral, psicológica, filosófica, pedagógica do educador, tornando-o profissional, tinha um ideal a cumprir: a visão cristã da vida, traduzida em luz e força por uma intensa vida interior. O aluno era uma criatura de Deus cuja perfeição lhes foi confiada. Viam nessa concepção a conexão com o social: uma boa educação, o bem da família, a conservação do Estado e a salvação da humanidade (Franca, 1952 p. 94)

Bonifácio: *puerilis institutio est renovatio mundi.* (In: Franca, 1952, p. 89).

Narradora: Era o estilo jesuítico, citação em latim, que traduzida para o português, significa: *a educação da criança é a renovação do mundo*. No ensino jesuítico não bastava ao professor dominar o conhecimento, o conteúdo extensivo, tinha que ser muito mais. Educar era muito mais que passar conhecimento, era tornar o aluno senhor de si mesmo. Minha descoberta: os jesuítas já faziam o que Fazenda sustenta em sua proposta Interdisciplinaridade, uma atitude frente ao conhecimento, dar sentido humano, processo que passa pelo autoconhecimento. Também identifiquei aí a prática de Paulo Freire, quando diz que o sujeito deve *tomar a História nas mãos*, sustentar o seu ponto de vista, respeitar o do outro, defender seus direitos, tornar-se senhor de si mesmo, princípios fundadores da pedagogia jesuítica.

O ensino jesuítico era Interdisciplinar. Fazemos isso, hoje de uma outra forma, porque os tempos são outros, outras as leituras, o avanço das pesquisas. Eles provocavam dentro das salas de aula o debate, uma forma de o aluno vivenciar a discussão do seu ponto de vista que poderia ser refutado; percebendo nessa experiência a necessidade da consistência de sua argumentação, para não ser engolido. A metodologia por eles utilizada era a maiêutica socrática, que se fundamenta no ato do perguntar, cujo sentido não se restringia apenas ao campo racional, ia além, dava sentido à sua existência. É uma atitude Interdisciplinar. Outro ponto a ser destacado é a importância da contextualização do conhecimento. Aprender a falar a língua do povo era um processo de pertencer àquele espaço em que iriam ensinar. É o que hoje chamamos a necessária contextualização da prática de ensino, conhecer a realidade do aluno, da comunidade na qual a escola está inserida.

Passo agora a descrever o olhar de Luís Antônio Verney, autor do Verdadeiro Método de Estudar, que fundamentou o Alvará Régio na organização curricular pombalina. Ele foi formado pelo ensino jesuítico, o que isso teria significado para ele?

Verney: *Em lugar de facilitarem a um rapaz a inteligência das coisas, o confundem com uma quantidade de sofismas e subtilezas tão fora de propósito, que eu não sei como os mestres não fazem escrúpulo de perderem tão inutilmente o tempo. Acrescento a isto inutilidade, pois para nenhuma das Ciências serve aquilo. Fazem eles as infinitas disputas tão fora de propósito que eu fico pasmado. Confundem a proposição vocal com a mental, ou acto do entendimento: ora disputam de uma, ora de outra; de sorte que não se pode saber o que eles querem explicar. (...) O*

melhor que eu acho é que, em vez de proporem as coisas em que todos convêm, disputam tudo o que propõem, e a cada proposição acrescentam uma longa cadeia de argumentos, e às vezes tão embrulhados, que um homem adiantado teria trabalho em responder. E como há-de o principiante formar conceito das coisas, e executar os ditames que lê, se ele nada acha em que todos convenham, mas em cada proposição ele acha quem o contradiga? (O Verdadeiro Método de Estudar, Vol. II, p. 48)

Narradora: Esse depoimento demonstra o desejo de emancipação da tutela do método jesuítico que se utilizava da lógica aristotélica. Significa a simplificação dos estudos, em especial, da gramática latina. Verney se baseou na experimentação científica como o caminho para a realização da aprendizagem. Nutria admiração por Descartes, por abrir caminho às reformas do ensino, mas seguiu as orientações de Galileu, Bacon, Newton. Seu método propõe a emancipação da tutela do aristotelismo, ou da peripatética (Aristóteles lecionava caminhando- peripatemo- no jardim do Liceu, em Atenas).

O Ensaio acerca do entendimento humano, de John Locke (1632-1704), é uma sistematização de uma teoria do conhecimento para compreensão das bases filosóficas que sustentam o Verdadeiro Método de Estudar, que, segundo a crítica de Verney, se apresenta como uma alternativa ao insipiente método jesuítico.

Como se aprende? Locke (1632-1704) diz que o ponto de partida são as experiências científicas que passam pelos sentidos. É um estudo científico cujas experiências poderão ser realizadas em laboratórios. Apenas ter idéias não é suficiente para o conhecimento. É preciso perceber a conexão e acordo, ou seja, as relações entre idéias, é saber isto ou aquilo, *é saber o que cada uma é, e por esse meio perceber também suas diferenças, e que uma não é a outra*. Outro termo muito utilizado em sua época era a conexão necessária, que significava que os limites de nossa capacidade de aprender evidenciam a nossa eterna ignorância. O conhecimento humano é limitado e denota a impossibilidade de alcançar as substâncias ou essências da natureza. O conhecimento é real *somente enquanto houver conformidade entre as nossas idéias e a realidade das coisas*. O conhecimento sensitivo, intuitivo, demonstrativo e, mais tarde, a reflexão, que se chamou

introspecção, habilita-nos a descobrir as verdades sobre o mundo, derivadas da experiência e da observação.

Com esse sistema de conhecimento pretendeu Locke reformular o sistema político e do ensino de seu tempo. Examinando a origem da natureza das idéias advindas das experiências, desmontou o edifício da metafísica mediante o argumento da experiência sensível. Com isso buscava os alicerces de uma outra lógica, que não se sustentasse mais nas categorias, entronizações ou silogismos, considerados por ele como procedimentos incapazes de produzir conhecimento novo e, sobretudo, argumentar com clareza e simplicidade. A simplificação da lógica se baseava apenas em saber se as idéias eram simples ou compostas e se podiam significar modos, substâncias e relações. Estava dada a base que possibilitaria estabelecer teorias de juízo e discurso.

Em relação à natureza humana, John Locke (1632-1704) foi fortemente influenciado por Descartes e Newton, a quem se refere como o incomparável Senhor Newton. Estudou a natureza humana como ser humano individual, fundamentada na concepção de Hobbes, que se preocupou em demonstrar a importância da percepção sensorial como base de todo conhecimento. Locke usou a metáfora da tábula rasa para definir a natureza humana, a mente humana. Essa metáfora foi utilizada pela psicologia experimental, o behaviorismo, que tanto influenciou as teorias pedagógicas do século XIX.

Sua grande contribuição está no fato de ter restaurado a confiança no poder do entendimento humano. O estudo se propôs a demonstrar que os dados que os sentidos fornecem estabelecem uma linha que demarca a legitimidade e confiabilidade e elege três campos: físico, moral e lógico. No dicionário de Locke, encontramos a definição de conhecimento: a percepção da conexão e acordo, ou desacordo e rejeição de quaisquer de nossas idéias. Para compreensão desse conceito, é importante saber que o conhecimento é dependente de nossa própria consciência dos objetos e relações que nos cercam. Os livros nos dão informações que, uma vez entendidas, se transformam em conhecimento. A partir da observação e experiência de objetos e eventos, nossa aquisição de idéias nos leva ao conhecimento.

A base cultural e filosófico do Verdadeiro Método de Estudar, elaborado por Verney, não era somente a proposição de outra lógica, mas a concepção de um outro sistema cultural. No texto legal do Alvará Régio assinado por D. José I, a discussão gira em torno do método de ensino para as Estudos Menores, ou Estudo Secundário (Classes Inferiores, no ensino jesuítico). Entretanto, a leitura do Verdadeiro Método de Estudar aponta que a crítica ao método dos jesuítas veio do seu autor - Luis António Verney: *a gramática do P. Manuel Alvares e as de Francisco Sanches, Nebrija e outras de semelhante methodo, servem mais de confusão que de utilidade para os discipulos, e defendia que não havia método algum melhor do que se practica atualmente no Convento das necessidades.*

Ponto: Ribeiro Sanches, "sopra" para o Marquês a linha política da Reforma dos Estudos Menores, ou Secundário.

Narradora: Em Cartas sobre a Educação da Mocidade, Ribeiro Sanches procura convencer o Rei de quanto é prejudicial para o bem do reino que a educação da mocidade portuguesa permaneça nas mãos da Igreja, dos padres. Únicos mestres a se ocuparem do ensino durante a monarquia medieval, as instituições eclesiásticas ensinaram somente conhecimentos que conservavam e aumentavam a sua primazia. Para o autor, a nova sociedade portuguesa assemelha-se a uma feira e exige, para a realização das atividades de troca e comércio, o domínio de qualidades e virtudes civis que não estão na alçada do ensino ministrado pelos padres, acostumados a inculcar os princípios de hierarquia e privilégios.

O autor manifesta sua preocupação com os novos rumos que deve tomar a educação portuguesa, propondo ao Soberano a fundação de Universidades e Escolas onde se ensinem as ciências naturais e civis. Para ele, os mestres devem ser indicados sem nenhuma interferência da autoridade eclesiástica, reafirmando a exclusiva autoridade do Rei para a definição da educação a ser ministrada à mocidade, compatível com as exigências da nova sociedade.

Luzes... câmera, ação. O palco é iluminado com a figura de Padre Vieira, falando da falta de sentido no argumento que utilizaram para retirada da chave da abóboda do edifício pedagógico jesuítico.

Vieira: (...) *Chama penas aos raios do Sol: porque assim como o Sol por meio de seus raios alumia, aquece, e vivifica a todas as partes da Monarquia, ainda que ela se estenda fora de ambos os trópicos, como a do sol e a nossa: Et sanitas in pennis ejus. Se as suas penas forem sãs, e tão puras como os raios do sol, delas nascerá todo o bem e felicidade pública. Mas se em vez de serem sãs, forem corruptas, e não como raios de Sol, senão como raios, elas serão as causas de todas as ruínas, e de todas as calamidades. Se perguntardes aos gramáticos, donde se deriva este nome calamidade: calamitas? Responder-vos-ão que de calamo. E que quer dizer calamo? Quer dizer cana e pena; porque as penas antigamente faziam-se de certas canas delgadas. Por sinal que diz Plínio, que as melhores do mundo eram as da nossa Lusitânia. Esta derivação ainda é mais certa na política que na gramática. Se as penas de que se serve o rei não forem sãs, destes cálamos se derivarão todas as calamidades públicas, e serão o veneno, e enfermidade mortal da Monarquia, em vez de serem a saúde dela: Sanitas in pennis ejus.* (Sermão da Terceira Domingo da Quaresma, op. cit. vol I, tomo III, p. 97)

Narradora: Não estaria a pena que firmou o Alvará Régio de 1759 assinando também a sentença de morte da monarquia e do sistema educacional?

A discussão sobre o sentido do controle epistemológico aqui travada entre os jesuítas e seus críticos, arquitetos da proposição da política educacional da reforma pombalina, aponta-nos a dicotomia na compreensão do mundo: saber e fazer, científico e literário.

Está na essência da pedagogia dos jesuítas não abrir mão daquilo que era mais precioso no ser humano: falar e escrever bem. Em nome desse desejo não seguia modismos. Assumia o risco de ser considerada conservadora e retrógrada, por saber que a natureza humana aprende com lentidão, em contraposição ao tempo veloz que requeria o mundo moderno. Seguir modismos é ser rápido, acompanhar as exigências dos tempos atuais. **O ensino jesuítico queria rapidez no raciocínio, na exposição clara e convincente de suas idéias, a arte de conferenciar, ou seja, manter uma**

discussão com argumentos sólidos e convincentes. Esse era o objetivo do currículo humanista que norteava a arte do falar e escrever bem do ensino secundário. O sentido dessa proposta estava na convicção de que essa arte possibilitava ao homem ser exclusivo, diferente de outras espécies: a sua capacidade de pensamento que se expressava pela linguagem. Essa conjunção - pensar e expressar-se pela linguagem - é que o estudante deveria dar conta de aprender, pois essa era a finalidade dos estudos para sua formação de ser universal e cristão. Para atingir tal objetivo o currículo deveria obedecer a um programa, organização e funcionamento que estivessem adequados a ele.

Na reforma pombalina a discussão epistemológica está voltada para o Fazer, visando atender as necessidades do mercado de trabalho. Desse modo, a proposta pedagógica dos jesuítas, preocupada com o saber, não atendia mais às exigências do momento histórico vivido pela nação portuguesa e seus domínios. Era preciso uma reforma do currículo visando a uma educação que possibilitasse uma outra cultura desvinculada dos jesuítas, cujos princípios da educação humana continham valores estéticos. Nos pressupostos defendidos por Verney a estética não possuía nenhuma importância para o conhecimento, por não se tratar de algo útil para os estudantes.

Ponto: É hora do olhar da pesquisadora mediatizado pelo que "soprou" Paulo Freire, na sua obra *Educação e Cidade*, na qual discute a dicotomia entre teoria e prática: saber e fazer. Fale sobre as consequências de separar um e outro.

Narradora: A origem da dicotomia entre saber e fazer aparece visivelmente na eliminação do Ratio Studiorum determinada pelo Alvará Régio de 1759, que expõe os motivos que expulsaram os jesuítas. Essa questão é pertinente na discussão curricular: resgatar a discussão de um momento histórico no século XVIII, nascedouro da priorização do fazer, com fundamentos na teoria epistemológica de Locke.

Locke é a chave que desestrutura o edifício pedagógico jesuíta. Abre a discussão curricular para um outro movimento: a importância do fazer, mas fecha a discussão em si. É possível que as raízes do currículo jesuítico tenham sido cortadas inadequadamente. A história do currículo evidencia movimentos de construção e desconstrução. Vimos como foi construído o sistema pedagógico

jesuítico e como foi desconstruído pelas teorias de Locke. Na proposta de reconstrução do sistema educacional da reforma pombalina percebe-se que foi cortada a raiz da sabedoria, ou seja, cortou-se o veio do pensamento, da linguagem, da ética, da estética, elementos imprescindíveis para que um currículo possa oferecer bons frutos. Com as raízes cortadas, confinadas, o fruto pode ficar comprometido.

No espaço de desenvolvimento do currículo, saber e fazer são dependentes e independentes, um implica o outro. O saber envolve reflexão, que significa articulação, lógica de conceitos. O fazer exige intuição, decisões rápidas. São dependentes e independentes porque são momentos diferentes, mas o fazer voltado para si mesmo, na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não é suficiente para propiciar um saber que alcance para que servem as coisas, o sentido das relações entre os objetos. O fazer não é teoria de si mesmo, mas, sem ele, a teoria corre o risco de perder a sua validade. Perde o sentido da possibilidade de refazer.

No fundo, saber e fazer se exigem e se completam. Nesse sentido, há sempre presente um fazer, um certo saber no fazer. Há sempre uma teoria que sustenta uma prática, um projeto teórico nascendo de uma prática concreta, a prática futura que avalia a hipótese teórica, que tem uma lógica própria. São dois conceitos que precisam caminhar juntos. O contexto da reforma pombalina, a teoria que contesta - a metodologia jesuítica - possibilita pensar a prática desprovida de sério e bem fundamentado instrumental teórico, disseminando a idéia de que a reflexão presente na metodologia dos jesuítas é um jogo enfadonho e estéril. O argumento utilizado cortou a possibilidade de olhar. Os jesuítas estavam preocupados em que as discussões não se esviassem e fenecessem por falta de argumentos sólidos. Mas no mundo dos negócios parecia que isso não era importante. A percepção do fazer era a do trabalhador que executasse bem a sua tarefa.

3.2 A Política Curricular na Reforma Pombalina: permanências e transformações.

Narradora: A reforma de 1759 do sistema educacional proposta no texto do Alvará Régio evidencia que as diretrizes curriculares passavam pela definição do papel do Diretor dos Estudos, Comissário de Estudos, Professores Régios, Mestres Particulares, pagos pelo erário, e Mestres pagos pelos pais dos estudantes, dos livros que poderiam ser usados e das instruções a serem observadas que definiam a metodologia da aula, explicando como cada professor deveria lecionar para instruir a mocidade.

A organização administrativa da monarquia portuguesa era mediatizada pelo Estado Monárquico Absolutista e Patrimonialista, dirigente supremo dos interesses nacionais e instância do político. É a expressão da necessidade daquilo que possa promover o poder e a riqueza do Estado e favorecer os parceiros privados que colaboram com o pensamento dominante do Estado, traduzido pelo discurso mercantilista, o discurso da riqueza. Os cargos ocupados na administração são de confiança do monarca, não se distinguindo entre interesses pessoais do administrador e interesses públicos. (Falcon, 1982, p. 58).

A política educacional torna os professores funcionários da Coroa Portuguesa, para serem o controle social, político e cultural. Estes, por sua vez, são controlados por outros funcionários e censores que ocupam cargo de confiança, reforçando a política centralizadora do poder do déspota que determina um controle epistemológico para concretização de seu plano de governo. Desse modo, passo a descrever como foi pensado o sistema educacional no governo de D. José I, mais conhecido como governo pombalino.

O Director de Estudos, cargo ocupado por D. Tomás de Almeida, principal da Igreja de Lisboa, nomeado por El Rey, era incumbido de quatro funções:

- ?? coordenação dos Estudos, encarregado de nomear os Comissários de Estudos, nas comarcas de Portugal e seus domínios;
- ?? elaboração de Planos para averiguar o progresso da Reforma;

- ?? inspeção e prisão dos professores infratores, para verificar o cumprimento das ordens ditadas no Alvará Régio, observando se a proibição dos livros adotados pelos jesuítas estava sendo cumprida, castigar com privação do emprego ou outras penas que fossem necessárias, e
- ?? administrar as Aulas Régias, tendo o cuidado de não deixar que as polêmicas se insturassem, sobretudo, entre os professores, *de fazer que entre elles uma constante uniformidade de doutrina, de sorte que todos conspirem para o progresso de sua profissão e aproveitamento de seus discípulos.*

D. Tomás de Almeida foi peça fundamental para estatizar os Estudos na primeira fase da reforma pombalina, de 1759 a 1772. Foi o elo de ligação entre o governo, os Comissários de Estudos e os professores. Foi responsável pela implantação do conjunto das medidas governamentais para a reforma curricular: nomeação dos Comissários de Estudos, os livros permitidos às Aulas Regias, os concursos nacionais e exames para Professores Régios e Mestres Particulares.

O Comissário de Estudos, nomeado pelo Director Geral, tinha as atribuições:

- ?? coordenação dos Estudos na ausência do Director Geral;
- ?? nomeação dos professores régios e particulares de Gramática Latina, Grego e Retórica por meio de exames;
- ?? nomeação de uma junta para avaliação dos exames públicos realizados no concurso nacional pelos candidatos a professores, na ausência do Diretor Geral, e
- ?? elaboração de relatório sobre o estado da situação educacional.

D. Tomás de Almeida dirigia pessoalmente a implantação da reforma no reino português e nos seus domínios. Por intermédio de cartas obtinha o controle efetivo sobre a reforma dos Estudos Menores ou, como diríamos hoje, o Ensino Médio. A estrutura administrativa seguia a mesma hierarquia dos jesuítas (Provincial, Reitor, Prefeito de Estudos). Cabe notar que o texto do Alvará indica que o Diretor Geral D. Tomás de Almeida se projetava nas províncias do reino e nos domínios por meio dos Comissários de Estudos, seus olheiros, com os quais se comunicava por cartas.

O Alvará Régio de 1759 ordenava a organização administrativa do sistema educacional.

Ordeno que em cada hum dos bairros de Lisboa se estabeleça logo hum professor com Classe Aberta, e gratuita para nella ensinar a Gramática Latina pelos Methodos abaixo declarados, desde nominativos até construção inclusive, sem distinção de classes como até agora se fez, com o reprovado e prejudicial erro de que não pertencendo a perfeição dos discipulos ao Mestre de alguma das differentes classes, se contentarão todos os ditos mestres, de encherem as suas obrigações, em quanto ao tempo, exercitando-as perfunctoriamente quanto aos E studios e ao aproveitamento dos E studios.

