

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**RAÍZES DO ENSINO BRASILEIRO:
A HERANÇA CLÁSSICO-MEDIEVAL**

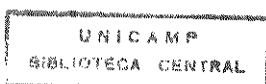
Tese de Doutorado

Maria Cristina Menezes

Orientadora:

Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Campinas, 1999



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	1700 000
	05240
V.	Ex.
TOMBO BC/	37668
PROC.	229199
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	07/05/99
N.º CPD	

CM-00122914-1

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

M524r Menezes, Maria Cristina.
Raízes do ensino brasileiro : a herança clássico-medieval /
Maria Cristina Menezes. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Cultura -- Período medieval, 987-1515. 2. Jesuítas -
Educação. 3. Educação -- Brasil -- História -- Período colonial,
1500-1822. I. Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

RAÍZES DO ENSINO BRASILEIRO: A HERANÇA CLÁSSICO-MEDIEVAL

Maria Cristina Menezes

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defendida por

e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/1999

Assinatura: 

Orientador (a)

**Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO
na área de Concentração _____**

**à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob orientação
Prof(a) Dr(a) _____**

Comissão Julgadora:

Heliana C. Araújo

Jimmy Jr.

Luiz

Luiz

Ao Vanildo, companheiro de todos os momentos,

todo o meu amor.

À Eleonora, minha filhinha querida

Aos meus pais, Clotilde e Gentil,

todo o meu carinho.

À Bete, amiga muito querida, o meu
mais sincero agradecimento,
com toda a minha estima e
consideração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores Dermeval Saviani e Luiz Carlos Barreira, pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Às profas. Gilberta Jannuzzi e Maria Teresa Cartolano, pela boa acolhida e por toda força e incentivo.

À Lúcia, Socorro, Sílvia e Chico, pela convivência agradável no interior paulista.

Ao Guilherme e Antônio Carlos companheiros de Congregação; ao Renê, Helô e tantos outros colegas, novos e antigos, pela amizade e companheirismo. Agradeço também ao Dermeval, pela generosidade em compartilhar o saber.

Aos funcionários da pós-graduação pela atenção e solicitude. À Nadir, o meu agradecimento especial pela amizade e simpatia.

Ao DEFHE, pelo apoio.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo buscar as origens da organização do ensino no Brasil, nos primórdios de sua colonização, considerando as forças políticas subjacentes, produto das condições sócio-econômicas e culturais da época.

Para tanto, procurou-se examinar a história particular da sociedade brasileira, no contexto do mercantilismo português, e o ônus decorrente do seu descompasso em relação à Europa mais desenvolvida.

O estudo da Companhia de Jesus, e de como ela foi construindo sua concepção de ensino, com base na atuação de seus mestres nos vários colégios implantados em diferentes países da Europa, possibilitou a compreensão do modo pelo qual esse ensino se manifestou em Portugal e da sua implantação/adequação na colônia brasileira.

A investigação permitiu identificar no ensino brasileiro, organizado pelos jesuítas nos primórdios da colonização portuguesa a herança da cultura clássica na concepção e articulação das disciplinas de ensino e na organização escolar, recuperada pelo Renascimento, mas mediada pela leitura que dela fizeram a Escolástica e a universidade medieval.

ABSTRACT

The objective of this paper was to look into the origins of the teaching organization in Brazil, in the early stages of its colonization, taking into consideration the political strenghts underlying the socioeconomic and cultural movement at that time.

Therefore, during the development of the research, the author tried to examine the private history of the Brazilian society within the context of the Portuguese mercantilism, and the burden deriving from its gap in relation to the more developed Europe.

The study of the Society of Jesus, and of the way they went on building their conception of teaching based on the performance of their teachers in the several schools located in different countries of Europe, enabled the understanding of how this teaching system was implemented in Portugal and how it was implemented/adapted to the Brazilian colony.

The research allowed to identify in the Brazilian education system, organized by the Jesuits in the beginnings of the Portuguese colonialism in Brazil, the legacy of the classical culture in the conception and establishment of the teaching disciplines and of the school organization as it occurred in the medieval Universities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
PARTE I - O Ensino Jesuítico no Brasil: da catequese ao Colégio	09
I. 1 - A Companhia de Jesus no Contexto da Expansão Colonial Portuguesa	10
I. 2 - O Ensino Jesuítico nos Primórdios da Colonização: a fase heróica	20
I. 3 - O Ensino Jesuítico Colonial: a gestação da política dos Colégios	42
PARTE II - O Ensino Clássico-Medieval	54
II. 1 - O Ensino na Antiguidade Greco-Romana	55
II. 2 - O Ensino na Universidade Medieval	73
II. 3 - As Bases Doutrinárias do Ensino Clássico-Medieval	104
PARTE III - A Influência Clássico-Medieval no Ensino Jesuítico: O <i>Ratio Studiorum</i>	124
III. 1 - Os Jesuítas entre a Escolástica e a Renascença	125
III. 2 - O Plano Pedagógico dos Jesuítas: o currículo e a organização dos estudos	138
PARTE IV - O Ensino Jesuítico da Metrópole à Colônia: Implantação e Adequação	187

IV. 1 - A Evolução dos Estudos Elementares	188
IV. 2 - A Implantação do <i>Ratio Studiorum</i> na Metrópole e na Colônia:	198
IV. 3 - Os Graus e o na Vida Acadêmica e Colonial	228
IV. 4 - Os Embates entre Metrópole e Colônia em torno dos Estudos Superiores	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	254

INTRODUÇÃO

O objeto de nossa pesquisa no Mestrado foi a origem da escola no Brasil e o seu perfil, definido pela nossa realidade histórica.

Quando da retomada do caráter histórico da instituição escolar e sua articulação com o modo capitalista de produção, ocorreu-nos que, para nos ocuparmos de nossa problemática, ou seja, o entendimento do porque e do como essa instituição se instala no Brasil e aqui se desenvolve, novas questões deveriam ser consideradas.

Começamos então a nos movimentar no sentido de levantar questões que considerávamos particulares à sociedade brasileira. Num primeiro momento detivemo-nos na concepção de capitalismo periférico e de como este assume características específicas, toma rumos próprios na produção e realização da mais valia, promovendo a acumulação capitalista através de formas peculiares. Isso nos permitiu perceber que o capitalismo periférico incorpora seletivamente doutrinas legitimadoras da ordem, que são traduzidas em função das condições concretas do capitalismo historicamente desenvolvido, assim como reproduz instituições, que cumprem aqui funções diferenciadas. A partir daí constatamos que o capitalismo brasileiro não exigiu da escola a mesma contribuição que ofereceu nas sociedades produzidas pelo chamado “capitalismo de ponta”. Num país de economia agroexportadora, trabalho escravo, de mercado interno restrito, onde o controle político se dava pela repressão, a escola desempenharia papel secundário na reprodução da ordem vigente.

Nossa preocupação encaminhou-se, então, enquanto projeto para uma nova pesquisa (doutorado), para a investigação da espécie de instrução vigente no país entre os séculos XVI e XIX, quando vigoravam o ensino jesuítico, deu-se a reforma pombalina e implantou-se o ensino régio imperial. Constatáramos, ao abordar esse período, a tardia criação do ensino formal entre nós, particularmente o das Primeiras Letras, já que esse nível de ensino, que só interessava a membros da elite que pretendiam continuar seus estudos nos Colégios e na Europa, e posteriormente nas faculdades públicas nacionais, era suprido por preceptores e professores particulares, que atendiam às exigências de instrução até o nível do segundo grau. O acesso às faculdades exigia exames preparatórios e não necessariamente um curso regular, como os ministrados nos Colégios.

Com base nessas descobertas, num primeiro momento, nos inclinamos a investigar, como pesquisa do doutorado, a instituição do preceptorado, essa instituição arcaica, típica da sociedade escravista clássica greco-romana, então resgatada no contexto do capitalismo periférico, nos primeiros séculos da colonização. Começamos então a investigar questões, tais como a da instalação do escravismo, instituição já superada que, no contexto da modernidade periférica, articulava-se aos interesses de acumulação capitalista, desempenhando novas funções dentro de uma nova totalidade histórica. Como ela, outras instituições, igualmente “arcaicas”, seriam resgatadas e rearticuladas a serviço dos interesses do capital.

No avanço dessa pesquisa inicial, verificamos que os preceptores e os mestres particulares, aqueles mais vinculados às “primeiras letras” e estes às disciplinas dos “preparatórios”, utilizavam-se de uma metodologia de ensino que atendia a uma determinada concepção de conhecimento, de disciplina, de natureza humana, etc., e que refletia uma espécie de consenso da população culta nacional no que se refere à instrução. Por outro lado, os conteúdos estavam diretamente condicionados às exigências dos preparatórios, moldados pelas concepções que norteavam os cursos de formação superior.

Essas novas preocupações nos levaram a uma ampliação da discussão, no sentido de abarcar, no entendimento do trabalho dos preceptores e dos mestres particulares, as concepções de instrução que predominavam nesse período, e que se cristalizariam naquilo que posteriormente a “escola nova” denominaria de “escola tradicional”¹.

Instigadas pelas informações obtidas, começamos a nos indagar a respeito da questão subjacente às nossas preocupações iniciais: O que se concebia como conhecimento, então? Como era transmitido? Porque não importava que se desenvolvesse nos colégios, de forma integrada, ou através de mestres isolados?

Assim, fomos levadas a dirigir nossas investigações para a questão da noção de produção do saber no período, articulada a um só tempo às condições materiais de existência da sociedade brasileira e à herança cultural que a informava.

Com essas novas preocupações, vimo-nos estimuladas a operar um novo recorte, que consideramos pertinente, neste quadro, que se efetuassem através da noção de ensino, conceito aliás extremamente valorizado pela herança cultural ibérica.

Dois caminhos se apresentaram de imediato como promissores para a nossa busca. O primeiro deles seria o resgate de origem da concepção de ensino que herdamos; para tal, teríamos que incursionar pelo mundo clássico e pelo mundo medieval. Na verdade, o pensamento clássico que nos interessa, a partir do problema colocado, é aquele que se cristianizou, particularmente o de Aristóteles, via Santo Tomás de Aquino.

O segundo caminho seria o da investigação da Universidade e do Colégio medievais, onde se selecionaram conteúdos, se forjaram métodos e toda uma organização de vida institucional escolar até então desconhecidas.

Ao que tudo indica, encontram-se aí as raízes do ensino brasileiro. No caso específico do Brasil, a Companhia de Jesus monopolizou a instrução luso-brasileira, e serviu como veículo das concepções clássico medievais no contexto do renascimento conservador ibérico, de cuja influência não conseguiu escapar.

Estudos preliminares sobre a questão nos autorizam supor de que o ensino jesuítico, tributário da cultura clássica e da escolástica medieval, rearticuladas num contexto renascentista, onde a Contra-Reforma buscava

¹ Conferir para maiores esclarecimentos sobre esse embate, entre outros C. J. Cury (1986) e Dermeval Saviani (1988).

atenuar os efeitos revolucionários da modernidade capitalista, deixou profundas e resistentes raízes na concepção de ensino e da prática escolar no Brasil. Isso parece se dever ao fato de ter sido solidamente instalado entre nós, e plenamente adequado às exigências instrucionais de uma sociedade do tipo agroexportador, dependente e extremamente concentradora de riqueza, prestígio e poder, na periferia dos avanços científicos e técnicos do mundo moderno.