Narradora: A legislação educacional determinava à rede de escolas, que deveria começar por Lisboa, o número de professores em cada província para as aulas de Gramática Latina, assim como de Grego e Retórica. Classes Abertas significava ensino público. As Aulas Régias caracterizavam-se com um certo grau de autonomia, não era necessário primeiro cursar Gramática Latina para depois cursar Retórica, como era no ensino jesuítico. A formação literária do ensino jesuítico caminhava passo a passo, começando pela sintaxe, gramática e linguagem, elementos que deveriam ser aprendidos com perfeição para cursar Retórica, visando à aquisição de uma perfeita oratória, com estética e eloquência. Na reforma pombalina, era concedida a liberdade para entrar na classe que se desejasse, sem ter que seguir uma graduação estabelecida *a priori*; no entanto, para o ensino universitário, era obrigatório ter cursado Aulas Régias: Gramática Latina, Grego e Retórica. Os alunos com um ano de aula de Grego e bom aproveitamento podiam ver contado esse tempo na Universidade, sendo *preferidos em todos os concursos das quatro faculdades*. Em relação à Retórica, *tão necessária em todas as Sciencias*, deveria o aluno cumprir um ano e meio. A partir daí poderia ser submetido a um exame para entrar na Universidade de Coimbra ou em algumas das faculdades. *Ninguém seja admitido na Universidade de Coimbra ou nas ditas quatro faculdades, sem preceder de exame de Rethorica, feito na mesma cidade de Coimbra, perante os deputados para isso nomeados pelo Director*. Na prática, essa legislação cria um impasse: a interferência de pessoa de fora no ingresso dos alunos na Universidade. Quanto à avaliação nas *Instrucções*, o bom aproveitamento era provado pelo atestado dos professores.

O Decreto determinava:

Hey por proibida a Arte de Manoel Alvaes, como aquella que contribuiu para fazer difficultozo o ensino da Latinidade nestes reinos. E todo aquele que usar na sua escola da dita Arte ou de qualquer outra que não sejam assima referidas,

sem preceder especial e licença minha, será logo prezo para ser castigado ao meu real arbitrio, e não poderá mais abrir classe neste reino e domínios.

Narradora: Esse artigo do texto do Alvará proíbe a Gramática Latina do padre Manuel Alvares e seus comentadores: António Franco, João Nunes Freire, José Soares *em especial de Madureira mais extensa e inútil*. As únicas permitidas eram a do oratoriano António Pereira de Figueiredo, o resumo ou gramática reformada, de António Félix Mendes.

Essa proibição mostra a vontade política de **controle** sobre os Estudos, para manter o grau de domínio do Estado Monárquico. Observa-se, também, o caráter de Lei, no campo pedagógico, contido nas Instruções a serem seguidas pelos professores de Gramática Latina, Grego e Retórica. Seu não cumprimento implicaria castigos severos, prisão ou pena de morte. A lei não deixava dúvidas de que tais medidas eram as mais convenientes e úteis e que seriam bem assimiladas pelos alunos de Gramática Latina, porque se fundamentavam na *experiência dos homens mais versados da Europa*.

A origem da palavra controle, segundo Aurélio Buarque de Holanda, apresenta vários significados, entre eles, a chave que abre e fecha. A reforma curricular pombalina passa pelo entendimento do currículo como controle epistemológico. O controle do currículo escrito se manifesta em primeiro lugar pela nomeação dos Professores Régios e Mestres Particulares por junta nomeada pelo Estado Monárquico em substituição aos jesuítas, pela proibição dos livros até então utilizados, imposição de novo método de ensino. No entanto a falta de professores e livros dificulta essa ação na colônia.

Deleuze (1992), baseado em Foucault, considera dois sentidos para controle, disciplina e confinamento. Na prática curricular, quando se estabelece um controle, pode-se confinar ou disciplinar um espírito (utilizei o termo espírito propositadamente para ressaltar que o conhecimento não é só cognitivo, mas também afetivo). O controle epistemológico na reforma pombalina foi uma maneira de confinar pessoas. Confinar o professor, no momento em que estabelece que o ensino só pode ser realizado mediante as instruções permitidas legalmente e de que maneira deve ensinar. Confinar o aluno que vai aprender de uma maneira considerada a verdadeira por alguém. Confinar a sociedade que vai receber pessoas olhando numa única direção. É

pertinente a exortação de Paulo: *não sufoqueis o espírito*. (1 TES 5,19) Porque um espírito sufocado não se conforma, resiste. Ele vai de alguma forma se manifestar. Uma manifestação que tanto pode ser boa como má.

O controle utilizado por Marquês de Pombal é literalmente um confinamento numa cela de prisão, porque o professor que insiste em trabalhar com o método jesuítico ou livro adotado por eles é preso. Confinar o professor e o aluno a pensar de uma determinada forma, como meio de eficiência de um Estado autoritário para atingir o seu objetivo de poder hegemônico, que quer direcionar a atitude das pessoas e considera infração e crime a desobediência às leis régias.

Durkheim (1893) entende **crime** como conceito sociológico, porque os castigos não passam de uma espécie de vingança da consciência coletiva, aplicada a indivíduos indisciplinados. Assim agiram os legisladores da reforma pombalina numa fusão com a doutrina da seita jansenista, cujo entendimento de que a natureza humana deve ser confinada é o sustentáculo do controle epistemológico na proposição curricular dos Estudos Menores. Essa maneira de fazer política sabe intuitivamente que a natureza humana escapa ao confinamento, por isso a necessidade do controle, para colocar em ação as vontades do Estado Monárquico. Para impedir que escapasse a esse confinamento o homem era enquadrado no crime *de lesa majestade*. Durkheim fala de dois poderes: o repressivo (que pune o crime) e o restitutivo (coloca o que está errado em seu devido lugar). Afirma que a mesma ação pode ser crime aos olhos monárquicos, mas não de Deus.

Pombal, ao punir os infratores: professores, alunos e até aqueles que ocupavam cargo de confiança, o fazia na dimensão repressiva, porque feriam os interesses da monarquia. Mas as pessoas não se sentiam culpadas diante de Deus.

Há uma relação de carisma neste sentir, que é anterior ao Estado Monárquico. Se o espírito se manifestou, era porque a reforma não atendia o interesse de todos. O controle como disciplina tem uma dimensão carismática: o ser humano transgride as regras, quando é de interesse de todos. O controle exercido pela monarquia, naquele momento, também se justificava pela dimensão carismática, uma vez que o poder dos reis era considerado de origem divina, passado de pai para

filho. Embora não se negasse a origem do poder carismático, queria-se sufocá-lo, ao procurar organizar a sociedade mediante as leis.

Os conceitos natural, racional e nacional passam do discurso, utilizado desde o século XVII, para a prática política do governo pombalino. O Verdadeiro Método de Estudar, de Verney, e a crítica de Ribeiro Sanches ao Direito Romano foram fatores que contribuíram para modificar a prática jurídica, causando um impacto, porque conviviam agora simultaneamente o Direito Romano, que reforçava o direito divino, direito natural e nacional, que regulam respectivamente o direito da pessoa e as relações entre os povos e a lei do país (Falcon, 1982, p. 396).

Hamilton (1991) encontra no *Oxford Dictionary* a primeira referência a *currículum vitae*, que se referia ao curso profissional de uma pessoa, sem nenhuma menção à prática educativa. Para ele, a origem do conceito de Currículo ligado à prática educativa aparece no calvinismo, que o considerou como uma ferramenta de controle escolar.

Tal concepção de controle também ocorre no ensino jesuítico, o que talvez tenha origem Universidade de Leiden (atual Louvain) onde estudaram o calvinista Sturm, que influenciou o Ratio Studiorum, e Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus.

Goodson (1997, p. 80) aponta o controle epistemológico como a concepção curricular do Ratio Studiorum, ao mesmo tempo, considerando-o o curso de estudo mais sistematizado até hoje, uma vez que era graduado, organizado em turmas, o que inspirou os sistemas ocidentais de ensino, ou seja, o ensino seriado.

No ensino jesuítico a concepção de currículo como controle epistemológico era direcionado para a disciplina dos estudos, visando à formação do bom cristão. A concepção de disciplina no currículo jesuítico levava os alunos a pensar. As Academias foram um bom exemplo de transgressão, pois o seu método baseava-se no estímulo ao debate, levando os alunos ao pensamento autônomo e, conseqüentemente, à transgressão, vista pelos jesuítas como parte importante da formação intelectual dos alunos. Entretanto, sob a ótica da reforma pombalina, a transgressão era entendida como crime de *lesa majestade*.

Pombal, influenciado pelos iluministas, que pregavam que o homem necessita de liberdade para dominar a natureza, tinha consciente ou inconscientemente clareza de que o homem pode escapar do controle, quando é confinado, daí a necessidade de dar impressão de uma abertura às suas leis.

As aulas, em sistema fechado, no sistema pedagógico jesuítico, passam a ter, com Pombal, certa abertura para que haja possibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas. As aulas que, no sistema jesuítico, eram ministradas em prédios escolares, passam a ser ministradas nas próprias casas dos Mestres. Os Professores Régios, professores oficiais, também podiam ensinar em seu próprio domicílio (Apêndice).

Muda o perfil profissional do professor, que se torna um prestador de serviços para o Estado Monárquico, que não só oferece mas os terceiriza. A função do Estado Monárquico era controlar o conhecimento, que deve ser oficial e seguir todas as determinações legais.

A noção de controle como abertura passa a falsa idéia de boa intenção do Estado em garantir que o ensino seja cumprido e que tenha qualidade. Ele se apresenta como aquele que vai impedir a sabotagem que compromete o interesse de todos. O controle admite flutuações. É preciso parecer ser. Aberto é símbolo de liberdade. Mas, segundo Deleuze (2000, p.222), *às vezes novas liberdades simbolizam os mais duros confinamentos*. É a necessidade de passar para o poder uma roupagem carismática, vestindo o corpo que quer dominar.

A partir do olhar de Deleuze, o currículo como um instrumento de controle, presente no currículo jesuítico e na reforma pombalina, requer uma revisão conceitual. A concepção de controle epistemológico de currículo, para os jesuítas, é de disciplina, não de censura. Disciplina que admite a transgressão. Nas Academias os temas eram propostos pelos alunos para ser debatidos dentro de uma disciplina rigorosa. Na reforma pombalina o controle era censura. Desse modo, o discurso pombalino, ao passar uma noção de abertura, pretendia confinamento. O currículo jesuítico parece ser de confinamento, mas possibilita a abertura, não impede a transgressão.

Uma pergunta que me ocorre: embora o enfoque dos dois modelos curriculares seja oposto, não converge, de modos diferentes, para o confinamento?

Para Gramsci (1989, p: 105-106), a noção de disciplina é positiva e fundamental para organização do pensamento e, conseqüentemente, da vida coletiva. A noção de disciplina rígida encontrada no calvinismo favoreceu a organização da vida econômica, produção de riqueza, provocando um vasto movimento popular e a criação de uma cultura superior. A Companhia de Jesus foi criada para a integração entre povo e Igreja, uma resposta do catolicismo ao protestantismo. A concepção de disciplina jesuítica foi incorporada do calvinismo que promoveu práticas pedagógicas “democráticas” de elevação da cultura. Gramsci, enfaticamente, aponta que não houve uma aproximação dos jesuítas com os movimentos populares, tornando-se prática competente voltada apenas à elite.

Trazendo a discussão para a Colônia Brasileira, o estudo demonstrou, no primeiro capítulo, que os jesuítas sistematizaram a cultura indígena. Um exemplo, que não deixa dúvidas, é o confronto na Colônia do Sacramento: os indígenas, organizados, defenderam ao lado dos jesuítas o direito de permanecer em suas terras, contrariando e desobedecendo às ordens vindas da monarquia portuguesa.

Segundo Apple (1990), as determinações são recheadas de contradições, porque um ser confinado encontra meios de driblar o sistema para sua sobrevivência, rejeitando, contestando, fazendo-se de desentendido, às vezes passando a imagem de ingênuo. As cartas mostraram que entre o dito e o feito na reforma pombalina, Comissários de Estudos, professores e alunos driblaram o sistema.

Continua o decreto:

Todos os professores se regularão pelas Instruções que mando dar-lhes para se dirigirem, as quaes quero que valham como ley.

Narradora: As Instruções foram "sopradas" para o Marquês de Pombal pelos padres da Congregação de Felipe Néri, os oratorianos, que, assim como os jesuítas, eram seculares, ou seja, viviam em comunidade junto com a sociedade civil e não em sistema de internato nos mosteiros. A história dos oratorianos no campo educacional tem origem no reinado de D. João V, quando o

monarca fez a doação da Casa das Necessidades para a Congregação; em troca ensinariam a mocidade portuguesa, dando liberdade a que seguissem o seu próprio método, que era contrário ao dos jesuítas. Os oratorianos escreveram as instruções para a Gramática Latina, baseados na obra de Rolim, pedagogo francês.

A influência de Rolim pode ser identificada na concepção de educação que pressupunha três espécies de estudo: a ciência, os costumes e a religião. Esses aspectos eram imprescindíveis para o cultivo do espírito e para enriquecer a nação. Essa concepção de educação é idêntica à assinalada nas instruções: exigia-se uma boa educação da mocidade para se conservar a união cristã e da sociedade civil. É influência de Rolim também no texto exigir a Língua vulgar para se ensinar os preceitos gramaticais do Latim, pois não há maior absurdo que *intentar huma língua, no mesmo idioma que se ignora*.

A Reforma Pombalina dos Estudos Menores ou Secundários, como eram chamados naquele tempo, manteve a Retórica, como no ensino jesuítico; no entanto, a gramática foi influenciada pelo Verdadeiro Método de Estudos, de L. A. Verney, um padre oratoriano, o que traz um sentido diferente.

Salgado Júnior (1949), aponta que no Verdadeiro Método de Estudar há ausência da estética. A sensibilidade não é importante. A poesia não tem natureza estética, é apenas um adereço. A retórica não é de cunho sedutor, terá que ser demonstrada na perspectiva da razão. Os valores estéticos da língua de nada valem. São consideradas somente como um meio de investigação da verdade histórica e teológica (línguas clássicas) e de transmissão das idéias (línguas modernas). Em nada disso tem papel a sensibilidade estética.

O momento histórico em que vive Verney é o que Paul Hazard chamou de "a época sem poesia" (Hazard, In: Salgado Junior, prefacio de O Verdadeiro Método de Estudar). É uma negação do lirismo. A lógica subjacente é tornar a retórica útil à sociedade, sobretudo para a prática do comércio.

No tocante ao método da Gramática Latina, as *Instrucções* seguem a mesma linha do pedagogo francês, mas aligeirando o estudo. Recomenda ao professor que selecione as atividades, não intensivamente, a fim de distinguir os nomes, os verbos e as partículas por que se podem dar a conhecer os casos. Tudo de forma bem simplificada e, quando o alunos se encontrassem *bem estabelecidos e familiarizados bem com elles*, repetindo e tornando a repetir, os estudantes começariam o contato com algum *author facil, claro e agradável*. Eles acreditavam que, mediante o ensino da Gramática Latina, se alcançava a sabedoria da leitura, enfatizada por Rolim.

Em relação ao ensino do Grego, há divergências entre Rolim e as *Instrucções*. Enquanto nas *Instrucções* o direcionamento do estudo ocorre em função do Novo e do Velho Testamentos, Rolim o relaciona com a honra da pátria e o desempenho digno das funções e da formação moral do cidadão. A leitura e a boa pronúncia aparecem em Rolim, mas as *Instrucções* adotam o *Epitome do methodo de Port Royal*, o Catecismo de Montpellier, traduzido em português, onde se encontrariam as regras mais claras e mais sólidas que em qualquer outro lugar. Para Rolim, o mais importante da retórica não está nas regras ou preceitos mas na reflexão que eles provocam, já as *Instrucções* sustentam que o saber falar e ler corretamente e o domínio das regras doutrinam as vozes e as frases. A influência de Rolim pode também ser identificada na indicação do Compêndio Escolar: as Instituições de Quintiliano, adaptadas por Rolim para uso das escolas, bem como as obras de Cícero e Aristóteles, que eram utilizadas pelos jesuítas. *Hé, pois, a Rethorica a Arte mais necessaria no commercio dos homens e, não só no púlpito ou advocacia, como vulgarmente se imagina- nos discursos familiares, nos negocios publicos, nas disputas, em toda a ocasião em que se trata com os homens.*

Nas *Instrucções*, a grande novidade era a figura dos Professores Régios. D. José I concede título de nobreza aos professores oficiais que trabalhassem em Lisboa, no ensino público, recebendo um ordenado fixo do erário. Com a escassez de professores o título foi estendido para os que fossem trabalhar nas Vilas das Províncias, mas não se estendia a todos os professores das províncias. Entendia-se por vila a sede do governo local. Cada vila das províncias era provida com um ou dois Professores Régios, *conforme a maior ou menor extensão dos Termos que tiverem, o pagamento era por provisiones reaes ou disposições particulares*. Havia outra classe de professores, os Mestres, *chamados assim para distingui-los dos professores oficiais*, para o ensino particular, pago

pelos discípulos. Os Mestres tinham que se submeter a exame e a licença para ensinar era dada gratuitamente pelo Diretor dos Estudos, mediante os relatórios dos Professores Régios, obedecendo aos critérios: *cumulativamente, os requisitos de bons e provados nos costumes, de sciencia e prudencia.*

Ponto: Resgate agora como foi a formação dos professores na reforma pombalina.

Narradora: Na Reforma Pombalina de 1759, uma série de medidas regularizam a vida dos professores, que vem a ser uma inovação. Era decretado o livro para ensinar, adotar as ações pedagógicas. O professor perdia sua identidade e passava a ser chamado pelo nome de sua disciplina: professor de Gramática Latina, professor de Retórica, etc... A admissão dos Professores Régios por Concurso Nacional, mediante um exame rigoroso, era feita por uma junta nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos. A remuneração para os professores e sua situação regulamentada por estatuto tornavam-nos funcionários públicos.

António Nóvoa, em *Les Temps des Professeurs* (1987), que trata da origem da função do professor como funcionário público, destaca um ponto importantíssimo para a análise do papel do professor na Reforma Pombalina. Segundo o autor, a remuneração é uma forma de intervenção do Estado Monárquico e autoritário, um instrumento de poder de controle sobre o professor, uma vez este atua diretamente na comunidade. Era uma peça-chave no projeto pombalino para ocupar o espaço de jurisdição do clero. Dali para frente o Estado Monárquico se incumbiria da Educação da Metrópole e seus domínios. Por essa razão o Estado Monárquico se torna mediador na seleção de candidatos ao cargo de Professor Régio e oferecimento de Aulas Régias. O Professor Régio, com título de nobreza, era autorizado para algumas localidades, especialmente onde se encontrava a nobreza e a burguesia enriquecida. Sob a remuneração e o título de nobreza estava a intenção de atrair bons professores, para substituir o sistema educacional jesuítico e atender as classes sociais privilegiadas.

Nas *Instruções* do Alvará Régio de 1759 não se menciona como seria a formação dos professores. Como pensar numa mudança cultural sem desenhar a formação de quem pode nela intervir? Se o sistema educacional é feito pelo homem, e para o homem, não há como entender um

sem o outro. Assim, a ambiciosa proposta de mudança cultural de uma visão religiosa para a secularização da sociedade não poderia ter ocorrido sem investimento e planejamento na formação de professores, gerando uma mudança de forma de pensar dos sujeitos.

O programa instituído para os professores, com 18 princípios para Gramática Latina, 8 para o Grego e 1 para a Retórica, não poderia ocorrer sem uma formação que priorizasse a reflexão do sentido da mudança da reforma cultural e religiosa para a científica. Aqui uma prova da real intenção da reforma. Neste primeiro momento, não estava preocupada com a transformação cultural mas, sim, resolver uma pendenga política com uma ordem religiosa. É verdade que Marquês de Pombal rompeu com o Papa por 7 anos, mas essa atitude estava mais ligada ao seu conluio com os jansenistas, uma seita dentro da religião católica, que questionava a autoridade papal. Os jansenistas eram inimigos declarados dos jesuítas, por várias razões. Uma delas era que estes defendiam a autoridade papal sobre as ordens e congregações religiosas. A outra estava no campo pedagógico. Enquanto os jesuítas se valiam da emulação no processo de ensino e aprendizagem, eliminando o castigo e incentivando os alunos mediante as disputas, os jansenistas eram defensores ardorosos do castigo e proibições.

Franca: ... os jansenistas com sua visão pessimista da natureza humana essencialmente corrompida, condenaram tudo o que pudesse afirmá-la ou desenvolvê-la devia ser reprimido. Mas Port Royal não tinha razão. O próprio Pascal confessava que nos Colégios em que não se desse estímulo, esmoreciam os estudos, e Compayré, que o cita, ao menos uma vez e, ainda, a contragosto, dá razão aos antipatizados jesuítas: neste ponto, mas só nesse, lhes foram inferiores os jansenistas. (Franca, 1952, p. 67).