A sua resistência no tempo, por sua vez, pode ser entendida como produto de um processo histórico marcado pelo predomínio da continuidade sobre a ruptura, que sustentou estruturas e instituições por séculos. Apenas nas primeiras décadas do século XX, quando as nossas estruturas se transformam com a industrialização e todas as alterações sócio-políticas que ela implica, emerge um movimento consequente de renovação cultural e educacional.

A nossa pesquisa pretende acompanhar e entender o processo de penetração, assimilação e adequação, no Brasil, da cultura e da prática escolar jesuítica, desvendando os seus fundamentos teórico-pedagógicos, as suas determinações externas e internas, tanto em nível supraestrutural como no das condições materiais da existência social.

Por outro lado, este estudo deverá contribuir para a revisão de algumas cristalizações operadas pela nossa historiografia educacional, que apresentam a Companhia de Jesus e o ensino jesuítico como indesejáveis “resíduos medievais”, inadequados ou descolados da realidade colonial, ignorando os seus compromissos com a expansão colonial e mercantil. Afinal, inseridos no renascimento econômico e cultural, estavam a serviço da Igreja

católica, mas também da expansão mercantilista que conferiria à Península Ibérica, ainda que temporariamente, a vanguarda do processo de acumulação capitalista.

Contraditoriamente medievais e modernos, os jesuítas lançam, a partir do século XVI, os alicerces do ensino e da cultura brasileira.

Para proceder a tal investigação, recorreremos, num primeiro momento, a documentos da Companhia de Jesus, nos quais suas intenções quanto aos estudos, nas diversas Províncias, fundadas a partir do século XVI, se explicitam. A seguir, visando à sua atuação educacional nas sociedades portuguesa e brasileira, centralizamos a nossa análise na questão da adequação e das contradições geradas no processo de implantação das determinações gerais da Companhia de Jesus em contextos históricos diferenciados. Para tanto, valemos-nos de fontes secundárias, que nos deram conta das condições histórico-contextuais, assim como da prática pedagógica concreta da Companhia de Jesus em terras metropolitanas e coloniais.

No estudo documental e bibliográfico realizado, e particularmente na análise das informações obtidas, tivemos como referência fundamental concepções como a da totalidade, da contradição, da mediação e da determinação recíproca entre as diferentes instâncias do social. Concepções como a da praxis, particularmente a da história como produto da praxis coletiva, e a da ideologia, que denuncia os compromissos históricos da produção e da transmissão do saber, sustentam igualmente todo o trabalho de pesquisa e análise da temática em questão.

A nossa pesquisa está estruturada em cinco etapas, que constituem os capítulos deste trabalho.

Num primeiro momento (parte I), apresentamos o nosso objeto de estudo, o ensino jesuítico que se implantou na sociedade brasileira colonial, identificando os seus vínculos com a política portuguesa de expansão colonial e a meta inaciana de defesa e expansão da fé católica. Sumulamos, a título de introdução à temática a ser examinada, as diferentes fases e facetas da atuação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil, apontando já as contradições entre as ações individuais e as determinações institucionais, que se resolveriam no processo de adequação às exigências concretas da realidade colonial.

Num segundo momento (parte II) fazemos uma retomada histórica da evolução do ensino na Antiguidade. Procuramos aí detectar as formas concretas assumidas por essa atividade social, e que se consolidaram em instituições, produzidas em contextos históricos determinados, mas que se constituiriam em modelos, ou pelo menos em referências decisivas na constituição da civilização ocidental. Resgatamos ainda as concepções de saber e de instrução predominantes no período medieval, subjacentes às práticas institucionalizadas que vão até o Renascimento Ocidental, quando concepções clássicas (platônicas e aristotélicas) cristianizadas nas doutrinas medievais (Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino) se rearticulam no tímido renascimento ibérico e no chamado “iluminismo português”.

A parte III é dedicada a uma análise do *Ratio Studiorum*, onde buscamos explicitar a influência decisiva do pensamento e da prática pedagógica

clássica e medieval na sua concepção, que se deu no seio do humanismo renascentista.

Nesse solo, é possível, na parte IV, entender a Companhia de Jesus, o Ratio Studiorum e a ação cultural e educativa dos jesuítas no Brasil, sumuladas na parte I, como um produto de múltiplas determinações, externas e internas ao processo de colonização. Examinamos aí as raízes doutrinárias e institucionais que marcaram o ensino brasileiro no chamado período agroexportador, na ação educacional jesuítica, que se consubstanciou prioritariamente nos colégios. Detemo-nos, ainda, na explicitação das adaptações que o ensino jesuítico sofreu no tempo e no espaço coloniais, em função de exigências da nova sociedade em constituição.

Em nossas Considerações Finais, procuraremos retomar as nossas preocupações originais e verificar os avanços propiciados pela pesquisa realizada, assim como as indagações que ainda permanecem.

PARTE I:

O ENSINO JESUÍTICO NO BRASIL:

DA CATEQUESE AO COLÉGIO



Franciscus Franco sculpsit, 1938.

P. MANUEL DA NÓBREGA
Fundador da Província do Brasil

(Leite, 1938, T.I)

I. 1 - A Companhia de Jesus no Contexto da Expansão Colonial Portuguesa.

Portugal, no século XVI, pode ser caracterizado como um caso particular de desenvolvimento capitalista. O capital comercial dominava, num contexto em que as manufaturas não conseguiam alcançar o desenvolvimento que então ocorria em outros países, o que acarretava a Portugal uma classificação específica em relação ao capitalismo europeu.

Era uma situação complexa. Se, por um lado, ali não havia o desenvolvimento necessário das forças produtivas para desencadear o processo de industrialização, já presente na Inglaterra, por outro lado, dera-se em Portugal uma unificação precoce, que vai permitir que ali se instale a monarquia, num momento em que a dispersão feudal ainda se fazia fortemente presente em grande parte da Europa.

Em decorrência da necessidade de se expulsarem os árabes do território português, retomando-lhes as terras, servos e senhores lutam juntos, sem que os laços de dominação se afrouxassem. Também neste caso, diferentemente de outros países da Europa, em que houve rebeliões camponesas na quebra da servidão, em Portugal essa luta foi dirigida pelos senhores feudais e, mesmo com o enfraquecimento dos laços de servidão, não houve maior comprometimento à dominação feudal.

Portugal, como um país demasiadamente periférico no referente à sua localização geográfica, não acompanhou o ritmo do desenvolvimento europeu caracterizado pelo renascimento do comércio que propiciou o renascimento das

idades, adquirindo característica de uma nova estrutura com o surgimento da economia urbana, que conhecerá seu apogeu em fins do século XIII.

Em Portugal, não houve esse desenvolvimento urbano na época em que ele se deu em outros países europeus. O processo produtivo em Portugal era basicamente agrário, com características feudais e com um setor escravista. Como os lucros obtidos através do comércio interno e externo não eram aplicados prioritariamente na produção manufatureira, estes acabavam consumidos em guerras de concorrência e no consumo parasitário dos senhores feudais, incluído o clero. O que se leva a afirmar que em Portugal também não houve uma revolução econômica de caráter comercial, que decisivamente comandou os destinos da Europa (Sodré, 1990, p.30).

Teria sido necessário a Portugal, para o alcance das transformações européias, que ao lado da produção agrícola houvesse uma circulação que não se baseasse somente nesse setor mas também no industrial. O comércio português, por sua vez, dependia da exploração do solo e as indústrias existentes eram aquelas indispensáveis, de caráter doméstico. O comércio existia em Portugal e não se pode deixar de admitir que, a partir de meados do século XIII, ele passa por uma intensificação internacional, até então nunca vista.

Com o desenvolvimento do tráfego marítimo, no qual a costa portuguesa era zona de trânsito obrigatória, tem Portugal seu comércio marítimo estimulado, sendo que os principais centros desse comércio eram Lisboa e Porto. Com o progresso alcançado pela agricultura, havia um excedente para se comercializar e Portugal passa também a sustentar uma poderosa frota de navios.

Para o grupo mercantil português, ativo e poderoso, a expansão estava estreitamente relacionada com a formação do Estado do tipo moderno, centralizado. Esse Estado apresentava-se com capacidade de mobilizar recursos em escala nacional, o que era pré-requisito para a expansão ultramarina. No entanto, nos seus primórdios, o comércio esteve sob a tutela agrária, e a sua circulação era dependente da maior ou menor produção desse setor. Isso mostra o quão longe se encontrava o comércio português de comandar transformações estruturais no país, em seu início.

A colonização da época moderna, como um desdobramento da expansão marítimo-comercial européia, vai funcionar como um dos elementos mais importantes à abertura aos tempos modernos. Ela vai se inserir no processo de superação das barreiras que se antepuseram ao desenvolvimento da economia mercantil e ao fortalecimento das camadas urbanas e burguesas (Novais, 1979, p.48).

Nesse contexto, ao optar a Metrópole portuguesa pela alternativa de colonizar as terras conquistadas, prepara-se a armada de Tomé de Sousa, que vai ocupar o cargo de primeiro governador geral do Brasil (Mattos, 1958, p.30).

Os Regimentos de 17 de dezembro de 1548, que continham as diretrizes básicas e as instruções minuciosas da nova política de colonização, foram entregues a Tomé de Sousa em fevereiro de 1549, quando da partida da armada. A nova política colonizadora consistia em defender o litoral contra as invasões estrangeiras, policiar a colônia internamente, administrando as relações entre colonos e tribos pacificadas e autorizando a guerra com as rebeldes, fundar

núcleos seguros de colonizadores e investir na conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução (Idem, p.30).

As preocupações régias só vêm confirmar a atuação de Portugal como nação católica que se posiciona na defesa do cristianismo e no combate a toda forma de heresia. Isso se comprova pela importância que vem a assumir a Companhia de Jesus nessa Nação, Ordem criada no bojo da Contra-Reforma e que tem como propósito primeiro a defesa do catolicismo contra quaisquer investidas reformistas. A estratégia contra-reformista jesuítica vai se dar fortemente pela atuação educacional de seus membros, o que será amplamente estimulado em Portugal e em suas colônias de pertencimento.

Isso nos leva a endossar a afirmação de autores como Ribeiro, de que a organização escolar do Brasil-Colônia encontrava-se estreitamente vinculada à política colonizadora portuguesa. Essa autora destaca o fato dos Regimentos de 1548 expressarem a preocupação com a aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã, como condição para a colonização portuguesa lançar raízes definitivas (Ribeiro, 1987, p.24).

A estrutura agrária, fundada no latifúndio e vinculada à escravidão, vai se organizar de forma primitiva, com características, para muitos, feudais. No entanto, mesmo com um estatuto jurídico que normatizava a doação de terras e se fundamentava no modelo feudal, não havia, no suposto feudalismo brasileiro, nem o feudo nem o vínculo de vassalagem, prevalecendo claramente a economia mercantil (Sodré, 1990, p.22).

O início das cessões territoriais, decorrente da instituição das donatárias, com vista à implantação da cultura canavieira e a manufatura do açúcar para o mercado europeu, ocorreu em um contexto onde prevalecia o atraso tecnológico e a tendência predatória. A sociedade se “estamentalizava” em camadas quase incommunicáveis, onde a estrutura fundamental do sistema de colonização se expressava. A camada dominante, com privilégios definidos juridicamente, mantinha, na condição escrava, os produtores diretos. Esse quadro vai retratar, duradouramente, a forma típica do Brasil colonial.