Narradora: A emulação no sistema educativo do Ratio Studiorum constitui uma das forças psicológicas mais influentes no comportamento dos estudantes que experimentavam a todo momento a força dos estímulos. A aula era dividida em dois campos, por exemplo, romanos e cartagineses. Era uma provocação entre dois campos divergentes, respeitando a hierarquia militar. Cada aluno deveria conquistar os postos à custa de provas e merecimentos escolares; o segredo da emulação para se manter viva era o desafio. O aluno experimentava o desafio a todo instante e assim se mantinha acesa a chama do clima de competição. Os prêmios, outra forma de emulação,

eram distribuídos, em ocasiões solenes, diante das famílias, autoridades eclesiásticas e civis, que simbolizavam os resultados finais dos esforços do ano. Para maior incentivo floresciam as *Academias* nos Colégios, verdadeiros grêmios literários ou científicos, cujas atividades eram propostas pelos alunos, embora com a coordenação de um professor. Os estímulos à disputa traziam consigo a idéia de que mexiam com a alma do aluno, como o motor que impulsiona a querer aprender. Para eles, o medo e o castigo não eram instrumentos que despertam o entusiasmo para aprender.

Esse modo de fazer educação recuperado por Leonel Franca, com o qual concordo, conseguiu, segundo o autor, despertar o entusiasmo da nobreza, que antes só se preocupava com disputas com a espada, pela cultura intelectual e literatura. Na burguesia, despertou a consciência de sua própria força no contexto dos séculos XVII e XVIII, pois naquele momento histórico não se pode negar a sua característica revolucionária, uma vez que a divisão social entre nobres e burgueses veio romper com os privilégios de nascimento. No colégio jesuítico surgia uma outra hierarquia baseada na ascensão social pelo trabalho e valor pessoal. (Franca, 1952, p. 66).

Destaco aqui o paradoxo de carisma e poder. A concepção de poder, no currículo dos jesuítas, valorizando a hierarquia, tinha uma essência carismática que tocava na força da autonomia do homem como um ser que pensa e não se deixa dominar mediante o estudo das letras e competência de expor suas idéias com fundamentos sólidos, um processo que em síntese o torna senhor de si mesmo com o objetivo de fazer o bem para todos.

O verdadeiro poder carismático necessita dessa competência para o bem de todos, o que difere do espírito liberal que privilegia o individualismo, voltado para si mesmo, para conquista dos seus próprios interesses e não de todos. O verdadeiro carisma é o desejo de que todos os seres humanos sejam capazes de relacionarem-se numa horizontalidade, igualdade e não um poder de domínio, na vertical, onde um manda e o outro obedece. A disputa que predominava nas aulas dos colégios jesuítas indica que era essa a intenção. Embora o carisma tenha um viés sobrenatural, também tem o sentido político de o homem conquistar seu espaço dentro da sociedade, de não se deixar dominar e vencer a tentação de querer dominar. Talvez tenha sido essa a mensagem compreendida pela burguesia, que conquistou seu lugar ao sol. Mas percebe-se, nesse exemplo, que o poder

carismático apreendido pela burguesia cedeu à tentação de transformar-se em poder autoritário, quando teve consciência do seu carisma.

Um poder que quer dominar requer rapidez e isso é o que caracteriza as intenções do Alvará Régio: todo o sistema de ensino da reforma pombalina está visivelmente ancorado na prática. Nas Instruções o importante *hé descobrir e prescrever os meios de se adquirir esta sciencia (gramatical) com brevidade e por um modo que sirva de excitar em que os que aprendem, hum vivo desejo de passarem às sciencias maiores.*

A peculiaridade mais marcante da reforma pombalina é a fiscalização por parte do poder instituído, que pode ser identificada nos seguintes aspectos: a moral do indivíduo como ponto básico do processo de fortalecimento do Estado Monárquico, a remuneração do professor, o título de nobreza aos Professores Régios, o concurso nacional e o exame para Professores e Mestres particulares, a proibição de livros, a determinação da ação pedagógica, do programa e conteúdo. Essas são medidas de um Estado autoritário que tem como base da concepção de currículo o controle epistemológico.

Aponto aqui o autoritarismo da Reforma Pombalina em impor à sociedade civil outro sistema pedagógico, sem ao menos ouvir a população sobre a importância do currículo desenvolvido pelos jesuítas. Na verdade, foram ouvidos alguns adversários dos jesuítas, naquele momento, úteis para o governo pombalino, que retirava da Igreja seu poder de intervir na sociedade política. Separava política e religião, como aspectos distintos: o desenvolvimento espiritual, o sobrenatural, era responsabilidade da Igreja Católica, ao passo que das coisas terrenas cuidava o Estado Monárquico.

Encontro aqui um paradoxo. Para conquistar o poder político que a Igreja Católica detinha, há um carisma no governo pombalino, no sentido de não se deixar dominar, porém, aparece simultaneamente a tentação daquele que também quer dominar, que quer se rivalizar com a Inglaterra que mantinha Portugal dependente economicamente. O carisma transforma-se em poder autoritário e em seu nome faz alianças com inimigos e fiscaliza sua gente como se fossem criminosos, para que o planejamento se concretize e nada escape ao seu controle.

A reforma pombalina, ao tirar o ensino das mãos dos jesuítas, cria um reformismo pedagógico, um espaço de repressão. As luzes são as celas das prisões para aqueles que não cumpriram o estabelecido. É a repressão secular na reforma pombalina que adota como procedimento esmagar todo e qualquer tipo de divergência, de protesto ou de não cumprimento do texto da política educacional. Ao longo do governo pombalino a repressão atingiu vários professores, o que atesta o caráter discricionário do absolutismo.

As luzes dos textos legais podem ser observadas pelo cheiro, pelo ardume nos olhos provocados pela fumaça que vem das fogueiras que queimaram os livros proibidos, pelo Diretório. Foram encontrados nas casas dos professores, nas salas de aula, nas livrarias. Eram os bruxos da época.

Teria esquecido Pombal que gente tem carisma? Que, quando sufocado, este vem à tona, luta e conquista o seu espaço?

3.3 A Reforma Curricular Pombalina: conexões com a sociedade

A principal conexão da reforma pombalina com a sociedade é a formação de uma consciência coletiva: a supressão do poder da Religião Católica, a retirada de sua participação nas decisões dos assuntos do Estado Monárquico, a subordinação da sociedade civil e da fé da Igreja Católica ao Estado Monárquico.

Olhares da fusão da fé e da sociedade civil determinados pelo Estado Monárquico regulamentavam a vida do povo, numa época em que a racionalidade iluminista vendia a idéia de que o homem dominaria a natureza mediante as descobertas científicas.

A reforma curricular pombalina no discurso do Alvará Régio é influenciada pelo pensamento de progresso trazido pelo Iluminismo, que prometia tirar o homem do fundo da catedral sombria para a qual foi tragado, transportando-o para uma outra visão: a fé na racionalidade científica.

A idéia de progresso sensibilizava o governo pombalino, que instituiu no conhecimento a saída para a crise econômica e intelectual de Portugal e seus domínios. No discurso do Alvará Régio de

1759, está subjacente que o que fala mais alto é o desenvolvimento econômico da nação portuguesa e seus domínios. O Estado Monárquico determina para a sociedade o que, e o como se deve aprender, bem como estrutura a ação curricular baseada na proibição dos livros utilizados pelos jesuítas e nos livros que são permitidos.

Para ter certeza de que suas ordens são cumpridas utiliza-se de mecanismo de controle repressivo. Em um determinado ponto ficam claras as diferenças entre o real e o legal. No texto legal sobressaem as idéias iluministas, que defendiam a liberdade do homem em relação ao medo e às superstições, colocando-o como o senhor da natureza, à frente de seu tempo. Porém, a realidade da implantação da Reforma Pombalina torna a sociedade dominada por imperativos. O povo da metrópole e das Colônias deve cumprir as decisões do Estado Monárquico. A censura institucionaliza o crime de *lesa- majestade* que instaura na sociedade o medo à repressão.

Para desestruturar o sistema educacional dos jesuítas, sentenciado no Alvará Régio de 1759, assinado por D. José I, como causador da ruína da nação portuguesa, justificou-se para convencer a sociedade que o ensino jesuítico não era útil, legitimando dessa forma as ações repressivas. Instaurou-se no seio da sociedade a necessidade de um ensino que restaurasse economicamente o reino de Portugal e seus domínios.

A imagem dos jesuítas como ultrapassados e retrógrados embutia a idéia de um ensino em que as pessoas ficavam pensando, divagando, discursando, argumentando, atitudes que não levariam à recuperação econômica de Portugal. Esse discurso certamente não se dirigia ao povo, mas à classe dominante. Como se sabe, o Marquês de Pombal não queria se desvencilhar somente do clero mas também da nobreza ociosa e improdutiva. Na verdade, aliou-se à burguesia que não era contrária ao controle estatal.

O Estado Monárquico utilizou mecanismos de controle para afogar qualquer divergência em relação ao conhecimento oficial. No momento em que se impõem medidas de controle e se pune com repressão, já há consciência de que haverá oposição.

No segundo capítulo, aponta-se que as reformas econômicas introduzidas pelo governo pombalino criaram sérias divergências. Sempre que se impõem medidas, corre-se o risco de que algo possa não sair como se esperava. Além disso, deve-se contar com o espírito carismático que pode não seguir as ordens estabelecidas. O sistema autoritário do Estado Monárquico para reiterar seu poder precisaria ser eficiente. As pessoas deveriam ter atitudes condizentes às regras e procedimentos prescritos na lei. A censura era imprescindível para o reconhecimento do poder político do Estado Monárquico.

Por trás desse controle está a ideologia da política educacional pombalina, o despotismo esclarecido e o regalismo.

Pombal, quando serviu a Portugal como embaixador em Londres, esteve em contato com idéias e práticas desvinculadas do Papa e da Igreja Católica. Servindo Portugal na Àustria, foi influenciado pela imperatriz Maria Teresa (1740-1780) e pelas idéias de Hugo Grócio e Hobbes, que consideravam os governantes senhores absolutos guiados pela razão, sem nenhuma limitação, mesmo de ordem moral, à sua atuação, pois são a fonte de todo o direito. Essas práticas absolutistas ganhavam a simpatia de filósofos, em especial de Voltaire, ex-aluno do colégio dos jesuítas, um dos expoentes do Iluminismo. Os reis são capazes de proporcionar bem para o povo, uma vez que, dada a ignorância deste, não consegue por si mesmo procurar o progresso. Os reis, esclarecidos e iluminados, deveriam conduzir os destinos dos seus súditos, cabendo a estes a obediência (Paulo Merea Suárez, Grócio e Hobbes, Coimbra, 1941).

O controle é a sustentação do poder autoritário de uma sociedade. Busco em Durkheim a fundamentação sociológica de controle. Em sua obra *A Divisão Social do Trabalho*, retiro a abordagem dos aspectos jurídicos: o direito repressivo e restitutivo. O direito repressivo pune as faltas ou crimes, ao passo que o direito restitutivo ou cooperativo tem como essência não a punição das violações das regras sociais, mas repor a ordem, quando uma falta foi cometida, ou organizar a cooperação entre os indivíduos.

O direito repressivo revela a consciência coletiva nas sociedades de *solidariedade mecânica*, já que, pelo próprio fato de multiplicar as sanções, manifesta a força dos sentimentos comuns, sua

extensão e particularização. Quanto mais ampla a consciência coletiva, quanto mais forte e particularizada, maior será o número de atos considerados criminosos, isto é, atos que violam um imperativo ou um interdito, que ferem diretamente a consciência da coletividade.

A intenção de controlar a educação é proteger os interesses do Estado Monárquico pois, criando censores, o Estado estende suas funções de polícia também sobre o conhecimento, estabelecendo novas relações de poder para enquadrar os infratores.

Esta definição de crime é tipicamente sociológica sob a ótica de Durkheim: o crime é simplesmente um ato proibido pela consciência coletiva. Não importa que pareça inocente ao observador situado em outra sociedade ou em outro período histórico. Numa perspectiva sociológica, o crime só pode ser definido do exterior, tomando como referência o estado da consciência coletiva da sociedade considerada. Esta visão é objetivista e relativista. Dizer que alguém é sociologicamente um criminoso não significa que o consideremos culpado com relação a Deus ou, mesmo, com relação à nossa própria concepção de justiça. Criminoso é aquele que, numa sociedade determinada, deixou de obedecer às leis que regem aquele Estado (Raymond Aron, p: 302, 303-304).

As Aulas Régias, na reforma de 1759, estabeleciam uma consciência coletiva voltada à secularização do Estado e de todos os aparelhos que o compõem. A reforma educacional era um ponto-chave nessa transformação de mentalidade. Foi vendida a imagem do ensino como a peça fundamental para a secularização do conhecimento e das instituições da sociedade. A educação é uma pedra de toque, pois é um dos pilares que estrutura o pensamento do século XVIII, na passagem da consciência religiosa à secularização.

O Currículo oferecido se caracteriza pela desumanização do sistema educacional e o sufocamento da inteligência do ser humano. As disciplinas que humanizavam o homem, entre outras, a Filosofia, a Retórica, a Ética, a Estética, que primavam pela reflexão de si e da sociedade, foram retiradas em nome do discurso de um ensino útil à sociedade.

O Currículo contribui à formação de homens para a sociedade. A reforma pretendia a formação de homens práticos, rápidos, que falassem bem para ter sucesso nos negócios. Nessa perspectiva,

requer-se uma competência que tem como eixo duas questões fundamentais: *o que e como fazer*, ficando obsoleta a questão do *para que serve* este ou aquele conhecimento. Essa visão curricular perpassa o conceito de poder e conhecimento que interfere na cultura de um povo, porque se estabelecem determinados valores, atitudes, discursos, crenças, que direcionam o comportamento humano, que passa a ser norteado por regras reconhecidas como legítimas pelo poder dominante.

A discussão de Currículo permeia uma visão educacional que pensa em fabricar gente, que abdica daquilo que lhe é mais caro: o pensamento, o sentimento, a linguagem. Determina as formas corretas de agir, padronizando a forma de pensar. A rejeição a essa imposição é, aos olhos do poder, tumultuar o sistema. A resposta à rejeição é o Estado com função de polícia, onde o descumprimento de uma norma é uma infração que precisa ser reparada. Esta é uma discussão efetuada por Apple (2000, p. 94) que passa pelo Currículo, porque é uma instância das relações culturais de poder e impõe à sociedade uma maneira de pensar e de agir.

Uma reforma educacional que se estrutura na repressão aos livros adotados por outro sistema e torna os funcionários censores está, na verdade, ensinando as pessoas a serem censoras. O pior dessa história é que as pessoas, ao se tornarem censoras a serviço dos interesses do Estado, na maioria das vezes, voltam-se contra si mesmas, porque não têm consciência dos valores que assumem e que regulam suas vidas. Quando se prioriza um ensino que prima apenas pelo fazer, tolhe-se o espaço para conhecimentos críticos tão necessários à sabedoria.

O Currículo pombalino visa fomentar uma cultura do medo, da obediência, no lugar do respeito às relações democráticas. A moral como soberana: faça isso, não faça aquilo, excluindo a ética e a estética nas relações humanas como um jeito democrático de ser e estar.

Ouçõ um "sopro" de Apple (1990) que me diz: não seja tão mecanicista, determinista, seus estudos demonstraram que toda determinação tem contradições. A vida social e cultural é complexa demais, os modelos deterministas convivem com contestações. O poder autoritário ainda tem muito que aprender com aqueles que contestam. O conflito está recheado de bom e mau senso, porque, sendo uma organização social controlada, fomenta a criatividade para driblar o sistema.

O carisma é uma forma de driblar o sistema porque não atua diretamente no embate com o poder político, mas apela para o seu talento de humanizar as frias regras de um sistema desumanizado. O apelo ao sobrenatural, ao talento incomum, ao sentimento abstrato como piedade, amor, energias de que se vale a sociedade para sobreviver aos desatinos de um poder sanguinário, como o de Marquês de Pombal.

3.4 Lições da Reforma Curricular Pombalina

Fui em busca de documentos e deparei-me com pessoas que os escreveram. Penso que algo ambigualmente sutil ocorre, quando os documentos, as cartas amareladas pelo tempo contam a História da ação da reforma pombalina dos Estudos Menores. É uma trama que incorporava a experiência dos que influenciaram na implementação da reforma curricular. Eram pessoas possuidoras de carisma que conviviam ao mesmo tempo, com o desejo de dominar e de não querer se deixar dominar pelo poder autoritário português.

O impacto que causou a reforma pombalina no Brasil-colônia no século XVIII, entre 1759 e 1772, pode ser analisado com base nas informações das cartas. A carta de 3 de novembro de 1759 (Apêndice 1) contém as instruções enviadas de Lisboa pelo Diretor Geral dos Estudos ao Vice-Rei na Baía, para que fossem divulgadas pelos governadores das capitanias brasileiras a *nova criação e estabelecimento dos estudos, e total destruição dos methodos antigos*. As cartas eram o meio com que D. Tomás de Almeida, figura central, nesse primeiro momento da reforma, comunicava-se com os Comissários de Estudos, como controle burocrático, para registro do andamento da reforma. As cartas eram os instrumentos utilizados para montar o quadro da rede escolar na colônia brasileira⁴.

(4) A leitura do Apêndice 1 possibilita um olhar mais significativo, uma vez que os documentos encontrados nos arquivos portugueses não estão disponíveis no Brasil. É um convite ao relato da reestruturação do Currículo para a Instrução Pública da Reforma Pombalina, nascedouro do Currículo Oficial. Lá estão colocados os fios, sem uma trama definida para que sirvam como elementos para outras pesquisas.

Carisma e poder constituem as categorias que norteiam a análise do sentido do controle epistemológico da Reforma Pombalina. O carisma e o poder fundem-se numa rede de significações, inseridas na cultura brasileira, na ideologia permeada pelas atividades educacionais dos jesuítas, no vínculo e resistência das relações interpessoais professor-aluno e controle legal que se fragmenta pela interculturalidade, deixando espaço para a afetividade.

D. Tomás de Almeida, Director dos Estudos em Portugal, função equivalente à de Ministro de Educação, ordenava que se queimassem todos os livros dos jesuítas, uma vez que seriam substituídos por volumes enviados pela metrópole. No entanto, o número enviado não atendeu a demanda. Foram enviados para a Baía, Estado do Brasil, 200 livros para ser distribuídos. D. Tomás de Almeida comunicou que foram impressos 3000 exemplares, que haviam sido distribuídos no reino, *não podem hir para o Estado do Brazil, todos aquelles que eu queria*. A impressão dos livros tampouco atendeu a demanda da metrópole. Ainda a tônica das cartas era a queima dos livros utilizados pelos jesuítas. As cartas dos Comissários da Colônia Brasileira (Apêndice 1) mencionam que a falta de livros vindos de Portugal levava ao uso daqueles que eram utilizados pelos jesuítas e assim o material escrito continuava o mesmo. Em Pernambuco onde teria “vingado” a Reforma, os alunos rejeitaram os Professores Régios enviados da metrópole, que acabaram ficando sem discípulos. Todos queriam se matricular com os Mestres Particulares, brasileiros⁵.

(5) Na Capitania de Pernambuco a Reforma Pombalina dos Estudos Secundários iniciou-se antes do decreto do El-Rey. A carta de 20 de maio de 1759 relata o fechamento das escolas jesuíticas pelo bispo D. Francisco Xavier Aranha e governador Luís Diogo Lobo da Silva, sendo entregues aos padres oratorianos e franciscanos. Banha de Andrade (2v, p:833) observa que o brio da consciência coletiva do brasileiro era muito conhecido por quem residia no Brasil, principalmente, em Recife, campo fértil de idéias separatistas evidenciadas na Guerra dos Mascates, que reivindicavam justiça.

A Colônia Brasileira contou no quadro administrativo da Educação com 3 Professores Régios, assim distribuídos: 1 Professor Régio em Recife, Olinda e Belém. Em Recife, o Comissário de Estudos, Caldeira Pina de Andrade, recomendou equiparar o salário dos Professores Régios com o dos Mestres Particulares, receoso que o descontentamento pudesse desencadear manifestações que reacendessem o espírito separatista e atos de manifestações contra a presença dos Professores Régios na Colônia Brasileira.

O professor Régio Silva Coelho procura justificar a atitude de resistência dos alunos e professores: *estou porem certo pelo conhecimento que tenho da América, que o Professor Régio, não terá grande número de discípulo, como se poderia presumir, à vista da minha faculdade, porque o amor que tem os brasileiros por seus compatriotas (aos quaes não se pode negar, tem tanta viveza, e engenho como preguiça), obriga-os a fazerem delles, hum conceito extraordinário, e a reputar como ofença, toda acção que pode apparecer exclusivo com seu préstimo* (Apêndice 1). Da mesma forma o Ouvidor Geral afirma que *o amor dos brasileiros aos seos nacionaes era cauza autêntica da pouca aceitação dos Professores Régios* (Apêndice 1).

D. Tomás de Almeida interpreta este amor como uma suspeita de que o ensino jesuítico não morrera na Colônia, mas que era um ato de oposição à Reforma Curricular Pombalina. O Comissário de Estudos responde: *não é rejeição, mas é o amor que alunos nutriam pelos jesuítas* (Apêndice 1).

No conflito há duas forças: uma, querendo organizar o ensino conforme as diretrizes fundamentadas no Iluminismo e punindo os infratores e outra, impulsionada consciente ou inconscientemente pela espiritualidade. Essas forças agiram numa sintonia que levaram o Comissário de Estudos, mestres brasileiros e estudantes a lutarem por um mesmo objetivo, a sabotagem da Reforma Pombalina dos Estudos Menores, na Colônia Brasileira.

A afetividade, sorrateiramente, desestruturava o sistema autoritário português. Emanada da espiritualidade, era vista pelas autoridades portuguesas e brasileiras como um conhecimento menor, não considerado nas relações políticas.

Faltavam professores e na ausência de docentes de acordo com o espírito da Reforma Pombalina, buscavam-se aqueles que haviam sido formados pelo ensino jesuítico, que pensavam e agiam de acordo com essa filosofia, que não se coadunava com o espírito pombalino. Da mesma forma o número de livros jesuítas proibidos era superior àqueles vindos da metrópole. Em decorrência, a filosofia do ensino permaneceu praticamente a mesma durante o primeiro período da Reforma (Apêndice 1). D. Tomás de Almeida tinha a percepção de que na Colônia estavam driblando o sistema: *não basta que aparentemente todos uzem dos mesmos livros para ensinar e, por isso,*

digão que todos estão conformes no novo methodo, porque debaxo dessa especioza capa podem usar, nas explicações da doutrina, dos antigos methodos, em que há diferenças muyto grandes.

Os Comissários dos Estudos eram o ponto de ligação com D.Tomás de Almeida e estavam preocupados com o fazer da reforma e com as questões administrativas, entre elas, a falta de professores e de livros. Com relação à atitude dos Comissários de Estudos: estariam sabotando a proposta por acreditar no sistema jesuítico ou não percebiam a diferença de filosofia entre as reformas? Acreditavam no ensino jesuítico. Parece que desconheciam a filosofia que permeava a Reforma Pombalina. Era uma filosofia instrumental que se baseava na busca das evidências da razão natural. Como lembrava D. Tomás de Almeida, esta era a verdadeira filosofia. *Que a todos mostra os verdadeiros princípios e verdadeiras cauzas* (Apêndice 1).

Outra forma de resistência surge por questões econômicas, o financiamento da Reforma Pombalina, que compromete o ensino público. Os Comissários de Estudos contavam com as Cômguas (verbas destinadas ao ensino jesuítico, pela Coroa Portuguesa), que possibilitava o ensino público e gratuito. No entanto, tais verbas foram cortadas e a metrópole incumbiu à Colônia brasileira de encontrar soluções à questão. Em decorrência, existia um número de mestres subsidiados pelos pais, superior aos Professores Régios, oficiais.

Giddens (1995) fala sobre o dinheiro como mecanismo de descontextualização simbólica (o dinheiro se desloca de um espaço a outro) e pericial (quem vai administrar a operação). A Reforma Pombalina não contava com um financiamento para substituir um sistema educacional tão bem estruturado como o dos jesuítas, com prédios e professores próprios, mobiliário e recursos didáticos.

O *subsídio literário*, criado pelo Alvará de 1772, aborda essa questão. Trata-se de um imposto que consistia na arrecadação de um real de cada arratel de carne que fosse cortado nos açougues, dez reais em cada cana de aguardente, etc. para custear a segunda onda da reforma dos Estudos Menores e Reforma Universitária de 1772, como mencionado na obra de Laerte Ramos de Carvalho, na qual foram estudados os efeitos dessas medidas no Brasil.

Para a questão curricular importa a discussão de como a Colônia reestruturou o sistema de ensino. Com a mudança da capital do *Estado do Brazil*, da Baía para o Rio de Janeiro, em 1763, o Grão-Pará e a região do nordeste se viram sem recursos para criar e manter suas escolas. No Grão-Pará o currículo era subsidiado pelo governo português, portanto, era um ensino consistente, o nordeste apesar de receber menos recursos que o Grão-Pará. No nordeste, o ensino em Recife e Baía, eram de qualidade. As pessoas iam para a Universidade de Coimbra e eram avaliados como bons alunos, o que mostra que o currículo destruído pelo Alvará de 1759 era bom.

A movimentação política e econômica, a descoberta do ouro em Minas Gerais, o comércio de escravos começaram a enriquecer o Rio de Janeiro. O açúcar já não tinha mais importância, o lucro vinha do tráfico de escravos. A família real não olhava para o norte, nem para o nordeste. Cada região deveria procurar reestruturar seu ensino.

Como cada região com o dinheiro que tem vai reconstruir o Currículo?

As cartas de D. Tomás de Almeida reafirmam que caberia à Colônia-Brasileira encontrar saída para administrar a educação com recursos próprios. Com a mudança da capital da Baía para o Rio de Janeiro, o ensino na região do nordeste e no Grão-Pará e Maranhão ficam no esquecimento. O que mais padece é o Grão-Pará. Em carta de 10 de agosto de 1765, D. Tomás de Almeida comunica ao Comissário do Rio de Janeiro de que recebeu uma denúncia do padre Jorge Nunes, natural da cidade de Cabo Frio, Bispo do Rio de Janeiro, que as cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e as Vilas de Vitória, Capitania do Espírito Santo e de Santos estavam sem professores públicos. O Diretor dos Estudos censura o ocorrido que deixava *a mocidade nos precisos termos de ficar ignorando os primeiros elementos de Gramática Latina*. Atribui a culpa ao Comissário de Estudos e determina que *procurasse, entre os examinados e aprovados, os que lhe parecerem, para ensinarem pelos emolumentos que os pays dos estudantes pudessem pagar, conforme o estilo do Paiz*.

Ao atribuir a culpa da precária situação em que se encontrava o sistema de ensino aos Comissários de Estudos, D. Tomás de Almeida estava fazendo o “jogo do poder” para encobrir a omissão do governo em não colocar à disposição os recursos necessários. Na carta endereçada aos Açores é

visível o desânimo no qual estava mergulhado o Director de Estudos, que não concordava com as medidas tomadas por Marquês de Pombal, na empreitada da reestruturação da Instrução Pública no reino e nos domínios. Dizia ele *Eu bem sei que a decencia dos estudos (...) nem pode remediar enquanto S. Mag.e não nomear Professores Régios com ordenados competentes, com que possam sustentar-se e ensinar gratuitamente aos seus vasallos, como muitas vezes o tenho feito prezente ao mesmo Senhor.*

Verney, com base em Locke, conseguiu tirar a chave do sistema educacional jesuítico, mostrando que tal ensino não era útil à sociedade. No entanto, o sistema da Reforma Pombalina, nos treze primeiros anos, não conseguiu colocar a base para construção do edifício educacional. Seus mentores não perceberam os limites de sua implantação na qual o dinheiro é fundamental. Uma reforma não se faz com papel e penas ... porque envolve pessoas, com suas identidades sócio-culturais.

Sem investimento na formação dos professores, o que ensinar? Os professores passaram a ser meros reprodutores do ensino jesuítico. O professor não teve uma formação que possibilitasse a reflexão, o questionamento que requer pesquisa para responder e argumentar, ser dinâmico. É o investimento no desenvolvimento do carisma voltado para pensar no bem de todos. A ação refletida do professor faz com que ele se sinta responsável e comprometido com uma política educacional que torne o ser humano capaz de criar e agir para participar historicamente de uma sociedade democrática.⁶

Gomes (1989), português, aponta o surgimento da Instrução Primária como uma das primeiras medidas do Marquês de Pombal, confirmada no Alvará Régio de 1758: *Das Observações que se deve observar no Grão-Pará e Maranhão enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*, datado de 3 de maio de 1757, que determina a abertura de duas escolas públicas - uma para meninos e outra para meninas - para o ensino das primeiras letras: aprender a ler, escrever e contar.

(6) É possível encontrar a resposta do por quê não fazer parte do currículo: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, porque elas provocam o questionamento, obriga a pensar, a pesquisar, argumentar a ter compromisso.

No estudo da História do Currículo no Brasil não pode passar despercebida essa leitura sobre Marquês Pombal. A estrutura curricular ainda vigente no nosso sistema educacional: Ensino Fundamental, Médio e Universitário, é uma herança da Reforma Pombalina, enquanto a estrutura seriada – disciplinas e programas - tem sua origem no Currículo jesuítico. A constatação de que pouco avançamos no que se refere à estrutura e funcionamento do sistema educacional não significa algo ruim, pois, do ponto de vista histórico nem sempre o velho é retrógrado, assim como nem sempre o novo é revolucionário.

Antes que as cortinas do palco se fechem ... a ideologia do Marquês de Pombal não era contrária à religião, mas à intromissão da Igreja no Estado. A expulsão dos jesuítas pode estar relacionada com o monopólio da educação.

O livro de Francisco Velasco de Gouveia, *justa aclamação do Sereníssimo Rei de Portugal D. João IV*, publicado em Lisboa em 1646, o autor para legitimar a coroação do rei: *o princípio do chamado direito divino dos reis. O monarca recebe esse poder diretamente de Deus que o faz ser, ao mesmo tempo, legislador, juiz e executor supremo. Por conseqüência, qualquer resistência que se oponha às suas ordens, quaisquer atos contra a monarquia são considerados crimes de lesa-majestade e, conseqüentemente, o infrator pode ser punido até com pena de morte.* A obra fundamenta-se nas idéias do jesuíta espanhol e professor da Universidade de Coimbra, Francisco Suárez, que defendia que os reis, como autoridade, recebem sim de Deus os seus poderes, mas por intermédio dos povos, pelo que estes os poderiam destituir se fossem intrusos ou tiranos (Alves, A filosofia política de Suárez, Porto, 1949). O livro foi confiscado sob a acusação de subversivo.

Segundo Falcon (1982, p.363), que o intelectual iluminista deveria estar à frente de seu tempo, iluminando e mostrando o novo caminho. Nos discursos pombalinos encontra-se uma "retórica ilustrada," adaptada à prática. Com isso, concordo com o autor: uma ilustração sim, porém, em termos.

3.5 Lições das Lições da Reforma Curricular Pombalina

Mesclam-se os véus das cortinas do teatro educacional do século XVIII e XXI, véus tênues que se entrelaçam e guardam lições de lições. A História continua O contexto histórico desvela a história dos sujeitos, retira o lençol do fantasma que os guiava. Contar histórias é contar a História dos homens que as fizeram, perceber a intenção, o significado e a direção que deram às transformações.

A História existe porque existe ser humano. O Homem é o único que pode projetar sua ação antes que ela aconteça e de viver sua própria vida como um projeto. Resgatar a Reforma Pombalina no século XVIII, à luz do século XXI, é um desafio que perpassa o autoconhecimento, conhecimento, cultura, currículo atravessados pelos conceitos de carisma e poder. Esses conceitos surgiram da leitura que fiz das cartas, personagens que driblaram um sistema autoritário. Que pó mágico os ajudou nessa façanha?

Olhar a educação brasileira pelo Alvará Régio de 1759, pelas *Instruções*, pelas obras e cartas que abordaram a Reforma Pombalina e o período colonial mostrou que não só fomos explorados por uma elite colonial, inclusive brasileira, como também exploramos os indígenas e os negros.

A grande lição da Reforma Pombalina foi possibilitar perceber a diferença entre carisma e poder. Portugal procurava uma educação ou Instrução Pública que servisse a seus interesses políticos e econômicos; para isso lançou mão de mecanismos que, embora ultrapassados, pudessem acompanhar o ritmo de desenvolvimento de seus parceiros europeus, um sistema educacional que desse frutos imediatos, sem grandes investimentos financeiros e de formação de professores.

A elite brasileira, muitas vezes, burlava as ordens régias que não atendiam aos seus interesses. A metrópole necessitava fazer concessões para os dirigentes das colônias. D. Luís da Cunha (1748) alegava que o conluio com os dirigentes das colônias era necessário, para uma maior produtividade como uma maneira de não ser trapaceado.

No percurso de análise do Currículo, quatro verbos estiveram presentes: fazer, pensar, sentir e poder.

Fazer: emergir minha subjetividade mediante a pesquisa no século XVIII foi uma provocação, porque é falar do mundo que carrego dentro de mim. É um espaço pedagógico que toca no sagrado do ser humano constituído de pensamentos, sentimentos, linguagem, que ama e odeia, sente, chora, age e reage.

Pensar: a subjetividade é uma atitude que recoloca no centro o ser humano. Essa atitude está na contramão da teoria do capital humano, que vê a educação como treinamento para atender as necessidades do mercado de trabalho, para manter a estrutura capitalista, que prima pela concentração da riqueza nas mãos de poucos e não vê a educação como um bem na formação de sujeitos comprometidos com o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade democrática.

Sentir: a auto-estima como uma conquista da autonomia mediante a fala de si, porque é a fala do mundo. O verdadeiro carisma reconhece que na natureza humana há talentos ou vocações diferentes. O diferente não significa um grau de qualidade inferior ou superior. Sentir que há um respeito aos talentos, que estes já trazem sua sabedoria, ao colocar suas qualidades a serviço do bem de todos.

Poder: a possibilidade de fazer algo. Para Paulo Freire, poder é a possibilidade das relações humanas, abarcando as relações entre os homens e a natureza, numa relação de horizontalidade. Na relação da verticalidade, um manda e outro obedece; na horizontalidade, há uma rede de relações onde não há ordens e, sim, trocas, cooperação, solidariedade. Não há ordens a serem obedecidas mas ações a serem acatadas. Há reconhecimento de talentos, respeito pelo diferente.

Numa reforma curricular três poderes podem ocorrer ao mesmo tempo: legal, autoritário e carismático. Há possibilidades de se estabelecer diretrizes pelo poder legal e exercer um controle sobre o indivíduo na dimensão da racionalidade. Há a possibilidade de ir pelo caminho da subjetividade, mexendo no emocional e exercendo um controle das propostas que estão sendo

encaminhadas. Também se consegue por este caminho que as mesmas normas e regras sejam cumpridas. No entanto, se a proposta não tocar o sujeito, não conseguir afetá-lo na sua interioridade, espiritualidade, os resultados não terão durabilidade, porque o ser humano precisa ser tocado. Não só na sua racionalidade ou na sua subjetividade. É preciso atingir a sacralidade do ser humano, no seu mais íntimo que emana da dimensão da subjetividade, essa força maior, essa energia que segue adiante, que pensa, apesar de confinada.

Na análise da política que norteava a Reforma Pombalina, observei os três tipos de poderes anunciados por Max Weber (Weber, 1967, p. 11): autoritário, legal e carismático. O poder autoritário quer dominar, o governo adquire um caráter pessoal e a atitudes dos governados é de obediência.

O poder legal pauta-se por um caráter impessoal no sistema político, a dominação é exercida por um corpo de funcionários, obecendo às Leis, um conjunto de regras jurídicas para regulamentar a organização social.

O poder carismático, liderança exercida por forças sobrenaturais ou incomuns, busca a ruptura com o poder autoritário e burocrático, porque não respeita a hierarquia, ataca a ordem estabelecida, fundamenta seu poder nas relações humanas, tem um caráter de excepcionalidade, podendo ser até revolucionário e, também, pode se transformar em dominação pelo poder burocrático ou autoritário.

No governo pombalino prevalece o autoritário, uma relação de hierarquia na verticalidade: quem manda e quem obedece. Na Colônia, o carisma das lideranças burla as leis, rejeitando o Professores Régios, continuando com os mesmos livros e método dos jesuítas, mas tornando os professores mero reprodutivistas.

Neste estudo as cartas mostram que, entre o legal e o real, há um mediador: o ser humano. O verdadeiro carismático não se deixa dominar, nem quer dominar, porque tem a sabedoria de que o outro também tem carisma, que o espírito inquiridor vai se manifestar de alguma forma. Mesmo movido pela insatisfação, ele cria. Mesmo quando os governantes esmagam aquilo que é mais

caro no ser humano, o pensamento, o pó mágico que a Fada Azul jogou sobre o Pinóquio leva-o a pensar, sentir, falar.

Se a afetividade é excluída, o poder autoritário ocupa o espaço. Leonardo Boff e Max Weber, reconhecem a importância do carisma como princípio na organização da estrutura social. O princípio do verdadeiro carismático reside no empenho de viver o *ethos*, que, em latim e grego, significa morada. É o sentimento que tem como princípio tornar o mundo uma morada mais saudável, mais humana para todos.

Hoje, vejo que o Currículo necessita ser mais explorado em diferentes perspectivas, uma vez que a força do carisma, na dimensão da afetividade, vem sendo timidamente abordada, uma vez que a história continua.... as cortinas do teatro educacional não se fecham.... mas continuam a balançar, impulsionadas pelos ventos das teorias e conhecimentos com toda a subjetividade que envolvem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma tese é como o Bolero de Ravel: inicia de mansinho e vai crescendo num movimento circular, que gera uma energia centrífuga, suficiente para abrir outros olhares sobre o sentido de um estudo sobre currículo num determinado tempo histórico, no século XVIII. Senti, durante o processo de escrever, a necessidade de ressignificar minha história de vida, a partir do estudo das fronteiras do conceito de currículo, conhecimento e cultura.

Percebo que o estudo do currículo no século XVIII é como uma rede onde estamos presos a uma forma de pensar e fazer currículo entendido como controle. Os documentos originais que pesquisei para reconstituir esse tempo histórico nos dão conta de que fazemos parte de um sistema onde cada pesquisa, cada nova descoberta são nós nessa rede de significações.

Conto na minha tese uma História de Currículo que tem como foco o sentido do sentido do controle epistemológico que imprimem as diretrizes legais da Reforma Curricular Pombalina, no período de 1759-1772, na Colônia-Brasileira. O estudo evidencia nas Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder: um teatro clássico?

Volto ao sentido etimológico da palavra currículo e encontro *currere*, que significa percurso, e *culo*, o sufixo de diminutivo, ou seja, currículo é um pequeno percurso. Esse conceito me traz à mente que ele não pode ser fechado. É uma rede com nós, vai sempre se abrindo, onde ficamos presos por algum tempo, mas sabendo que temos saída e que essa rede vai se alargando a partir das significações que lhe damos.

Entendo o currículo como algo histórico, social e cultural centrado nas práticas e representações sociais, idéias, sentimentos, valores éticos e estéticos. Acredito no sentido da História como

narrativa, como algo a ser contado. Nessa concepção ampla de História, os fios se entrelaçam, o currículo não tem fronteiras, é uma trama que não se fecha, uma rede de significados, busca a interpretação da própria experiência, porque é a experiência dos sujeitos. É uma rede que tem nexos, sem hierarquia de chefes, predomina o alargamento sempre em busca da satisfação das necessidades. Nessa perspectiva o currículo tem seus tentáculos na subjetividade, conhecimento, cultura. Cada parte é uma e ao mesmo tempo é parte da outra. É uma dependência independente das partes que formam o todo do círculo-existencial, que denominei a metáfora do Koan que ressignifica minha experiência.

Peter Gay me sopra que a História é a arte de dar sentido ao passado, porque jamais poderemos vivenciá-lo. E Thompson diz que a linguagem é constituinte da narrativa e que não desprezaria a contribuição que ela tem para dar alma, vida a um estudo do passado. A História, como narrativa, dialoga com o teatro, música, texto e objetos que fazem parte da cultura brasileira.

No segundo capítulo busco o sentido do sentido da expulsão dos jesuítas, que é o contexto da Reforma Curricular Pombalina, no período de 1759-1772, que para mim foi como um nó górdio, com pelo menos três possibilidades: atar, desatar ou cortá-lo. Senti a necessidade de montar uma peça teatral para dar oportunidade aos jesuítas de se defenderem das acusações feitas por D. José I, que estão inscritas no Alvará Régio de 1759, que decretou sua expulsão da metrópole e de seus domínios.

Quando os jesuítas foram expulsos, fizeram este pedido: serem ouvidos na Mesa da Consciência. Certamente que esse pedido foi negado por Marquês de Pombal, que talvez temesse a força da retórica dos argumentos dos jesuítas, seus efeitos poderiam levar ao enfraquecimento da tentativa de secularização do Estado Monárquico. Talvez percebesse que os jesuítas tinham o carisma daqueles que não se deixam dominar, não se submetem a Leis que menosprezam o ser humano, que querem dominá-lo.

O Estado Português também tinha carisma, o sentimento de uma nação que se sentia humilhada no contexto europeu: dependência da proteção inglesa, dependência econômica das colônias, em especial, a Colônia-Brasileira sua moeda mais forte, porque era cobiçada por outras nações. Era o sentimento de uma nação que queria não ser mais dominada economicamente e livrar-se do estigma de uma nação culturalmente atrasada.