Quanto ao trabalho escravo, o que se pode perceber foi, em um primeiro momento, uma tentativa de escravização dos indígenas, desestimulada pela resistência destes e pela oposição jesuítica. Além disso, o tráfico negreiro, da forma como foi organizado, tornara-se ele próprio um investimento empresarial importante na época, bastante eficiente e lucrativo.

O trabalho escravo foi o sustentáculo da grande empresa de produção açucareira, que viria a se constituir na maior do século XVI. No entanto, não apenas a produção tende a se revelar, com o tempo, insuficiente, como gera, no âmbito social, uma séria oposição entre trabalho físico e trabalho intelectual, com graves consequências culturais e econômicas. O trabalho manual tende a ser considerado indigno ao homem livre e o próprio escravo adquire horror aos utensílios de trabalho, o que acaba por retardar qualquer inovação técnica, colaborando para reforçar o atraso econômico e social.

Não foi por acaso que, no Brasil colonial, acabou por se desenvolver uma população urbana desvinculada da produção. Havia um

predomínio do mundo rural sobre o urbano, o que levava muitos citadinos a alimentarem o sonho de comprar terras de cultivo, quando passariam a viver no campo cercados de escravos e trabalhadores, como verdadeiros senhores respeitados pelas autoridades, pelos padres e pelo povo. Isso acontecia num momento em que a solicitação de trabalho duro e valorizado pela metrópole européia era quase que exclusivamente dirigida à população rural (Araújo, 1993).

Num contexto em que a massa urbana era desconsiderada pela Metrópole por se encontrar à margem da produção, o que então lhes restava? Há que se considerar que, por mais de um século, para grande parte da população, a permanência na Colônia não era vista como algo definitivo, mas um meio para enriquecer e retornar à metrópole.

De certa forma, a situação aqui apresentada era aceita pela maior parte da população livre, não havendo muito interesse em modificá-la. Era como se esta fosse inevitável, e o fato de a população não ser diretamente produtiva e ser sustentada pelo trabalho do escravo não chegava a ser incômodo.

Tratava-se de uma organização social baseada, em grande parte, nas atividades econômicas voltadas para a exportação que interessava à Metrópole, onde as manufaturas eram poucas e limitadas, e não se pensava numa indústria mais sofisticada. Com exceção dos senhores de engenho, plantadores e criadores, à população urbana colonial só restava acomodar-se e transformar o ócio e a preguiça em virtudes, em coisas prestigiosas e, naturalmente, almejadas por todos (Araújo, 1993).

Além do reduzido número de atividades produtivas na Colônia, em meio à miséria da população, a agricultura, arte geral que era a todos permitida, era tida como trabalho próprio de negros.

Diante dessa situação, podemos indagar que espécie de cultura e educação poderia interessar à população colonial. Com certeza ela teria que ser compatível com a religiosidade institucionalizada e já instalada, que era adequada a estrutura social polarizada em extremos intocáveis e marcada pelo academicismo característico das existências ociosas, que viviam da produção primária, realizada por produtores compulsórios.

A Cia de Jesus nascera em 1540 e, logo após a sua criação oficial, chegavam os dois primeiros jesuítas a Portugal, fundando uma província que logo prosperou amparada pelos favores reais. Em 1542, já se instalara o primeiro “Colégio de Jesus” em Coimbra e outro em Sanfins no Minho. Logo, o Colégio de Coimbra torna-se importante centro de formação dos missionários e educadores para a propagação da fé nos extensos domínios portugueses. As primeiras tentativas educacionais do Brasil quinhentista vieram daí, de onde sairá um Nóbrega, um Leonardo Nunes, um Luiz da Grã, um Anchieta e vários outros jesuítas representativos em nossa história (Rodrigues, 1931).

Em 1549, quando da inauguração, na Bahia, da primeira escola brasileira, por Nóbrega e seus cinco missionários, Portugal começava a despertar para a nova cultura renascentista. Era um país sem tradições educativas, com um esboço de sistema escolar. O analfabetismo ia das massas até a alta nobreza; só se livravam dele os poucos confinados à vida sacerdotal e à alta administração

pública. As letras, tanto profanas como sagradas, refugiavam-se nos mosteiros e nas catedrais, com atuação restrita às necessidades internas.

Os dois focos principais de cultura do Reino localizavam-se em Lisboa e Coimbra. Nesta, desde 1073, funcionava o Seminário do Mosteiro de Santa Cruz, onde se ministrava o ensino de Humanidades, Filosofia, Teologia, Direito Canônico e Medicina. Em 1450, é criado, sob o reinado de Dom Afonso, em Coimbra, o “estudo jeerall” para os filhos da nobreza. Não existia em Portugal, nesse momento, o ensino particular ou livre, o da associação, nem o da beneficência; ensino feminino, então, nem se pensava (Mattos, 1958).

Em 1384, D. João I determina a proibição do exercício do magistério sem a submissão a exames, perante um mestre ou doutor da Universidade de Coimbra, ficando o não cumprimento sujeito à multa, podendo inclusive ocasionar a perda definitiva do direito de ensinar. Estas disposições só seriam revogadas em 1815, quando da revolução liberal.

Em 1456, é fundada a primeira escola municipal portuguesa, em Évora, por um bacharel de Coimbra, onde se ensinavam gramática latina e a escrita. No século XVI, mais especificamente em 1537, dá-se a consolidação da Universidade de Coimbra por D. João III, com os seus novos estatutos, que inauguram a verdadeira renascença portuguesa. Em 21 de fevereiro de 1548, inaugura-se o Real Colégio das Artes de Coimbra que, de início, já acolhe cerca de 1400 jovens nobres, em busca das Humanidades, com mestres importados dos melhores colégios da França por D. João III (Idem, p.39).