Como que num rompante, ela expulsa, prende, mata, queima gente. Um estrondo que ecoa por todo o continente europeu e domínios, que leva a mídia a dizer que Portugal acordou para as novas idéias do seu tempo. O movimento das luzes dizia que a liberdade do homem era não se guiar mais pela fé católica. O homem deveria se guiar pela fé na racionalidade científica, baseada nas evidências. São as luzes da modernização econômica, a renovação cultural, a capacidade do homem em estar à frente de seu tempo, novos tempos. Esses ares, que deveriam perfumar o céu de Lisboa, turvaram a visão e o que se sentiu foi cheiro de fumaça de livros queimados, o barulho dos grilhões dos professores presos, o corpo do padre jesuíta queimado em praça pública, simbolizando a ruptura com o ensino religioso jesuítico, que significava atrasado e retrógrado. Na Colônia-Brasileira ocorreu um caso hilariante, se não fosse trágico, a prisão do Professor Régio, com título de nobreza, enviado da metrópole, para ensinar aqui. Na prisão, sua cela transforma-se em sala de aulas.

No seu lugar propunha-se um currículo e ensino científico, guiado pela razão. Mas a sedução da retórica jesuítica continuava presente. A crítica era que o ensino jesuítico era intenso, profundo, teórico demais. Era necessário simplificar os estudos, selecionar textos mais fáceis para os alunos e, sobretudo, que tivessem utilidade imediata para a sociedade, teorias que pudessem ser comprovadas. Nada de divagações ou discursos vazios, como diria Verney, autor do Verdadeiro Método de Estudar. Suas idéias, com base em Locke, tiraram a chave que sustentava o edifício educacional jesuítico.

A prática pedagógica dos jesuítas desde, o século XVI, assentava suas bases no resgate dos filósofos da antigüidade clássica. Um currículo com programa, metodologia, ensino seriado, para formação integral, na visão do catolicismo e no respeito à autoridade papal. A espinhal dorsal do método era a *emulação*, o incentivo à competição, que tinha como objetivo levar o aluno a pensar, questionar. Para que suas argumentações não fossem refutadas era necessário o estudo sério, amplo, para tornar os argumentos sólidos. A emulação estimula a imaginação, a criatividade, qualidades do ser humano que não saem de moda e são universais. A formação do professor era a alma do Ratio Studiorum. Não bastava dominar Latim, Grego, Hebraico, era necessário o estudo da Filosofia, da Psicologia, o autoconhecimento para conhecer a si mesmo e aos outros. Um currículo testado por cinquenta anos de reflexão e prática.

O currículo pombalino tira a chave desse edifício, colocando como prioridade o fazer, a tônica dos novos tempos. O professor se torna funcionário público, assalariado. A reforma fez surgir duas classes de Professores: os Régios, oficiais, e os Mestres, particulares, pagos pelas famílias dos alunos. As Aulas Régias de Grego, Latim e Retórica foram tumultuadas nos primeiros tempos na Colônia-Brasileira. Faltavam Professores Régios, que possuíam título de nobreza, um artifício para atrair os melhores professores que deveriam permanecer nas principais vilas e comarcas, sede do corpo administrativo do Estado Monárquico. Os Mestres, verdadeiros salvadores da pátria, não eram suficientes para atender à demanda. Os primeiros treze anos da reforma curricular pombalina foram marcados pela falta de livros e professores. A política educacional não se preocupou com a formação dos professores. Como promover a reconstrução cultural de uma nação, sem dar-lhes condições de ressignificar seu cotidiano, seu pensar e agir?

A reforma não ocorreu sem contestações. Na Colônia-Brasileira Comissários de Estudos, Mestres e alunos driblam o sistema com malícia; a afetividade aparecia como um conhecimento menor, que desestruturava o sistema autoritário português.

A grande lição é a constatação de que numa reforma curricular concorrem três poderes: legal, autoritário, carismático. As diretrizes curriculares podem ser impostas pelo legal, ou seja, pela via da racionalidade, que mexe com o emocional. Pela subjetividade também é possível que as mesmas normas e regras sejam aceitas. No entanto, se a proposta não tocar o sujeito, não afetá-lo na sua interioridade e espiritualidade, os resultados não terão durabilidade, porque o ser humano precisa ser tocado. Não só na sua racionalidade ou subjetividade. É preciso atingir a sacralidade do ser humano, no seu mais íntimo, que emana da dimensão da subjetividade, força maior, energia que segue adiante, que pensa, apesar de confinada.

As proposições curriculares têm durabilidade, quando tocam os sujeitos na sua interioridade. A proposta pombalina que organiza o ensino em Fundamental, Médio e Universitário e a organização curricular do ensino seriado, herança dos jesuitas, ainda permanecem. Cabe perguntar: por que esse passado ainda toca a nossa interioridade?

Para Leonardo Boff (1994), o verdadeiro carisma, que faz parte da natureza humana, vem sendo confinado. Parece que as discussões no campo curricular seguem a moda, não vingam. Parece que é preciso mais do que um conflito entre tendências que poriam *lenha na fogueira* para aquecer as discussões em torno do currículo, para fazê-lo avançar como eixo de uma prática que quer formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos na construção de uma sociedade democrática. Essa é uma proposta que não tem fim em si mesma, deve ser uma luta constante, enquanto existir ser humano, que faz a História, que tem uma historicidade e a capacidade de metamorfosear-se. Enquanto viver, há de lutar pela educação como um bem para todos. É preciso tocá-lo na sua interioridade. Por se acreditar no *Ethos* do ser humano, pela esperança de um dia, dar um lar saudável para todos, é que faz sentido investir tanta energia em uma tese de Doutorado.

5 FONTES E BIBLIOGRAFIA

5.1 FONTES MANUSCRITAS

A Biblioteca Nacional de Lisboa possui um catálogo de todos os manuscritos de Pombal e de obras sobre o Marquês, da época até os dias atuais, o que confirma sua importância para a história portuguesa.

O catálogo foi elaborado com a contribuição de instituições como a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, a British Library, a Biblioteca do Congresso Nacional de Washington, que enviaram as relações e as obras para a Biblioteca Nacional de Lisboa.

Arquivo Histórico Ultramarino (AHU)

Pará	n 4824; 485
Pernambuco	caixas 52; 53 (até 16.11.1770) n° 212
São Paulo	catalogados n° 2408
Baía	n° 169 doc n° 41
Códice	168 Ministério do Interior 2596 Manuscritos da Livraria

Torre do Tombo

?? Núcleo Real da Mesa Censória

1. Pasta de Consultas Várias 1772 - 1796 - caixa 183
2. Censura n° 4 / 1770 caixa 6
6 / 1773 caixa 8
3. Requerimento para lugar de professores caixa 187
4. Vária caixa 175

5. Manuscritos 248, 1725, 2010, 2119, 4175, 4199, 4222, 5179, 5186

6. Livros de Registro 1, 18, 20, 24,

L U 25 caixa 525

7. Manuscritos de Biblioteca Mesa Censória

248 caixa 210

1725 caixa 292

2010 caixa 308

2119 caixa 317

4175 caixa 362

4222 caixa 362

5179 caixa 512

5186 caixa 512

?? **Códice 417**

⚡ *Alvará porque são reprimidos os estudos das línguas Latina, Grega e Hebraica e da Arte de Retórica, da ruína em que estavam reduzidos (28/06/1759)- fl. 16 v NB impresso.*

⚡ *Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Retórica, para o uso das Escolas novamente fundadas nestes Reynos e seus domínios (28/06/1759)- fl. 7-20.*

⚡ *Memorandum dos livros didáticos aconselháveis e permitidos para o Novo Método (s/d)- fl. 21 v- 24*

⚡ *Sobre o provimento de Professores Régios de Gramática Latina para Pernambuco (17/11/1759) – fl. 38 – 38v*

⚡ *Consulta sobre o provimento do Professor Régio de Gramática Latina para a cidade do Pará*

⚡ *Carta do Conde de Oeiras ao Ouvidor de Pernambuco sobre a questão do Professor Régio de Gramática Latina de Pernambuco, Manuel da Silva Coelho, por ele preso (26/01/1764)- fl. 72v. 73v.*

?? Códice 2.596 de Manuscritos da Livraria

- ✍✍ Carta para o Vice-Rei da Baía (13/11/1759) fl. 1
- ✍✍ Para o Chanceler da relação da Baía, desembargador Tomás Robim de Barros (8/11/1759) fl.1
- ✍✍ Para o Ouvidor Geral de Pernambuco, desembargador Bernardino Coelho da Gama Casco (8/11/1759) fl.1
- ✍✍ Para Eusébio Luis Pereira Ludon, Professor Régio no Maranhão (19/04/1761) – fl. 57 v.
- ✍✍ Para Manuel de Melo e Castro, Professor Régio em Pernambuco (2/10/1761) – fl. 63
- ✍✍ Para o Professor Manuel da Silva Coelho, s/d fl. 64 v.
- ✍✍ Carta para Luis Diogo Lobo da Silva, Governador de Pernambuco (14/10/1761)- fl. 68 v.
- ✍✍ Ofício do Conde de Oeiras para o Ouvidor de Pernambuco, desembargador Bernardino Coelho da Gama Casco (26/01/1764), papéis do Colégio dos Nobres, maço 61.
- ✍✍ Autorização Régia para o professor Manuel da Silva Coelho regressar ao Reino (5/11/1770)

✍ Biblioteca Nacional de Lisboa

Collecções Pombalinas

✍✍Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (BGUC)

?? Códice 2534, n. 14, 22, 35.

- ✍✍ Papéis pertencentes aos Professores de Pernambuco, cartas dos mesmos, certidões e informassões do Comissário e Governador

?? Códice 2529, n. 23 e 72; 2534, n. 38

- ✍✍ Tomadias, Perguntas e Queima de Livros

5.2 BIBLIOGRAFIA

- 1- ALMEIDA, Fortunato. . História da Igreja em Portugal volumeII. Porto-Lisboa
Livraria Civilização Editora, s.d.
- 2- ----- . História de Portugal. TOMO V. Coimbra. Editor Fortunato
de Almeida, 1928.
- 3- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da Instrução Pública no Brasil, 1500-1889;
tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989
- 4- ALMEIDA, Rita Heloísa de. O Diretório dos Índios. Um Projeto de Civilização no Brasil no
século XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997..
- 5- ANDERY, Maria Amália / et al / . Para compreender a Ciência. Rio de Janeiro,
Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.
- 6- ANDRADE, António Alberto Banha de. A reforma pombalina dos estudos secundários : 1759-
1771: Contribuição para a história da pedagogia em Portugal.- Volumes I,II-III. Coimbra -
Universidade de Coimbra, 1981
- 7- ----- . A Reforma Pombalina dos Estudos secundários no Brasil. São Paulo:
Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo 1978.
- 8-. ----- Processo Pombalino contra os Oratorianos Paris; Fundação
Calouste Gulbekian, 1969 - Sep. dos Arquivos do Centro Cultural Português

- 9- ANDRADE, Manuel Vaz Ferreira de. A Vila de Cascais e o Terremoto de 1755 - Lisboa [s.n.], 1956
- 10- AOS ESTUDANTES E À COLONIA PORTUGUESA DO BRASIL [apelo] - Lisboa: Typ. Universal, 1882.
- 11- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo, editora Brasiliense, 1982.
- 12- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 3 ed. São Paulo, Editora Moderna, 2000.
- 13- ARAÚJO, Emanuel. O Teatro dos Vícios. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1993.
- 14- ARENDT, Hannah. A condição humana (5ª ed) Rio de Janeiro: Forense Universitária 1991.
- 15- ARON, Raymond. As Etapas do Pensamento Sociológico. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.
- 16- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira (3ª ed.). Volume I e II. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958.
- 17- AZEVEDO, João Lucio de. O marquez de Pombal e a sua época / J. Lucio d' Azevedo, 2º ed. com emendas - Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; Lisboa: Seara Nova; Porto: Renascença Portuguesa, imp. 1922 - 398
- 18- -----, Os jesuítas no Grão Pará: suas missões e a colonização- 2º ed. Coimbra imp. da Universidade

- 19- -----, Política de Pombal relativa ao Brasil, in: Novas Epanáforas: estudo de História e Literatura. Lisboa: Livraria Clássica Ed. A. M. Teixeira, 1932.
- 20- BAIÃO, António Eduardo Simões. A inquisição e o Marquês de Pombal in: Episódios dramáticos da Inquisição Portuguesa. Lisboa: Seara Nova, 1938 - v. 3
- 21- BARATA, Maria Teresa Tavares. História do Marquês de Pombal. Porto: Tip. Civilização, 1933
- 22- BARBARA, A. Madeira. Subsídios para o estudo da educação em Portugal: da reforma pombalina à 1º República. Lisboa: Assírio e Alvim 1979
- 23- BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Tradução Carmen E. Vauriale et al 4º ed. Brasília, DF Editora Universidade de Brasília, 1992
- 24- BOFF, Leonardo. Igreja: Carisma e Poder. São Paulo, Editora Àtica, 1994.
- 25- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo, Companhia das Letras, 1992
- 26- CARQUEJA, Bento. Século XVIII In: O Capitalismo Moderno e as suas origens em Portugal / Bento Carqueja. Porto: Livraria Chardron, 1908
- 27- CARRATO, José Ferreira. O Marquês de Pombal e a Reforma dos Estatutos Menores em Portugal / José Ferreira Carrato - Coimbra: Universidade de Coimbra, 1980- sep. do Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra

- 28- CARREIRA, António. Cabo Verde e Guiné e a Companhia do Grão Pará e Maranhão: um documento inédito para sua história / por Antonio Carreira - Bissau : (sn) 1967
- 29- CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação. São Paulo, Ed. Cultrix, 1982
- 30- CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo. (Orgs) Domínios da História. Ensaio da Teoria e da Metodologia. 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- 31- CARVALHO, José Murilo de. A Construção da Ordem: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- 32- ----- . A Formação das Almas. O imaginário da República no Brasil São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- 33- CARVALHO, Laerte Ramos de. As Reformas Pombalinas da Instrução Pública. Tese Apresentada ao concurso da XLV Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. USP/SP - 1952.
- 34- CARVALHO, Maria Amália Vaz de. Scnenas do século XVIII em Portugal / Maria Amália Vaz de Carvalho - Lisboa; Portugal - Brasil; Rio de Janeiro: Ed. Americana; Livraria Francisco Alvez, (s.d.)
- 35- CASALI, Alípio. Saberes e Procederes Escolares: O Singular, O Parcial, O Universal. In: SEVERINO, Antonio Joaquim, FAZENDA, Ivani (orgs). Conhecimento, Pesquisa e Educação. Campinas, Papirus, 2001.

- 36- CASTRO, Armando. A dominação inglesa em Portugal: estudo sugerido de Antologia; textos dos secs. XVIII e XIX Armando Castro - Porto Ed. do Autor, 1972
- 37- CASTRO, José de. O Marquez de Pombal e o jesuitismo: conferencia [...] José de Castro, Coimbra; Imp. Academica, 1882.
- 38- CHAUNU, Pierre. A Civilização da Europa das Luzes. Vol. 1. Lisboa, Editorial, 1985.
- 39- CHAUI, Marilena. Conformismo e Resistência (3ª ed). São Paulo, editora Brasiliense, 1989.
- 40- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo, Cortez editora, 1991.
- 41- CIDADE, Hernani. A reforma pombalina da instrução - Coimbra Ed. 1939
- 42- COLEÇÃO DAS LEIS, ALVARÁS, DECRETOS E RESOLUÇÕES. Lisboa. Oficina de Antonio Rodrigues Galhard. 1800
- 43- CONFRONTAÇÃO DA DOCTRINA DA IGREJA COM A DOCTRINA DA SOCIEDADE DOS JESUITAS / traduzidas do original italiano no idioma português por Joaquim Gomes Teixeira - Lisboa: Regia Officina Typografica, 21770
- 44- CORTELLA, Mario Sergio. A Escola e o Conhecimento. 3 ed. São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

- 45- COSTA, D. Antonio da. Reforma do Marquez de Pombal. In: História da Instrução Popular em Portugal: desde a fundação da monarquia até nossos dias / por D. Antonio da Costa, pref. do editor - 2º ed, Porto: Antonio Figueirinhas, 1900
- 46- COSTA, Maria Helena de Teves. Livros Escolares de Latim e Grego Adoptados pela Reforma Pombalina dos Estudos Menores. Paris, Fundação Calouste Gulbenkian 1979
- 47- COTTINGHAM, John. Dicionário de Descartes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1995.
- 48- CRIADO, Buenaventura Delgado. (coordenador) História de la Educación en España y América (siglos XVI-XVIII) Madri, Ediciones Morata, SL, 1993
- 49- CRUZ, Antonio Augusto Ferreira. A Reforma Pombalina do ensino das humanidades: novos subsídios para seu estudo / Antonio Cruz - Porto: Centro de Estudos Humanísticos, 1956
- 50- CUNHA, D. Luis da, Testamento Político ou Carta Escrita pelo Grande D. Luis da Cunha aos Seu Senhor Rei D. José I Antes do Seu Governo (1748). Revisão e nota introdutória da profa. Nanci Leonzo, São Paulo, Alfa-Ômega, 1976.
- 51- CUNHA, Luiz Antônio, A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.
- 52- DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

- 53- DIAS, Manuel Nunes. A Companhia Geral do Grão Pará e Maranhão. Vol I e II. Universidade do Pará, 1970. (Coleção Amazônica – Série José Veríssimo)
- 54- DURKHEIM, Émile. (1858-19170. As Regras do Método Sociológico. 2 ed. Tradução Paulo Neves. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- 55- DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação- na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- 56- ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisando. A crise na Educação, O Pesquisador, Saberes, Tempos e Espaço. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani (orgs) Conhecimento, Pesquisa e Educação. Campinas, Papirus, 2001.
- 57- FAORO, Raimundo. Os donos do Poder- A Formação do Patronato Brasileiro. 11 ed. São Paulo: Globo, 1997.
- 58- FAZENDA, Ivani (org) Interdisciplinaridade: Dicionário em Construção. São Paulo: Cortez, 2001.
- 59- _____. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez Editora, 1989
- 60- _____. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, Papirus, 1994.
- 61- FAZENDA, Carla, MACHADO, Mírian. Ubaiatu: Canoa das águas aplaudentes...um lugar para interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 2001.