No entanto, o sistema escolar português, que servirá de modelo para o sistema escolar projetado para o Brasil, logo em 1549, era ainda embrionário. A começar pelo ensino primário, que ainda não aparecia definido dentro do sistema escolar. As escolas de ler e escrever funcionavam como meros preparatórios para as escolas de Gramática, assim como estas funcionavam em relação às Universidades. Em 1550, eram em número de 60 para todo o Reino, que contava com 1.800.000 habitantes; sendo que 34 destas escolas funcionavam em Lisboa, que então contava com 50.000 habitantes. Os alunos eram todos do sexo masculino. Em Lisboa, havia duas mulheres apenas que ensinavam moças “a leer e a lavores” (Idem).

As escolas primárias eram de dois tipos, no século XVI: particulares, que preparavam os filhos da nobreza para os estudos superiores da Universidade de Coimbra; “eschollas das misericordias”, para órfãos e crianças abandonadas ou perdidas, os “patifes”.

Nas “eschollas de grammatica”, que se limitavam ao ensino da morfologia e da sintaxe latinas, ocorria o ensino secundário, de três tipos:

- o oficial, mantido pelo Estado, figurava-se no recém-fundado Real Colégio das Artes de Coimbra, o Colégio dos Nobres, onde se reunia a fina flor da nobreza;
- o das ordens religiosas, destinados à vida claustral e ao sacerdócio, únicos abertos para as classes pobres, e que eram em número de oito pelo Reino;
- o particular, de iniciativa privada, para alunos pagantes, dos quais havia quatro ou cinco em todo o Reino (Mattos, 1958, p.40).

O principal foco da cultura e das letras em Portugal localizava-se na Universidade de Coimbra; desde 1537, o ensino superior ali se objetivava.

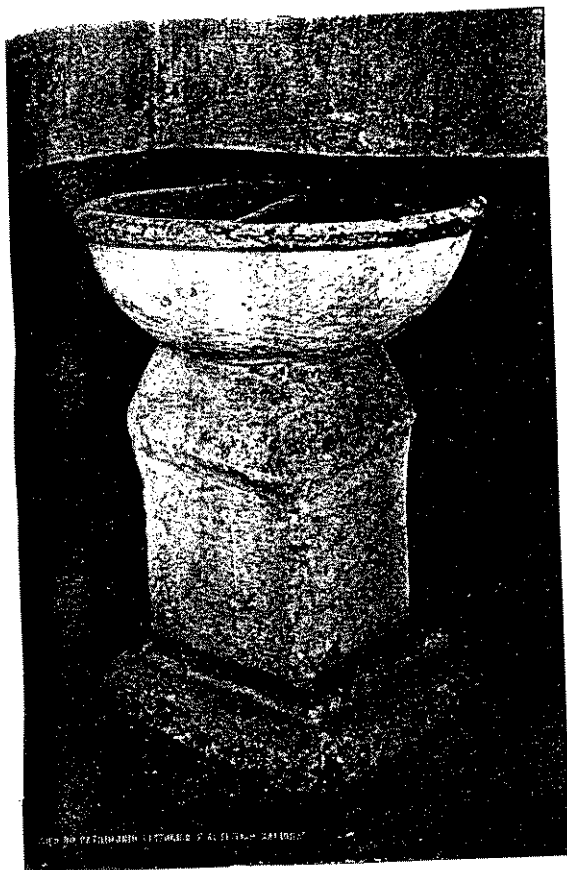
Para o ensino primário, aparecem, em 1539, duas cartilhas, depois seguidas por outras. Elas serviram também aos primeiros escolares brasileiros, tendo sido remetidas às escolas da Bahia e São Vicente por D. João III.

No século XVI, ainda não se começara a materializar o ideal de uma ampla rede escolar para todas as classes sociais. No entanto, começavam a surgir as primeiras idéias de Lutero e Sturm, na Alemanha (1536) e Calvino em Genebra (1538). De todos esses planos, será a tentativa de organização de um sistema escolar para toda população e com todos os graus de instrução o que mais preocupará, em primeiro momento, os protestantes. Isso, no entanto, aparecia como consequência da tremenda luta religiosa que, desde 1517, abalava a Europa, e colocava o sistema escolar como uma estratégia a mais do combate que se travava, sobretudo na Alemanha.

A Igreja Católica organiza um Concílio em Trento (1545), que vai recomendar a criação de novas escolas e a melhoria das já existentes nas catedrais e mosteiros, além da fundação da cadeira de gramática que direcionava para o ensino secundário. O braço forte para a execução desses planos será a Companhia de Jesus.

Portugal, nesse contexto, não acompanhava a vanguarda européia; ali, o catolicismo continuará imperando sem que o conflito com o protestantismo se coloque. Pode-se dizer mesmo que ali havia um certo isolamento em relação aos embates acirrados de outros países, o que fazia com que Portugal se constituísse em fértil solo ao desenvolvimento jesuítico.

I. 2 - O Ensino Jesuítico nos Primórdios da Colonização: a fase “heróica”.



A CATEQUESE CRISTÃ DO BRASIL
(Símbolo)

Pia baptismal de uma antiga Aldeia dos Jesuítas (Reritiba).