- 62- FALCON, Francisco José Calazans. A Época Pombalina. São Paulo, Ática, 1982
- 63- FERRÃO, Antonio. A censura literária durante o governo Pombalino: subsídios para a história do pensamento em Portugal / Antonio Ferrão - Coimbra: Imprensa da Universidade, 1926
- 64- FERRÃO, Antonio. O Marquez de Pombal e a expulsão dos jesuítas: 1759 / por Antonio Ferrão. Coimbra: Imp. da Universidade 1932
- 65- FIGUEIREDO, Antonio Pereira de. Carta de Antonio Pereira de Figueiredo aos padres da Congregação do Oratório de Goa. In: Cartas de Luis Antonio Verney e Antonio Pereira de Figueiredo aos padres da Congregação do Oratório de Goa - Nova GOA: Imp. Nacional 1858
- 66- FLORENTINO, Manolo. Em Costas Negras. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- 67- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 9ª edição. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979
- 68- ----- . Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões. 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda. 1993.
- 69- FRANCA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas “O Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro, Livraria AGIR Editora, 1952

- 70- FRANÇA, José Augusto. Lisboa Pombalina e o Iluminismo / José Augusto França, pref. de Pierre Francastel; trad. Fernanda França - Lisboa - Livros Horizontes, imp. 1966
- 71- FRAGOSO, João e FLORENTINO, Manolo. O Arcaísmo como Projeto. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993.
- 72- FRANCHINI-NETTO, M. O Marquês de Pombal e o Brasil: contribuição às comemorações do centenário de morte do Marquês de Pombal / M. Franchini-Netto - Lisboa: (sn) 1981
- 73- FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil. São Paulo, Cortez Editora, Brasília DF:INEP, 1989.
- 74- FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade (5ª) São Paulo, Moraes, 1980.
- 75- FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. (28ª ed) Rio de Janeiro, Record, 1992.
- 76- FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo, Moraes, 1980.
- 77- ----- . Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- 78- ----- . Educação na Cidade. São paulo, Cortez Editora, 2000
- 79- ----- Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- 80- _____ .Pedagogia dos Sonhos Possíveis. Organização de Ana Maria Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- 81- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 1997.
- 82- GARCIA, Joe de Assis. Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2000.
- 83- GIDDENS, Anthony. As Consequências da Modernidade. 2º edição. Oeiras, Celta Editora, 1985
- 84- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- 85- GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis RJ, Editora Vozes, 1983.
- 86- GOLDGRUB, Rosa G.V. Papéis no mundo: Escutas do silêncio, silenciadas subterrâneas. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Currículo), PUC/SP. Orientação de Vitória Helena Cunha Espósito, 1998.
- 87- GOMES, Joaquim Ferreira. O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino (2º ed) Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1989
- 88- GONÇALVES, Julio Cesar da Silva. A Aula do Comércio. Lisboa, Instituto Comercial de Lisboa, 1960.
- 89- GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e Prática. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

- 90- ----- . A construção Social do Currículo. Lisboa, Educa, 1997.
- 91- GUIMARÃES, José Ribeiro. O Marquez de Pombal e a Inquisição. In: Summario de varia história: narrativas, lendas, biographias... / por J. Ribeiro Guimarães Lisboa: Rolland e Semiond, 1873, 3º vol.
- 92- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História (8ª ed). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- 93- HAMILTON, David. Origenes de los Términos “Clase” y “Curriculum”. Revista de Educación. 295. Historia del Curriculum (1), p. 187-205, Mayo-Agosto
- 94- HELLER, Agnes. O cotidiano e a História (3ª ed) Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- 95- HESPANHA, Antonio Manuel (coordenador) História de Portugal IV volume- O Antigo Regime (1620-1807) Lisboa, Editorial Estampa 1992
- 96- HOBBSBORN, Eric J. A Era das Revoluções 1789-1848 (7ª ed). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- 97- INSTRUÇÕES PARA OS PROFESSORES DE GRAMÁTICA LATINA, GREGA, HEBRAICA E DE RETÓRICA. v. nº 1005 deste capítulo
- 98- JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 2º ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993

- 99- JULIA, Dominique. La Culture Scolaire Comme Object Historique. (Texto fotocopiado)
- 100- KANT, Immanuel(1724-1804) Crítica da Razão Pura. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
(Coleção Os Pensadores)
- 101- KENSKI, Vani M. O Fascínio do Opinião- Um exemplo de pesquisa não dogmática. In: FAZENDA Ivani (org) Novos Enfoques da Pesquisa Educacional- 3 ed - São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- 102- LARSON, Magali Sarfatti. Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. (texto fotocopiado)
- 103- LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, TOMOS I e II, 1938, Ed. Instituto Nacional do Livro, TOMOS III - IX - 1945 - 1949.
- 104- LEITE, Antonio. A Ideologia Pombalina. Despotismo Esclarecido e Regalismo. Revista Brotéria. Braga. Vol. 114, n. 5, p. 487-514, maio-junho, 1982.
- 105- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Origens da Educação Pública. São Paulo, Edições Loyola, 1981.
- 106- ----- . Perspectivas Históricas da Educação. (2ª ed). São Paulo, Editora Ática, 1989.

- 107- LÖWY, Michael. Ideologia e Ciência Social (5ª ed) São Paulo: Cortez, 1989.
- 108- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.
- 109- MACLAREN, Peter. Multiculturalismo Revolucionário. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.
- 110- MAXWELL, Kenneth. A Devassa da Devassa. 3 ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- 111- -----.Marquês de Pombal- Paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- 112- MARQUES, Maria Adelaide Salvador. A Real Mesa Censória e a Cultura Nacional: aspectos da geografia cultural portuguesa do século XVIII - Coimbra: Universidade de Coimbra, 1963
- 113- MARTINS, Joaquim Pedro de Oliveira. O Brasil Pombalino. In: O Brasil e as Colônias Portuguesas / por. J. P. Oliveira Martins (1º ed) Lisboa - Livr. Bertrand, 1880
- 114- MAURICIO, Domingos. Os jesuítas: História da Companhia de Jesus, em particular Portugal: de 1540 a 1759 / D. Mauricio. In: Verbo: Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. Lisboa: Ed. Verbo, imp. 1971-v.11, coln 497-504
- 115- MELO, Sebastião José de Carvalho e. Carta para o Ministro Provincial dos Religiosos Menores Observantes da Província de Portugal, remetendo-lhe o

impresso intitulado “colleção dos Breves Pontifícios e Leys Régias” Paço,
27de outubro de 1759 in: colleção dos Breves Pontifícios e Leys Régias

116- MONCADA, Luis Cabral de Oliveira. Um “iluminista” português do século XVIII:
Luis Antonio Verney / L. Cabral de Moncada - Coimbra: Arménio Amado, 1941

117- MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas SP:
Papirus, 1990.

118- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 3 ed. São Paulo: Cortez;
Brasília, DF: UNESCO, 2001

119- NEVES, Luis Felipe Baêta. O combate dos Soldados de Cristo na Terra dos
Papagaios: colonialismo e repressão cultural. Rio de Janeiro, Editora
Forense- Universitária 1978.

120- NOVAIS, Fernando A. Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial.
(1777-1808). São Paulo, Editora Hucitec, 1979

121- NÓVOA, Antonio e BERRIO, Julio Ruiz (organizadores). A História da Educação
em Espanha e Portugal. Investigações e Atividades. Lisboa, Sociedade
Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 1993.

122- NÓVOA, Antonio. Le Temps des Professeurs. volume I e II. Lisboa, Instituto
Nacional de Investigação Científica, 1987

- 123- OLIVEIRA, Betty Antunes de. As Reformas Pombalinas e a Educação no Brasil. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1973.
- 124-- PAIM, Antonio. A querela do estatismo. Rio Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- 125- PALMER, Richard. Hermenêutica. Lisboa: Edições 70, 1989.
- 126- PEDRA, José Alberto. Currículo, Conhecimento e suas representações. Campinas: Papirus, 1997.
- 127- PINEAU, Gaston. O Sentido do Sentido. In: BASARAB, Nicolescu et al. Educação e Transdisciplinaridade. Brasília, UNESCO, 2000.
- 128- PINTO, Alvaro Vieira. Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- 129- PEIXOTO, Afrânio. Limites com Espanha; Jesuítas; Pombal In: História do Brasil Afrânio Peixoto 2º ed. São Paulo. Comp. Ed. Nacional. 1944
- 130- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder (Texto fotocopiado)
- 131- PRIORE, Mary del. Ao Sul do Corpo. Condição Feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro, José Olímpio, Brasília DF: Edunb, 1993.

- 132- RANGEL, Mary T. A. S. A construção Formal do Currículo no Brasil e sua Filosofia. Dos Jesuítas aos Anos 80. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990 - Tese de Doutorado
- 133- REVISTA DE EDUCACION n° 295 - História Del Curriculum (I) 1991 - Mayo - Agosto
- 134- REVISTA DE EDUCACION n° 295 - História Del Curriculum (II) 1991 - Septiembre - Diciembre
- 135- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira (9ª ed) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- 136- ROSENFELD, Helena Kon. Palavra Pescando Não-Palavra. São Paulo, Casa Do Psicólogo, 1998.
- 137- SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- 138- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 6º edição. Porto, Edições Afrontamentos, 1987
- 139- -----, Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna. 3º edição. Porto - Edições Afrontamento, 1989
- 140- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. O Pináculo do Temp(l)o. Sermão do Padre Antônio Vieira e o Maranhão do Século XVIII.

- 141- SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. Cartas sobre a Educação da Mocidade-Colônia (s.n.), 1760
- 142- SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988
- 143- SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luis (orgs). História e História da Educação. 2 ed. Campinas, SP. Autores Associados: HISTDBR, 2000- (Coleção Educação Contemporânea)
- 144- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. O tempo de Pombal: 1750-1777. História de Portugal: o despotismo iluminado: 1750-1807 / Joaquim Veríssimo Serrão - Lisboa:verbo, imp. 1982
- 145- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. Sob o signo de Portugal. In: A historiografia portuguesa: doutrina e crítica século XVIII / Joaquim Veríssimo Serrão - Lisboa: verbo, imp. 1974 v. 3
- 146- SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia.São paulo, Cortez Editora, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação Geral).
- 147-SCHLEIERMACHER, Friedrich. Hermenêutica. 2 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.
- 148- SILVA, Frei Antonio Pereira da. A questão do sigilismo com Portugal no século XVIII: história, religião e política nos reinados de D. João V e D. José I / Frei Antonio Pereira da Silva Braga: (s.n.), 1964

- 149- SILVA, Tomaz tadeu da. (org) Teoria Educacional crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- 150- SOTTO-MAYOR, D. Miguel. História da extinção das Ordens Religiosas D.Miguel Sotto-Mayor - Braga Typ.Lusitana, 1989
- 151- SCHWARTZMAN, Simon. Bases do Autoritarismo Brasileiro. (3ª ed.) Rio de Janeiro Campus, 1988.
- 152- SANFELICE, José Luis. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei.(org) Globalização, pós-modernidade e educação. Caçador-SC:UnC, 2001.
- 153- SOUSA, Laura de mello e. O diabo e a terra de Santa Cruz; feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- 154- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, editora Atlas, 1987.
- 155- VEIGA, Ilma P.A. e CARDOSO, Maria Helena F. (organizadoras). Escola fundamental Currículo e Ensino. Campinas SP, Papirus, 1991.
- 156- VERNEY, Luis Antonio. Verdadeiro Método de Estudar. Edições Organizadas pelo Prof. Antonio Salgado Junior. Volumes I e III. Lisboa, Livraria Sá da Costa - Editora, 1950
- 157- VEYNE, Paul. Como se escreve a História. 3 ed. Brasília, Editora Universade de Brasília, 1982.

- 158- VIEIRA, Evaldo. Estado e Miséria Social no Brasil de Getúlio a Geisel (3ª ed). São Paulo: Cortez, 1987.
- 159- ----- . Poder Político e Resistência cultural. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- 160- WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1967.
- 161- XAVIER, Maria Elizabete S.P. Poder Político e Educação de Elite. São Paulo, Cortez editora: Autores Associados. 1990.
- 162- YOLTON, John W. Dicionário de Locke. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1996.

APÊNDICE 1

A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR POMBALINA NO BRASIL- 1759-1772.

A carta de 03 de novembro de 1759.

As Instrucçoens enviadas pelo Director Geral dos Estudos D. Tomás de Almeida, que deveriam ser divulgadas pelos governadores das capitanias brasileiras *Ao desembargador Chanceller da Rellaçam desa cidade mandei passar comisan para, em todo o destricto em que V. Ex. Hé Vice Rei, executar as ordens que forem necessaria para o estabelecimento dessa Reforma dos Estudos (...) e lhe ordeno que recorra a V. Ex.a em todos os cazos que lhe for precizo. V. Ex.a o auxilie.* Tratava-se Instrucçoens da Reforma dos estudos secundários, conforme o decreto do Alvará Régio 1759, um conjunto de medidas à *nova criação e estabelecimento dos estudos, e total destruição dos methodos antigos.* A distância não favorecia o acompanhamento da Reforma dos Estudos, solicitava, D. Tomás de Almeida, a nomeação do Comissário dos Estudos, em cada capitania, tendo o mesmo poder do Diretor Geral, com as seguintes atribuições: nomear os delegados das regiões para auxiliá-lo, realizar os exames para os candidatos a Mestres dentro do espírito do método novo, fazer o mapeamento da rede escolar de suas regiões: número de alunos, escolas, professores e as Aulas Régias, efetuadas. A recomendação para todos os Comissários dos Estudos era: a destruição do antigo método, a queima dos livros adotados pelos jesuítas e que não foram permitidos, os exames para os candidatos a Mestres, que deveria passar por uma junta, investigação da idoneidade do candidato; se aprovados todos recebiam a licença para ensinar a Aula Régia e o Alvará e as Instrucções, *que lhes deve seguir de Regimento e Lei inalterável, para o estabelecimento e methodo de ensinar que deve haver, daqui em diante.* Ainda, lembrava que o descumprimento das Instrucçoens regularizadas pelo Alvará de 1759, seria considerado uma ilegalidade, portanto, a prisão para os infratores, por desobediência a El-Rey. Na mesma carta, avisava que a metrópole havia selecionado os Professores Régios, esclarecendo que, o Ordenado dos Professores Régios seriam pagos pelos governos de cada capitania brasileira. Os Professores Régios ensinariam gratuitamente e os Mestres, cujo ensino seriam pagos pelos pais. Os Mestres deveriam ensinar em suas próprias casas, mas acabaram assumindo o papel dos Professores Régios, ensinando nas escolas públicas, bem como nos conventos, seminários. Os livros enviados da metrópole deveriam

ser encadernados e vendidos com uma cartela de preços afixadas no próprio exemplar. Anunciava a remessa de um número grande das seguintes obras: Artes do Padre António Pereira e António Félix Mendes, editadas pelos Padres da Congregação do Oratório, em duas versões, apenas a versão menor era permitida por S. Maj.e; o primeiro volume da Selleta Latini Sermonis, de Pierre Chompré; brevemente, enviaria a Minerva de Francisco Sanches; as Orationes Selectae de Cícero; dois volumes de Institutionum Oratoriarum libri duodecim, com notas de Rollin; Tito Lívio e um Dicionário de Latim e Português. Antes do fechamento da carta, comunicou que 3000 exemplares do primeiro volume de Sellecta, haviam sido distribuido no reino, por isso apenas 200 livros foram enviados para a Baía, assim que *não podem hir para o Estado do Brazil, todos aquelles que eu queria*. A remessa dos livros para o Brasil ficou na promessa, no reino Português os livros recomendados também foram imprimidos quantidades que não atenderam a demanda. Porém, a queima dos livros, utilizados pelos jesuitas, era a tônica dominante na carta. Por intermédio de documentos foi possível fazer uma reconstituição da primeira fase da Reforma pombalina dos Estudos Secundários. As cartas respondidas pelos Comissários ao Diretor Geral, possibilitou o montar o quadro da rede escolar no ultramar:

Baía -

Quantidade de Livros existentes na Baía

Nome do Livro	Autor	Quantidade
Artes	António Pereira e Félix Mendes	400
1. Tomo da Sellecta	-	200 +-
Dicionários	-	poucos exemplares.

Lista dos candidatos submetidos a Exame em 5 de fevereiro de 1760.

Nome do Professor	Local de Ensino	Observações
Francisco Alves de Pina	-	-
Bandeira de Mendonça	-	-
Padre Manuel Nunes Ferreira	-	Ensinava há 16 anos
António de Barros Lobo	Vila de Cachoeira	Mestre de Gramática Latina durante 2 anos.
José Ramos de Sousa	Bairro da Palma	Estudante de Filosofia
Manuel Coelho de Carvalho*	Rua dos Capitães	Estudante de Filosofia e Teologia, nomeado professor de Retórica.
Padre Pedro Lourenço Vilas-Boas	Freguesia da N.Sra. Da Conceição, cidade da Baía.	Ensinava Gramática havia 5 anos.
José de Cerqueira de Mendonça	-	Minorista ex-jesuíta.
Carlos António de Brito	Vila de São Francisco, na cidade da Baía.	-
Manuel de Barbudo e Figueiredo Mascarenhas.	Morador da Rua de Baixo de S. Bento, Freguesia de São Pedro.	-
José Monteiro	-	Minorista, afastado da Companhia de Jesus.
Francisco Vieira Gomes**	Ensinava na Cruz do Azulejo, Freguesia da Sé.	-
Inácio Rodrigues Fontes	Morador da Vila da Purificação	Minorista e Mestre em Artes.
	Morador a Cruz do Pascoal,	-

José de Sousa Soares	Freguesia de Santo Antonio, além do Carmo.	
Antonio Fernandes Vieira	Ensinava na Rua de Baixo, Freguesia de São Pedro de Velho.	Minorista.
Pedro Homem da Costa***	Rua Sergipe Del-Rey	Nesse momento habitava na casa do Pe. Manoel Maciel.
Pe. João Pinheiro de Lemos.	Morador na Vila de Santo Amaro da Purificação.	Mestre havia mais de 25 anos.
José Rodrigues Mousinho	Morador em São Pedro Velho.	Já ensinava Latim e parece que era padre secular.
Pe. José de Jesus Maria	Mestre da Rua da Laranjeira.	-
Pe. Tomás Honorato	-	Pregador, Filósofo e Teólogo, lecionava Gramática, Retórica e Poesia Latina.

* Frequentou a Universidade de Coimbra, (1764-1768) (Francisco de Moraes. Estudantes da Universidade de Coimbra, nascidos no Brasil, Coimbra, 1949, p:246. ** Frequentou a Universidade de Coimbra, Filosofia, de 1767 a 1770. (obra cit.p:252) *** Em 5 de junho 1769, foi autorizado ensinar em Lisboa, com lic. Da Baía. Frequentou a Universidade de Coimbra, onde se formou em Cânones (1768-1770). (ob. Já citada p. 263)

Capitania do Rio de Janeiro

A Rellação dos mestres e estudantes do Rio de Janeiro e seu Destricto :

Comarca do Rio de Janeiro

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Cidade do Rio 3 seminários - São José, São Pedro e Nossa Senhora da Lapa	12 mestres	309 alunos 95 seminaristas
Vila Parati	1 mestre	30 alunos
Cabo Frio-	convento dos Capuchos.	10 alunos

Comarca de Serro Frio

Local	Número de Mestres	Número de alunos
Vila do Príncipe	1 mestre	25 alunos
Arraial do Tijuco	1 mestre	16 alunos
Arraial da Tapera	1 mestre	9 alunos

Comarca de Sabará

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Vila do Sabará	2 Mestres	29 alunos
Arraial de Santa Luzia	1 Mestre	13 alunos
Arraial das Congonhas	1 Mestre	10 alunos
Arraial Rio das Pedras	1 Mestre	05 alunos
Vila Rainha do Caeté	1 Mestre	20 alunos

- Capitania do Espírito Santo e Campo dos Goiatacás

Comarca do Espírito Santo

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Vila da Vitória	2 Mestres	49 alunos
Vila de São Salvador	2 Mestres	15 alunos

Comarca do Rio das Mortes

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Vila de São João Del -Rey	2 Mestres	6 estudantes
Vila de São José	1 Mestre	3 alunos
Arraial de N. Sra. da Conceição	2 Mestres	32 alunos
Arraial N. Sra. Dos Prados	1 Mestre	22 alunos

Comarca de Goiás

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Vila Boa	1 Mestre	40 alunos

Comarca de São Paulo

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Cidade de São Paulo	1 Mestre	58 alunos
Santa Ana de Parnaíba	1 Mestre	15 alunos
Vila Nossa Senhora da Candelária	1 Mestre	08 alunos
Vila de Sorocaba	1 Mestre	12 alunos
Santana das Cruzes de Mogi	1 Mestre	10 alunos
Vila de São Francisco das Chagas de Taubaté	Nenhum	Os alunos eram atendidos pelo Convento dos Capuchos.
Vila de Guaratinguetá	1 Mestre	08 alunos

Vila de Santos	1 Mestre	30 alunos (rapazes)
Cidade de Mariana e Arraiais	1 Mestre e 1 Seminário	Não há dados.

Comarca de Santa Catarina e do Rio Grande (do Sul)

Não havia nenhum Mestre nestas comarcas, segundo o Ouvidor havia muita necessidade, mas de mestre "público", ou seja, Professor Régio, tendo em vista a pobreza das comarcas.

Capitanias de Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Ceará

Comarca de Pernambuco

Local	Número de Professores Régios/Mestres	Número de alunos
Cidade de Olinda	1 Professor Régio	57 alunos
Vila de Recife e Povoação da Boa Vista	1 Professor Régio 3 Mestres (os primeiros 3 Mestres classificados conforme lista abaixo)	- 240 alunos
Vila de Igarauçu	1 Mestre	33 alunos
Vila de Serinhaém	1 Mestre	11 alunos

Comarca de Alagoas

Local	Número de Mestres	Números de alunos
Vila de Alagoas	1 Mestre	28 alunos
Vila de Porto Calvo	Nenhum foi aprovado	A escola foi fechada
Vila de Penedo	Nenhum foi aprovado	20 alunos sem escola.

Comarca de Jacobina - Distrito de Pernambuco, do Rio Grande (do Norte)

Vila de São Francisco das Chagas, sem Mestre aprovado, sem escola.

Comarca de Itamaracá

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Vila de Itamaracá	Nenhum aprovado/ sem verba para pagamento.	-
Vila de Goiana	1 Mestre	26 alunos
Cidade da Paraíba (Capitania da Paraíba)	1 Mestre	43 alunos
Cidade de Natal (do Rio Grande)	1 Mestre	17 alunos

Capitania do Ceará**Comarca de Ceará**

Local	Número de Mestres	Número de Alunos
Vila do Alquiráz	1 mestre	20 alunos
Vila do Riba Mar, do Icó, do Aracati.	Nenhum Mestre Aprovado	A escola foi fechada.