(Leite, 1949, T.VII)

D. João III insiste na conversão dos indígenas: “porque a principal causa que me moveo a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi pera que a jemte dela se convertese á nosa santa fee catolica...”. Isso mais uma vez revela a

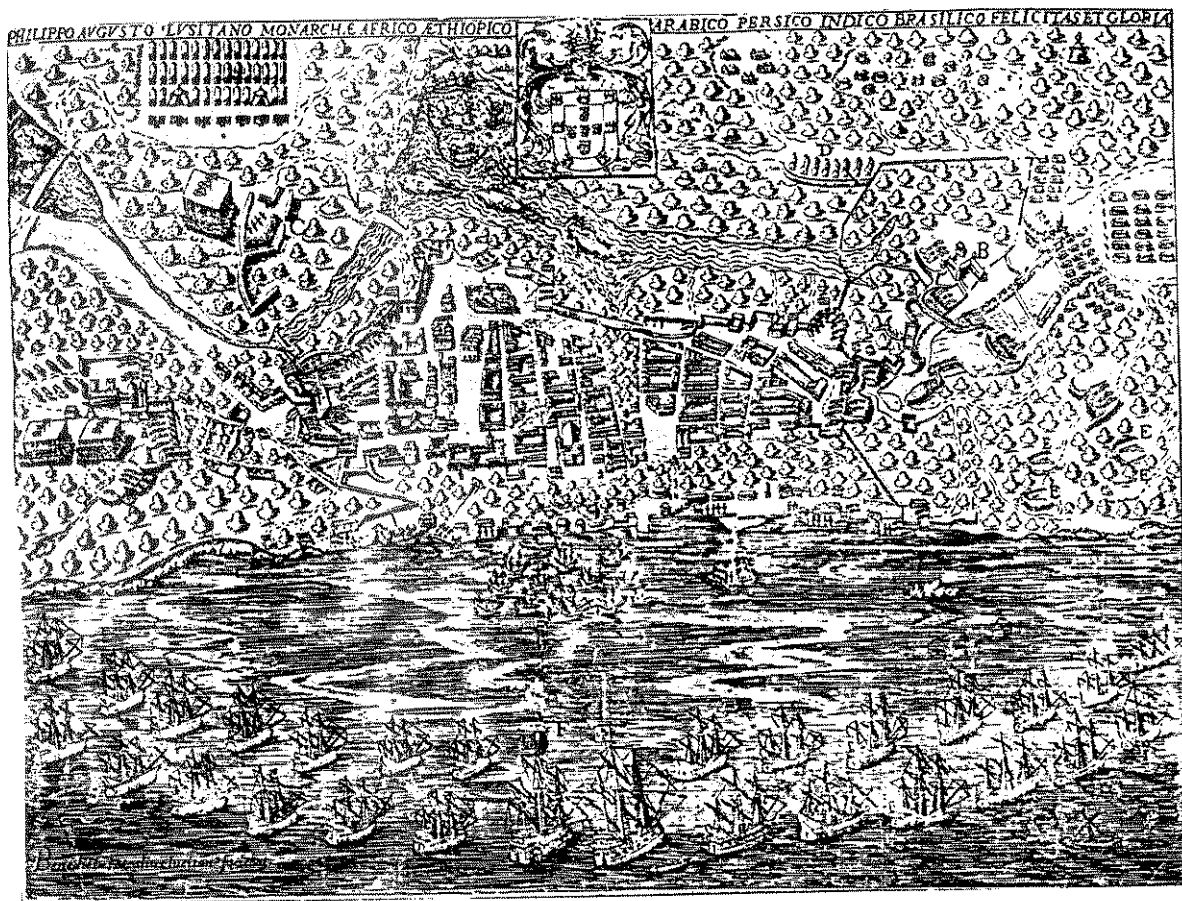
preocupação em aumentar o rebanho católico, prevenindo-se de investidas reformistas (Mattos, 1958, p.45).

D. João ainda aconselha Tomé de Sousa a fazer com que os gentios catequizados morassem juntos, perto das capitanias, e que fossem ensinados e doutrinados na fé cristã. Os aldeamentos de índios pacificados foram de grande importância nos dois primeiros séculos de colonização, tanto na luta contra os corsários do litoral, como contra as tribos amotinadas no interior; sem esses aldeamentos, acredita-se, teria fracassado a obra de colonização.

Os aldeamentos, cujas primeiras tentativas se deram em 1550, eram, como o desejava Nóbrega, uma forma de congregar os índios batizados, separando-os dos demais. Por outro lado, era também uma forma de os padres protegê-los do jugo dos colonos. Os jesuítas se manifestavam contra a “escravidão injusta” dos índios. Isso revela que eles não eram totalmente contra a escravidão do indígena “desde que fosse justa”, como no caso dos prisioneiros de guerra, ou como punição de investidas contra os portugueses. Os próprios jesuítas mantinham índios cativos em seus colégios e casas, bem como escravos africanos, dos quais reconheciam a necessidade diante da “falta de braços” (Leite, 1938).

Os primeiros aldeamentos se deram na Bahia onde, em 1551, já havia entre seis ou sete aldeias. Os padres as percorriam durante toda a semana, quando pregavam e ensinavam a ler e a orações. Nessas incursões entre os gentios, procuravam atrair a simpatia dos mais influentes e utilizavam os meninos

órfãos e do Colégio para atrair as crianças. Com a estabilização das aldeias, começa a haver também a residência fixa dos padres nelas.



RECUPERAÇÃO DA CIDADE DA BAHIA EM 1625

Da «Jornada dos Vassallos da Coroa de Portugal», pelo P. Bartolomeu Guerreiro, da Companhia de Jesus, impressa em Lisboa em 1625. Gravura feita por *Benedictus Medius lusitanus*. Da mais alta importância tanto geral, citadina e militar, como particular da Companhia, com a distinção dos Pátios do Colégio, então existentes, e a Igreja de Mem de Sá.