No dia 20 de março de 1760, os exames realizados na Casas da Camera do Recife, aponta a seguinte lista:

Nomes	Classificação Final
Padre Felipe Néri da Trindade	Bom
Padre Manuel da Silva	Bom
Francisco de Sousa Magalhães	Bom
Padre Filipe Benício	Suficiente
Padre Antonio da Silva de Alcântara	Medíocre
Padre Antonio das Virgens	Medíocre
Diogo Velho Cardoso	Medíocre
António Pereira Porto	Reprovado
Manuel Ribeiro da Cruz	Reprovado
Pedro Correia Cardoso	Reprovado

A quantidade de Livros existentes em Recife:

Nome do Livro	Custo por unidade	Frete	Comissão de venda	1/100 para o cofre de S.M.	Comissão para Lx	Preço de Venda
Selectas 200 exemplares	300 rs	7 ½	27 ¼	3	6	483 ¾
Alvarás- 50 exemplares	240 rs	idem	14 ¾	2 ½	5	269 ¾

RESUMINDO: No método antigo, Pernambuco possuía 25 escolas e no método novo possui 12 escolas.

Grão Pará e Maranhão

Cidade do Grão Pará 1 Professor Régio

3 Professores Régios em toda Colônia-Brasileira.
--

O quadro acima demonstra que em todo o território da colônia haviam só 3 Professores Régios, dois em Pernambuco, Olinda e Recife, e um no Grão-Pará.

Na capitania do Rio de Janeiro, houve uma mudança em 1763, com a descoberta do ouro, a capital do Estado do Brasil, a Sede do Governo Geral passou cidade da Baía para o Rio de Janeiro, o Governador Conde de Bobadela, Gomes Freire de Andrade, teve os poderes de Vice Rei. O Chanceler João Alberto Castelo Branco, foi nomeado para Comissário dos Estudos na Capitania do Rio de Janeiro, e outras regiões do sul e interior Minas, Espírito Santo, São Paulo, Santa Catarina, Goiás, Mariana e Mato Grosso. Embora desde 1709, São Paulo e Minas Gerais tenham conquistado sua autonomia, na questão da Reforma dos Estudos ficou a Capitania do rio de Janeiro. O comissário dos Estudos em 7 de maio 1760, iniciou o cumprimento das prescrições curriculares, iniciando o exame dos candidatos a Mestres de Gramática Latina, conforme estabelecido nas Instruções. Reuniu na sua residência a Junta formada por três padres Beneditinos, para avaliar os "Opositores aos lugares de Professor Régio de Grammatica Latina." Os resultados podem observados no quadro acima. Quanto ao ordenado o Comissário informava "não haver ordinária alguma da Fazenda Real ou legado applicado para os mestres e ensino da mocidade." Informava também da necessidade de pelo menos 13 Professores Régios para atender todas as Comarcas que faziam parte da Capitania do Rio de Janeiro, em relação ao ordenado o comissário e o Governador calcularam que os Professores Régios do Rio de Janeiro e Minas Gerais não podiam passar com menos 300\$000 e nas demais comarcas com menos de 150\$000. Solicitava o Comissário que o Diretor Geral dos Estudos comunicasse ao Bispo que os padres deveriam ser submetidos ao Exame para obterem Licença para ensinar.

A carta de 05 de novembro de 1761

O Diretor Geral dos Estudos respondera que estava providenciando os livros, que julho havia comunicado o Padre Luis António Machado da Costa, de Vila Rica, que havia recorrido a ele, dizendo que devia se submeter a apreciação do Comissário.

D. Tomás de Almeida faz uso do princípio do regalismo na instrução: "Os mestres do seminário devem ser examinados, como V. Mag.e ordena, perante o Diretor Geral ou seus Comissários porque hé sem duvida que não ensinem a outrem, senão a seus vassallos, e a estes pode S. Mag.e obrigar a que não estudem senão com os Mestres que mostrem a sua idoneidade, perante aquella pessoa a quem o mesmo Senhor o recomenda".

De modo que competia ao Chanceler convencer o prelado de que era ordem a ser cumprida a sujeição dos mestres ao exame, em todo o reino. Proibia que um jesuíta lecionasse no Seminário Nossa Senhora da Lapa. Uma coisa era o rei consentir que ficassem, outra é que ensinassem a mocidade. Quanto à nomeação dos Professores Régios dizia que "negócio de monta haviam-no impedido de entrar no Ministério e, por isso não podia enviar logo as cartas de provimento dos professores proposta pelo Chanceler." Após um intervalo de três anos a correspondência é retomada.

A carta de 10 de agosto de 1765.

D. Tomás de Almeida escreveu porque a Secretaria de Estado recebeu a Petição de Padre Jorge Nunes, natural da cidade de Cabo Frio, Bispado do Rio de Janeiro, alegava que as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e as Vilas de Vitória, e Capitania do Espírito Santo e de Santos, encontravam-se todas sem professores públicos, deixavam assim a mocidade, "nos precizos termos de ficar ignorando, ainda os primeiros elementos de Gramatica Latina". Há a censura do Diretor Geral, atribuindo que informara ao Comissário que "procurasse, entre os examinados e aprovados, os que lhe parecerem, para ensinarem pelos emolumentos que os pays dos estudantes pudessem pagar, conforme o estilo do Paiz". Limitou-se D. Tomás de Almeida a atribuir a culpa ao Comissário, pela situação calamitosa do ensino, não ter partido do órgão competente, a situação do ensino estava insuportável denunciando o caos a que estava emergindo da Reforma Pombalina da

Instrução Pública. O Director Geral não procurou identificar as causas de tamanho descaso, talvez até porque não pudesse citá-las, pois ficava visível nas cartas enviadas a Baía o seu descontentamento da forma como Marquês de Pombal estava conduzindo a reforma dos estudos. Não lhe restava a sugestão os que pais que paguem o ensino. O que mencionei acima pode ser demonstrado na carta que descreveremos a seguir.

A carta de 30 de fevereiro

"o dezanpar em que se achão os estudos" nos Açores diz o seguinte: "Eu bem sei que a decencia dos estudos (...), nem se pode remediar enquanto S. Mage não nomear Professores Régios comordenados competentes, com que possam sustentar-se e ensinar gratuitamente aos seus vassallos, como muitas vezes o tenho feito presente ao mesmo Senhor."

O Director Geral estava mergulhado no pavoroso desânimo a que conduz a falta de correspondência do poder que quer mas não coloca a disposição os meios eficazes para o sucesso da empreitada da reestruturação da Instrução Pública no reino e nos domínios.

A carta de 20 de maio de 1759

Na Capitania de Pernambuco é interessante sublinhar o fato da Reforma pombalina dos Estudos Secundários ter-se iniciado antes do decreto do El-Rey, assinado em 28 de junho de 1759. A carta datada em 20 de maio de 1759, relata a substituição do ensino depois que o Bispo D. Francisco Xavier Aranha e o Governador de Pernambuco Luís Diogo Lobo da Silva, autorizaram o fechamento das escolas jesuíticas e foram entregues as aulas de Gramática Latina para os Oratorianos e Franciscanos.

O comissário interino Miguel Carlos Caldeira de Pina Castelo Branco, faz as primeiras observações da implantação da reforma pombalina. Os professores Régios, de Olinda e Recife, receberiam do Governo, 480\$000 cada e mais o aluguel da casa e os Mestres naturais do país 180\$000, explica a diferença salarial "enquanto uns são habituados a passarem a carne seca e farinha, poupando a toda a despesa dos generos da Europa que não consistem no vestuário" os Professores Régios, "criados

com elles, se lhes faz impraticavel reduzir-se a esta formalidade, além da razão de virem dessa Corte, para hum clima contrario ao em que nascerão, correndo o risco do mar e mais contingenciais que se experimentão... com isso o aluguer da casa que não nada comodas nessas vilas e escravos e o decente tracto que não se podem dispensar, para serem respeitados dos mesmos que educação".

Com isso o governador explicitava que para o Professor Régio ter um a vida digna, seriam necessários 600\$000 por ano na Colônia, que não era suficiente a quantia determinada pela metrópole em 400\$000. Apesar das diferenças salariais entre os Professores Régios vindos da Metrópole e os Mestres da Terra, o governador teve a intenção de proporcionar um ensino público, mas em documento sublinha a falta de verba para concretizar essa política educacional. Ele contava com o dinheiro que era destinado aos Jesuítas, no entanto, não aconteceu, o Comissário Advertia ao Primeiro Ministro que se a Cômgrua destinada aos jesuítas fosse utilizada para a reforma, todos os alunos que freqüentavam os ensino das escolas jesuiticas seriam atendidos.

Caso os Professores Régios, permanecessem apenas em Recife e Olinda, muitos alunos permaneceriam sem ensino, porque as distâncias eram longas e os pais não consentiriam com os deslocamento de seus filhos. Outro ponto a destacar foi que os oratotianos não aceitaram o encargo do ensino Justificavam "a eles tornava impossível entrar nessas despesas e que tinham a casa empenhada, não podemos continuar, para nos livrar do temor de que nos caya, por podre, o corredor em que vivemos, esta caza nem tem com que sustente mais sugeitos, nem hum canto nella há, em que se forme aula."

A chegada dos Professores Régios e os privilégios negados aos professores da terra causou uma resistência por parte de alunos e professores, ficando o professor da Metrópole sem alunos. Dizia o Professor Régio Silva Coelho "Estou, pore, certo pelo conhecimento que tenho da América, que o Professor Régio não terá grande numero de discípulo, como se poderia presumir, à vista da minha faculdade, porque o amor que tem os brasileiros por seus compatriotas (aos quaes não se pode negar, tem tanta viveza e engenho como preguiça), obriga-os a fazerem delles, hum conceito extraordinario, e a reputarem por ofença, toda a acção que pode parecer exclusivo do seu prestimo."

Banha de Andrade (2v. 833) dizia que o brio da consciência coletiva do brasileiro era muito conhecido por quem residia no Brasil principalmente em Recife, exemplifica pelas idéias separatistas evocada na guerra dos mascates, onde reivindicavam simplesmente justiça. O comissário Caldeira de Pina Castelo Branco julgou por bem equiparar o salário dos Mestres brasileiros e da metrópole, receoso que o descontentamento pudesse desencadear atos de manifestação contra a presença dos professores Régios na colônia.

Informado o Director Geral da resistência dos alunos e mestres moradores de Pernambuco em relação aos Professores Régios, dizia o Diretor Geral que "não é justo, que dous Professores mandados pello soberano, estejam ao dezamparo, mostrando os nacturaes, que desprezão o favor que S. Mag.e lhes fêz." De nada adiantou a matrícula na classe do Professor Régio logo choveram pedidos de transferência para as classes dos mestres, que foram autorizadas pelo Comissário Gama Casco - provocando um alardeamento- que a medida foi oficializar o ensino dos Mestres através dos exames. Mas a indignação do Director Geral não ficava por aí, encontrou a raiz do problema no amor que os brasileiros sentiam pelos Jesuítas, a inveja na diferença do salário dos professores que mexera com a autosuficiência dos brasileiros, na soberba, na vaidade.

Inicia-se um conturbado momento na Reforma Pombalina em Pernambuco que estende pelo menos até 1765, envolvendo o Professor Régio Manuel da Silva Coelho, o Comissário Gama Casco e dois Mestres Padre Filipe Neri e Francisco de Sousa Magalhães. A carta que o Director Geral escreveu ao conde Vila Flor, capitão General de Pernambuco, esclarece o impasse que está havendo entre os Professores Régios e os estudantes brasileiros, esclarece a a missão dos Professores a duas finalidades: ensinarem Gramática Latina conforme o novo método e examinarem os pretendentes ao Magistério. A carta enviada ao Governador de Pernambuco Luís Diogo Lopes da Silva que levavam o título Instrução para o Exmo Sr. Conde de Vila Flor, Governador de Pernambuco, a respeito das queixas que na Capital do mesmo Governo se formão contra os Professores Régios da Gramática Latina e das que estes tãobem formão contra seu comissário, e contra os naturaes do mesmo Estado. São relatos que dão conta que o Comissário assinalava que não havia aceitação dos naturais pelos professores Régios, destacando a pretensão do Professor Silva Coelho de mudar as férias sendo advertido pelo Comissário mas que este havia desconsiderado.

Os Professores advertiam que em todo o povo havia o consenso de que o método antigo dos Jesuítas era melhor e com ódio acusavam os professores de quererem tirar os alunos dos Mestres Particulares que porventura não sigam o sistema oficial. Citam o Mestre Francisco de Sousa Magalhães como o mais militante opondo-se aos Professores sai falando mal em toda parte, e ainda acusam o Comissário de ser o primeiro a criticar o novo método, convencendo as pessoas das vantagens de se utilizar o antigo método, portanto, estavam sem apoio para colocar em prática a reforma pombalina dos Estudos Secundários.

O ano escolar 1761-1762, a Lista dos Estudantes que aprendem Gramatica Latina nas classes estabelecidas na cidade de Olinda, Villa de Recife e Povoação da Boavista, deixa claro a desproporção do número de alunos entre os Mestres e os Professores Régios. Era uma declaração da população em relação aos enviados oficiais. No início do ano de 1762, o escrivão José da Silva, com a carta da comissão passada pelo Comissário, através de testemunhas, averiguar "contra os transgressores do Alvará de S. Maj.e de 28 de junho de 1759", as denúncias de utilização do método antigo e assim toda a máquina jurídica e policial foi o procedimento adequado para identificar os criminosos, na Comarca de Alagoas. Após ouvirem uma dezena de testemunhas constataram que foi falsa a denúncia. (B.G.U.C. - Cód., 2534, n. 35, XVI.) Todos foram unânimes em dizer que após a publicação do Decreto de del-Rey, fecharam as Aulas e não mais aceitaram estudante algum.

D. Tomás de Almeida não escondia a desconfiança de que, apesar das evidências da utilização dos novos livros não significava o abandono dos ensinamentos do método antigo "Não basta que aparentemente todos uzem dos mesmos livros para ensinar e, por isso, digão que todos estão conformes no novo methodo, porque debaxo dessa especioza capa, podem uzar, nas explicações das doutrinas, dos antigos methodos, em que há diferenças muyto grandes." O Comissário dos Estudos que deveria ter sido o braço direito do Diretor dos Estudos parece ter sido o primeiro a contestar as medidas vindas de Lisboa.

De acordo com os depoimentos dos pais, que pediram transferência das aulas régias para as aulas dos Mestres, no dia 14 de agosto de 1761, jurando sobre a Bíblia e diante do Governador, disseram que Bernardo Coelho da Gama Casco, dizia: que quem mandou os Professores Régios não soube o

que fez, por não serem lá necessários; que S. Maj.e não podia obrigar os estudantes a frequentarem esta ou aquela aula; que não devia devassar as pessoas que ensinavam sem licença; que não teria aceitado o cargo de comissário, se soubesse não poder passar os estudantes, por sua autoridade e arbítrio, das aulas dos professores régios para os dos mestres; que deviam extinguir as cadeiras oficiais e intentava propor sua supressão; que "andassem por onde andassem, pois sempre havião de vir a pararem Manoel Alvares, Bento Pereira e methodo antigo."

O episódio que travou uma disputa acirrada aconteceu quando o Comissário foi a uma visita ao Professor Régio Manoel da Silva Coelho, acompanhado pelos Mestres Pe. Filipe Neri e Francisco Sousa Magalhães, para um exame dos discípulos do Professor, o confronto teria acontecido quando padre desafiou o professor a descer da cadeira e resolver uma questão proposta pelo Comissário. O resultado foi a suspensão das aulas dos Mestres, e de prisão caso houvesse resistência às medidas oficiais.

Os alunos dos mestres foram transferidos para os professores régios, assim as aulas tiveram alunos, das quais os alunos fugiam ou nelas não queriam se matricular. Com isso não só o método e os livros foram impostos mas os docentes também. O governador ouviu o Ouvidor Geral que dizia "o amor dos brasileiros aos seus nacionaes era a cauza autentica da pouca aceitação dos Professores Régios". O Ouvidor Geral ainda escreveu a D. Tomás de Almeida afirmando que Silva Coelho havia modificado as férias e não devia alterar as Instrucções. Mas "o Legislador, a quem se dá, com razão, o nome de artifice da vida, há de acomodar os seus preceitos, conforme as regioens e gentes, assim como são diversos os seus climas, lugares e habitantes. E ainda, em huma mesma terra sucede e convem mudar-se amanhã, o que hoje se estabeleceu saudavelmente, com especialidades nas Indias, aonde tudo he novo ou digno de inovar-se... em Pernambuco o mez de dezembro he o setembro em Portugal." A Reforma desconhecia, por completo este princípio da mais elementar pedagogia. (Banha de Andrade, 2. V. p: 855). Esclarecia que nada havia em Pernambuco que comprovasse a hostilidade ao espírito da reforma. O Governador-Geral também redigiu seu parecer em 24 de junho a culpa desses problemas estava à "pouca inteligencia do Comissario de V. Exa no Novo Methodo" que fomentara a discórdia entre os Professores Régios e os "Mestres do Paiz." Era natural que os "nacionaes do Pais" considerassem intrusos os mestres europeus." O Governador Lobo e Silva ainda salientava: quem poderia acreditar que os mestres se

atreveriam a censurar os professores régios, se o o Comissário soubesse contê-lo "nos limites da justa atenção que se deve, praticar." (B.G.U.C. - Cód. 2534, n. 35). O governador voltou a corresponder em 22 de novembro

É importante destacar a solução encontrada para resolver a resistência dos estudantes tendo em primeiro lugar usado de persuasão para procederem como obediência as ordens régias. Como o efeito demorava para surtir convenceu-se que era "impossível poupá-los ao castigo". De repente na cidade de Olinda "todos os que se conservavam na dita resistencia." Escolheu três para soldado, e soltou os outros para continuarem nas Aulas Régias. O castigo para os estudantes resistente era tornarem-se soldados. Então, não haveria consentimento aos pais para os alunos não prosseguirem com o estudo.

Enfim, os professores sentiam mais obediência nos alunos "e menos repugnancia ao novo methodo," as faltas eram toleradas por algum tempo, depois os alunos eram encaminhados à vida militar. Salientava o governador que a eliminação Total da oposição dos estudantes "se houver a liberdade de poder rebater com prizão, huma dezordenada quantidade de adictos que, fiados no privilegio da Igreja, ainda que sem serviço nella (...) ostentão a independencia de que não devem gozar, em desprezo das reaes ordens e sem utilidade da mesma Igreja... de sorete que há freguesia que tem 50 adictos fora da minha jurisdição. " Todo o processo para resolver os impasses entre os Professores e Mestres e a resistência dos estudantes evidencia um retrato de uma sociedade imposta pela força política e as sequelas de rebeldia que este tipo de governo sempre gera nos povos.

A carta de 25 de fevereiro de 1762

A resposta do Director-Geral veio em 25 de fevereiro, trouxe como preocupação o excesso de alunos para os professores régios, adverte que com 90 alunos o bom ensino não seria possível; estava disposto a conceder o perdão aos Mestres Francisco de Sousa Magalhães e Pe. Filipe Neri, a solução teria sido suspender a suspensão das aulas e devolvidas aos Mestres a licença para ensinar. "sendo intimado pelo meu Comissario o castigo, deve pela mesma via haver-se-lhes acabado." Caso os Mestres não tivessem aceitado, as aulas seriam desdobrados e colocadas nas mãos dos discípulos dos professores Régios.

Em breve consultaria El- Rey para mudança do mês das férias para os "Brasis." Concordou com o destino dado aos estudantes que não queriam ir às aulas, sustentando que "quando há sinistras intenções e conselhos perniciosos, para sustentar teimas que se tomão de graça, para impedirem a execução das ordens de legítimos superiores, não há outro remédio, senão hum procedimento forte que imprima medo." E quanto aos aditos "não hé mente da Igreja tirar vassallos do Principe" e que o Eclesiástico não tinham interesse naqueles que "buscão, por fins tão pucos espirituales."

A resolução encontrada foi a de que "este exercito de additos nos inquietarem os estabelecimentos, V.S.a me fará o favor de prendê-los" e finalizava o assunto estabelecendo que o número de cartas dos aditos deveriam "senão a hum ou dous em cada igreja, ou àquelle numero que, sincera e seriamente, forem precizos para o necessario serviço da Igreja e que, na verdade, a sirvão cotidianamente." Esperava que esta campanha convencesse ao Bispo a tirar as cartas aos que merecem castigo, "antes de o castigarmos."

A carta de 26 de fevereiro de 1762

Em carta para o Comissário no dia 26 de fevereiro reafirmava a sua obrigação em opor-se a qualquer disputa entre as duas castas de professores, devendo proteger no público os professores que enviara, e castigar os que pretendem castigá-lo. Em particular, devia adverti-los, como seus súditos, para se comportarem dentro das normas prescritas. A reforma andava no ar, havia cerca de três anos e meio. O Director Geral ordenou além da proibição, que o Ouvidor geral efetuasse "huma busca repentina a todos os livreiros" para lhes tomar não só as Prosodias, como os demais livros proibidos, fixaria um Edital sobre a entrega dessas obras, para se extinguirem.

Fica clara a dificuldade que o Director Geral tinha para se comunicar com o Conde de Oeiras. Em 1763, enquanto o Diretor Geral estava extasiado com o número de alunos que iam para exame nas Universidade a ponto de os examinadores ficarem pasmados com a quantidade de alunos excelentes. O Diretor confessava o seu pesar em não poder conseguir ordenados para outros Professores Régios. Mas dizia ele que o Conde de Oeiras foi categórico "enquanto não se acabar todas providencias para o exército de S. Mag.e, que há de ficar na Paz e, enquanto não acabar de conferir com o Conde de Lippe, tudo que for concernante a tropas e praças, aproveitando-se delle,

emquanto cá estiver." Afim de justificar a sua boa vontade em favorecer o ensino informava que no reino também havia terras, "para que não tenho podido conseguir que haja Mestres que ensinem por sellarios," acrescenta ainda que naquelas terras não havia quem ensinasse "Está a mocidade em total dezamparo, sem eu lhe poder valer."

A Prisão do Professor Régio e Nobre em Pernambuco

Tudo parecia estar indo bem... mas a questão entre o Ouvidor Geral e o Professor Régio Manoel Silva Coelho, entrava agora no campo litigioso. A prisão do Professor Régio seria motivo de risos, se não fosse trágico. Foi acusado de faltar com a primeira qualidade do Professor a boa moral, pelo delito cometido a D. Ana da Silva e Melo "por crela, defloração e aleivazia." Imagine a seguinte cena criada pelas determinações do Comissário: um Professor Régio, com título de nobreza, recebendo os estudantes para prosseguir com a aula régia dentro de uma prisão pública.

Na carta do Professor Régio ao Director Geral queixava-se de sua injusta situação e protestava sua inocência, foi colocado numa cela comum, não recebendo tratamento de um nobre, dizendo se tratar de vingança do Comissário contra as queixas que os Professores fizeram dele e ademais quando foram buscá-lo "se achava no ministerio do exercicio da sua cadeira" dava aula naquele momento em trajes de dormir, que não lhe deram tempo de se "vestir com decência." O Director Geral comenta ironicamente - "Galante trage e decentissima compustura a de hum Professor Régio."

A carta de 26 de janeiro de 1764

O Conde de Oeiras fez sua intervenção nesse caso em carta de 26 de janeiro de 1764, ordena o seguinte ao Ouvidor da Capitania: " ... não pode S. Mage deixar de estranhar o modo como foi feita a prisão (sic), trattando-se de hum Professor Régio que, como tal goza de todas as honras que, por direito commum, pertence aos professores publicos, entre os quaes se comprehende a da Nobreza, quando na referida prizão devia V.M. ter feito observar todas as medidas de gravidade e decoro que se praticam com as Pessoas Nobres, impreterivelmente. (...) Hé S. Mag.e servido que V.M. restitua logo o dito professor à sua Caza, para della se livrar solto como seguro, não obstante a Ley e

quaesquer outras dispoziçoens que sejam em contrário." O litígio ficava encerrado, nas coordenadas processuais com decisão despótica que estava acima da Lei comum. Em 14 de outubro de 1764, D. Tomás de Almeida enviando o certificado de "soltura do Professor Régio." O Professor Régio Manuel da Silva Coelho, regressou a Lisboa "para o fim de se recolher em huma clauzura" (T.T. Ms 2596, fl. 128) alguns anos mais tarde ... em 16 de agosto de 1792, aparece como Professor Régio em Lisboa.

A carta de 1765

Em 1765, Francisco Xavier de Mendonça Furtado recebera a denúncia do Governador da Paraíba, Jerónimo José de Melo e Castro, que desde a supressão dos jesuítas não havia aulas naquela comarca, como consequência relatava o governador: "a occiozidade da mocidade, em damno gravíssimo da utilidade publica". A solução apontada por ele "esta cidade se compoem de dous Conventos de S. Francisco e de N. S. do Carmo, onde comodamente se se podem abrir os estudos competentes" a proposta não agradou ao Ministério pois não queriam utilizar os serviços dos frades. De nada adiantou a previsão pessimista do governador de reduzir aquela terra "tudo a huma ignorância lastimoza, quando se fazem precizos, homens doutos para christianizar a barbara gentilidade que abunda nestes sertoes."

Fracassara a introdução do novo método que imprime a Reforma Pombalina? As luzes que incidem sobre as mensagens enviadas à metrópole confirmam as trevas que se embrenharam os estudos, no dizer de Banha Andrade, (p:869) foi a comprovação da hecatombe da Reforma no Brasil (no dicionário do Aurélio, hecatombe significa o sacrifício de inúmeras vítimas).

A carta de 18 de novembro de 1766.

As últimas cartas do Director Geral à Capitania de Pernambuco em 18 de novembro de 1766, informa a nomeação do novo Desembargador Ouvidor de Pernambuco João Marcos de Sá Barreto Sotomaior. A doação para a colônia dos professores Manuel Antunes e Luísa do Espírito Santo sua mulher, "para se estabelecer hum Seminario em o Collegio da Parayba, para ensinar a ler, e a

Gramatica Latina e Philosophia aos filhos da mesma Parayba." Em alusão ao atendimento do pedido do governador da Paraíba.

Na capitania da Baía, o vice Rei da Baía Marquês de Lavradio, D. António de Almeida Soares Portugal, nomeado para esse cargo em 28 de outubro de 1759, tomou posse em 09 de janeiro de 1760, vindo a falecer em julho deste mesmo ano. Coube ao Chanceler da Baía o Desembargador Tomás Robin de Barros, a incumbência de enviar a correspondência aos governadores das outras Capitanias e colocar em prática as medidas do governo para implantar Reforma dos Estudos na Baía e regiões, em cumprimento as determinações vindas de Lisboa. Na carta de 28 de março de 1760, o Desembargador Robin escrevera a D. Tomás de Almeida, que o novo método era utilizado, apenas na cidade da Baía e Vila da Cachoeira, por prudência deu consentimento que as outras regiões continuassem no "antigo método", tal medida o desembargador justificava mediante o fato de não haver chegado uma quantidade suficiente de livros que pudesse introduzir o "novo método" e "extinção do antigo método", embora a reforma tivesse sido bem recebida nos locais onde já está funcionando, reconhecia a desobediência à lei "Supposto que, attendendo eu aos poucos Dicionários, não aceitei as Prosodias de Bento Pereira, que as Religioens me offerecerão(...) e, da mesma sorte, os magistrados e médicos, reservando a sua entrega para o tempo em que houverem Dicionários."

O comissário entendia que a prosódia prejudicava aquele que não tivesse domínio do latim, porém não faria mal para quem já compreendia e necessitava compreender o sentido dos textos que a profissão obrigava ler. Apontava a manifestação dos estudantes de Filosofia, por não haver quem substituisse os jesuitas e por isso não poderiam prosseguir com os estudos. Recorreram ao Marquês de Lavradio "deferindo-lhes com sua costumada erudição e parecendo finalmente justa a supplica, para augmento das belas-letas, como para não considerar mais leve falta na expulsão da dita sociedade, tolerou-se que o padre Manuel Maciel continuasse a ensinar numa caza particular, a Filosofia que tinha principiado, no tempo em que tinha sido religioso da dita sociedade, por constar tinha ensinado pelo novo methodo, contra o parecer dos demais padres (...) bem se deprendeo das suas Postillas, pelas quaes, plenamente se mostra que o dito Mestre applicou o seu mayor cuidado em dictar, propor e ensinar os melhores descobrimentos da Fizica moderna, apartando das antigas e pertinentes questoes."

A Postilla do Padre Manuel Maciel tornou-se um marco entre duas tendências filosóficas, a integração na reforma atingiu uma consistência que, na segunda fase da reforma, que foi escolhido para a oração solene de abertura dos estudos renovados do Colégio da Baía, merecendo a impressão do discurso, em Lisboa, a 2 de março de 1775 (Borba de Moraes, Bibliografia Brasileira, vol II, Amsterdão, Rio de Janeiro, 1958, p: 6 e 7).

Apresentou-se para ensinar gratuitamente o Curso de Filosofia Manuel Coelho, dizia o Comissário que percebeu desde o primeiro instante, a concepção Iluminista que nortearia o método que seguiria o Mestre "bem entendido que os instruirá segundo o methodo com que se ensina hoje pelas Universidades da Europa, isto é, fugindo de questões innuteis e impertinentes, que nada servem para constituir um bom Filozof, sim para disputar inutilmente, propondo os melhores descobrimentos da Fizica Moderna, que só pode fazer aos que a ella seriamente se applicão, alem de mais amantes, mais proveitozo à sua Pátria e ao seu reino."

O Mestre foi encaminhado para a Aula de Retórica, ficando condicionado a aprovação do Diretor Geral "procedi, finalmente, a hum regido (rígido) exame da vida e costumes dos oppositores que pretenderão os magisterios de Gramatica Latina e Rethorica que S. Mag.e Fidelissima for servido nesta cidade." No dia 5 de fevereiro de 1760 foram realizados os exames, a cargo dos padres Franciscanos, carmelita calçado e descalço. A respeito da aprovação dos candidatos(1) o que se pode observar que todos tinham uma excelente formação e, certamente, obtida nos colégios jesuítas, antes da expulsão. Creio que esse dado permite fazer um confronto com a fase inicial da reforma dos estudos secundários. Acima, a Postilla do Padre Manuel Maciel, ex- jesuíta, pode apontar que embora os jesuítas não aprovassem as idéias do método moderno ou a concepção iluminista, não impediram que o aluno prosseguisse com o seu estudo, possivelmente sua obra foi elaborada no seio dos cursos de Filosofia ministrado pelos jesuítas. (1-Laerte Ramos de Carvalho, afirma que todos foram aprovados, As Reformas Pombalinas da Instrução Pública, 2. ed., USP/ Saraiva, 1973, p: 129) (comparar o número de professores jesuítas com agora).

Em 24 de julho de 1760, o Diretor Geral embora não aprovasse a continuidade do método antigo, não impôs nenhuma restrição, e aprovando as outras medidas efetivadas pelo Comissário. Na carta

de abril de 1761, lamentava o atraso dos despachos do Ministério, e comunicava que não foi possível nomear o Professor Régio para a Baía, e as licenças solicitadas foram entregues a El-Rei para serem apreciadas (entenda-se Marquês de Pombal), pela demora no atendimento, ele tomou a iniciativa de para dar andamento na reforma, "Principiei a pedir as licenças necessarias para, nella minha direcção, se distanciar pessoa a quem dessa incumbencia". Quanto a questão do ensino ficar a cargo dos Franciscanos diz o seguinte: "a experiência tem mostrado que elles interessão pouco no adiantamento de seus discipulos e que, com suas parcialidades, não buscão os Mestres mais a proposito para o refferido fim, alem do que, como elles não querem examinar-se e, sem exame, hé impossível facultar-se-lhes licença para ensinar, porque S. Mag.e prohibe no seu Alvará, não fica sendo praticavel o consentir-se aos Regulares, que ensinem."

A carta demonstra que o quadro dos docentes, o preenchimento foram com nomeações interinas, no próprio Estado, mediante o exame oficial, o Director Geral não estava satisfeito com essa situação, principalmente com a falta de Professores Régios, porque dizia D. Tomás de Almeida - "Ensinando os Jezuitas de graça a todos, precisamente esta falta lhes há-de ser muito sensivel e não ham- de poder accomodar-se com saudades que, por este respeito, lhes fazem os ditos Religiozos." Outro dado importante é esse: o novo Comissário, Desembargador José de Carvalho de Andrade, informou ao Director Geral dos Estudos a existência de poucos livros escolares, para tanto a resposta vinda na carta de 9 de abril de 1762, indiretamente diz - "pode nascer de uzarem os Mestres da Selecta antiga ou de Virgilio ou de Horacio ou de Ovidio ou do Concilio ou do Breviário". O Chanceller tratou de averiguar a veracidade dessa medida, pois tratava-se "infracção das leys de S. Mag.e", a qual D. Tomás justificou que declarar os livros por que S. Mag. e quer que se ensine na escola implicitamente corresponde a condenar todos os outros não declarados. Na verdade, aqueles antigos, se continham muitas coisas boas, tão bem tem muitas tem muitas más, obcesnas e torpes.

O Breviário e o Concílio andavam prenhes de impurezas de latinidade e, por isso apenas pela Sellecta de Chompré se podia ensinar, não há desobediência à lei, preocupa-me o justo preço do livro, a que devia baixar a tabela, calcular o preço que se devia fixar e publicar em Edital." Na epístola enviada ao Comissário dos Estudos, em 8 de abril de 1763, ainda a preocupação do Director é com o justo preço dos livros, manda a elaboração de uma tabela que se deveria basear o

cálculo, contendo as despesas da impressão e da encardenação. A resposta é enviada para Lisboa na carta de 25 de junho de 1763.

Na Carta de 26 de outubro de 1764, o Director Geral de estudos escreve para o Comissário dos Estudos da Baía, estarecido com a notícia vinda numa carta anônima relatando que um Clérigo que vestira o hábito dos Jesuítas, ensinava Filosofia. O Comissário dos Estudos em seguida mandou que se fechasse a Aula, para que o clérigo não ensinasse mais, "aquella sciencia nem outra alguma Arte à mocidade quer naquelle Estado, quer nos outros domínios de S. Mag.e." É interessante observar que o fato do método antigo ter continuado, os livros proibidos serem usados, até mesmo o Diretor indicou que se fizesse na falta dos livros permitidos, foi relevado, ou seja não houve repressália, ou que tenha se instaurado para averiguação do crime cometido. Porém, que um ex-jesuíta estivesse ensinando a não aceitação foi incisiva, e determinou que se fechasse a Aula imediatamente. A próxima Carta com um intervalo de 3 anos, 3 de novembro de 1767, comunica a substituição do Comissário de Estudos, que passou a ser o Desembargador Miguel Serrão. A segunda fase da reforma é marcada pela fatura de livros permitidos e os Professores Régios, nomeados, abriram as Aulas gratuitas, como os Jesuítas haviam feito antes da expulsão. É conveniente ressaltar que em 1767 havia 43 brasileiros que freqüentavam a Universidade de Coimbra.

A documentação que trata da implantação na Baía sugere que talvez muitos Mestres ensinaram sem Licença e, possivelmente, utilizando o material bibliográfico dos Jesuítas. Possivelmente, no Colégio da Baía e na cidade, a reforma foi implantada como a Ley prescrevera.

Estado do Grão- Pará e Maranhão,

Sua importância para a Amazônia tornou-se mais relevante com a nomeação de Mendonça Furtado, irmão do Conde de Oeiras, para Governador e Capitão-General desse Estado, em 19 de abril de 1751, o qual após a sua chegada fundaria a Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Residiu em Belém do Pará até sua partida para Lisboa, em 1759, onde exerceu o cargo de Secretário Adjunto do Conde de Oeiras.

Para seu lugar, no Pará, foi nomeado o Coronel Manuel Bernardo de Melo de Castro. Neste Estado concentraram-se as grandes atenções da administração pombalina, com a instauração da Companhia do Grão-Pará e Maranhão. Do ponto de vista econômico lá estavam as esperanças da recuperação econômica de Portugal. Há um projeto de civilização que se inicia transformando as aldeias dos inacianos em Vilas, transformando o ensino jesuítico em ensino laico.

A carta de 15 de outubro de 1760, era enviada pelo Governador do Grão Pará e Maranhão para Mendonça Furtado (A.H.U. - Pará, cx. 19) comunicando o recebimento da carta, no dia 13 de junho, com resolução régia e a referência que no dia 19 de abril de 1760, a nomeação do Professor Régio de Gramática Latina, Luis Pereira Ludon, Bacharel de Medicina, natural de Lisboa, salientando que seria ele o examinador de candidatos a Mestres tanto público como particular, a nomeação do Comissário do Maranhão, que estaria subordinado ao Comissário do Grão-Pará, e a nomeação do Comissário do Grão-Pará. O Diretor D. Tomás de Almeida também escreveu ao Governador do Grão-Pará confirmando essas nomeações e, escreveu outra carta em 4 de julho de 1760 comunicando o envio das Instruções do Alvará para os professores.

Quanto ao Professor Régio de Gramática Latina deveria permanecer "na cidade do Grão Pará, devendo o governador proporcionar-lhe as casas mais convenientes ao magistério e arbitrar-lhe o ordenado mais competente, conforme a necessidade do paiz. Acrescenta que o salário deveria ser seguido pelo estabelecido no governo interino de Pernambuco - 480\$000. Na carta de 21 de novembro de 1759, enviada pelo Conde de Oeiras, a Lobo da Silva, determinava que o vencimento deveria constar nas despesas do Estado."E, este se lhe não pode estabelecer, sem ouvir aos Senhores Governadores, para se proporcionar a possibilidade da terra." Após a definição o ordenado deveria ser comunicado por carta (B.G.U.C. - Cód. 2534, n. 22).

Na carta de 4 de novembro o governador comunicou a Mendonça Furtado que o ordenado ficara em 360\$000, como os launos ficariam sem aula de Retórica, resolveram designar esse Ensino para o Professor Régio acrescentando 40\$000. Estas resoluções foram tomadas através de uma Junta, na casa do Bispo, Frei João de S. José, em 25 de outubro de 1760. (A.H.U. - Pará, cx. 19). Antes do conhecimento das resoluções régias sobre o novo estabelecimento dos Estudos a mesma junta, em 16 de setembro, decidiu manter um Mestre, no Seminário dos Jesuítas, para lecionar latim aos

colegiais, "como dantes se praticava," a fim de se evitar os prejuízos evidentes, do encerramento da escola (A.H.U.- Carta do Governador do Pará, a Xavier de Mendonça, de 5 de novembro de 1760, Pará cx. 19). De igual modo consentiu que um ex-jesuita lecionasse filosofia, pagando-lhe 100\$000, depois acrescentando outro tanto (A.H.U. - Pará, cx. 19. Carta do Governador, de 6 de novembro de 1760.)

Em 1760, fez o projeto de um seminário para educação dos índios adolescentes, por uma junta "na conformidade da ordem do Secretario do Estado, Francisco Xavier de Mendonça Furtado." (pormenorizámos as propostas, na ob. Cit. pp 95 ss). Pelas disposições do Tridentino, dando preferência aos filhos dos índios pobres aos dos ricos, a formação do índio também deveria ser encaminhada pela via do Eclesiástico, a inclusão do Latim, Grego, Filosofia e da Teologia, a idade mínima para acesso dos meninos de 12 anos e como pré- requisito saber ler, escrever com competência, aprendidas "nas escollas já estabelecidas por S. Mag.e, nas ditas povoações. No período de 6 anos se não atingisse a domínio do Latim com perfeição seria enquadrado como rude e incapaz "como pessoas com quem se perde inultimente o tempo." No início do curso já se deveria fazer a avaliação se haveria esperança, para providenciar a expulsão.

Como meio "importantíssimo e interessadíssimo ao principal fim" da escola que o Mestre de Gramática Latina deveria ser o Professor Régio e residir no seminário. Com isso atingiria o estrato mais baixo da população que seria integrado com o ensino obrigatório da língua, e na cultura portuguesa de todo o Brasil. Era um ensino destinado aos índios sem diferença alguma daquele dos europeus e dos filhos dessa terra. E todos seriam providos de vestir, calçar e curar, em caso de doença.

Está claro que a integração em pé de igualdade, na sociedade portuguesa dos trópicos é a aposta na cultura, que se não fosse pela falta de recursos poderia ter alcançado seu resultado e ser estendida as todas as outras regiões da colônia brasileira. Na Carta de 18 de abril de 1761, o Director Geral escreveu ao Bispo, reprovando a cadeira de Filosofia, justificando que deveriam esperar pela resolução que S. Mag.e haveria de dar, a respeito dos Estudos Maiores, assim como deu dos Estudos Menores. Havia aqui o temor da Filosofia ser ministrada conforme o ensino jesuítico.

Reconhecia que "esta dilação hé muito contraria aos progressos dos estudos e às conveniências do Reyno, atrazando-se, por este modo, aquelles que se destinavão aos estudos da Medecina Theologia." No momento outros negócios mais importantes ocupavam os espaços de ocupação de s. Mag.e, porém nada justificava o consentimento que o Bispo dera "*que o tal Professor ensine pello methodo antigo, causando aos discipulos, com questões, humas puramente sufisticas e outras só especulativas, e puramente metaphisicas, estragando os engenhos e memorias, que Deos criou para couzas uteis.*" Dizia que ao invés desse programa havia uma filosofia mais moderna, a Filosofia Instrumental que se busca as evidências da razão natural e palpável, "que a todos mostra os verdadeiros principios e verdadeiras cauzas."

7 ANEXOS
ALVARÁ RÉGIO DE 1759.