(Leite, 1945, T.V)

Em 1572, saído dos prelos lisbonenses, o livro de Gândavo (1964), em seu capítulo 3º, atesta o fato das aldeias terem igrejas com padres residentes, catequistas, além do fato de informar serem os índios forros, o que dá mostras de que muitos deviam ser cativos, naquele momento, naquela capitania:

“Da Capitania da Bahia de Todos os Santos”, anuncia: A Capitania da Bahia de Todos os Santos está çem legoas de Phernābuco em altura de treze graos, terra del Rei nosso Sñor, onde residem os governadores e Bispo e ouvidor geral de toda costa. Esta he a terra mais povoada de portugueses que ha no Brasil. Tem tres povoações, a

principal he a cidade do Salvador, a outra se chama Villa Velha... depois Thomé de Sousa sengo governador edificou esta cidade de Salvador... Dentro da cidade está hu mosteiro de padres da Companhia de Jesus no qual te colegio onde ensinão latim e casos de cõciência. A fora este ha sinco igrejas pella terra dentro antre os indios forros, onde residem alguns padres para fazere christãos e casarem os mesmos indios por não estare amãçebados (Gândavo, 1964, p.77).

São Paulo, que naquele momento ainda era Piratininga e, no dizer de Anchieta: “segura de todo o embate”, era cercada de muros, como na tradição das velhas fortalezas romanas conservadas em livros de arte militar, que Anchieta devia ter lido; para além dos muros, havia os aldeamentos. Verifica-se como as aldeias cumpriam também um papel protetor, em caso de invasões estrangeiras ou de outras tribos indígenas (Pereira, 1936, p.79).

Para a educação dos meninos indígenas, havia instruções especiais de D. João III. Diferentemente dos adultos, que deveriam permanecer aldeados nos arredores das povoações, os meninos poderiam residir dentro das mesmas, sob a responsabilidade dos jesuítas, internos em seus colégios. Vemos aí o esboço de uma primeira política educacional para o Brasil quinhentista, sob a responsabilidade do Padre Manuel da Nóbrega. Há que se considerar que, nos “brasis”, não houvera até então qualquer iniciativa de educação escolarizada, uma vez que a aprendizagem se dava no cotidiano da aldeia, com a participação do curumim nas diversas atividades da tribo.

A política colonizadora de Portugal fornecia a Tomé de Sousa os meios necessários para implementá-la. É assim que, quando aporta na Bahia, em 29 de março de 1549, trazia, além de oficiais, artesãos, colonos e degredados, o

primeiro grupo contendo seis jesuítas chefiados por Nóbrega, cuja figura marcará os primeiros 21 anos de nossa história educacional. Essa fase, que se denominou de “período heróico” da educação brasileira, vai da chegada dos primeiros missionários e educadores ao Brasil, em 1549, até a morte de Nóbrega no Rio de Janeiro, em 1570. Nesse mesmo ano, se iniciam os cursos regulares de Bacharelado e Mestrado em Artes, no “Colégio Máximo” da Bahia (Mattos, 1958, p.15).

Segundo Fernando de Azevedo, a atividade jesuítica, no século XVI, constituiu “a fase mais bela e heróica da história da Companhia de Jesus no Brasil” (Azevedo, 1963, p.506).

Logo na primeira quinzena de sua chegada, os jesuítas abrem a primeira escola de ler e escrever, onde se ensinava a doutrina cristã. Considerando que a finalidade da vinda dos jesuítas ao Brasil era a catequese, a instrução abre-se como um meio para esta. Segundo Leite (1938), o desejo que Nóbrega dizia terem os curumins da terra em ler e escrever abria caminho para a catequese:

Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã... porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm muita inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós (Nóbrega apud Leite, 1938, p.31).

Essa primeira escola funcionou no Arraial do Pereira, antes mesmo de se fundar a cidade da Bahia, por Tomé de Sousa, para onde se transferiu a escola. Ainda em 1549, Nóbrega providencia a construção de uma casa de

recolhimento e ensino de filhos de cristãos e gentios, que se inicia como externato e, no findar do mesmo ano, já comportava um internato. Iniciavam-se assim os Recolhimentos de instrução e catequese.

Os Recolhimentos para os meninos constavam já dos Regimentos de 1548. Os três primeiros pontos dos Regimentos eram mais direcionados à defesa interna da Colônia; o quarto, no entanto, era direto à questão da conversão do gentio pela fé católica e pela instrução. D. João III vê com bons olhos que os adultos catequizados permaneçam nos aldeamentos; porém, quanto aos curumins, considera que deveriam permanecer como internos nos colégios dos jesuítas.

O primeiro mestre dessa primeira escola foi Vicente Rodrigues, que nela ficou até 1550. Nesse mesmo ano, chega à Bahia Salvador Rodrigues, trazendo os primeiros sete meninos órfãos de Lisboa, e passa a dirigir a primeira escola quando Vicente Rodrigues é enviado para Porto Seguro. Os órfãos eram do Colégio dos Meninos Órfãos de Lisboa, meninos considerados perdidos, conhecidos em Portugal como “patifes”. Transformados pela educação cristã, vão ajudar Nóbrega a fundar, na Bahia, o Colégio dos Meninos de Jesus. Logo trataram de juntar a eles outros órfãos da terra que, segundo Serafim Leite (1938), “havia muitos, perdidos”. Os filhos dos gentios eram então atraídos para a fé católica pelos cantares dos órfãos, num trabalho de “criança para criança”; os padres consideravam essa ação muito edificante.

O Pe. Mestre Simão Rodrigues era o confessor de D. João III em Portugal, tendo já conquistado as graças do Monarca. Era a ele que Nóbrega

sempre se dirigia, tanto para informar da situação na Colônia como para novas solicitações a El Rei, como esta de 1552 :

...com o que esta casa já tem, antes de pouco tempo se manterão cerca de cem meninos dos gentios. Se El-Rei favorecer e se fizer igreja e casas e mandar os escravos que digo, será a melhor cousa do Brasil. E assim como está agora, mantém trinta pessoas e mais (in Mattos, 1958, p.48).

O Padre Mestre lhe responde sem demora para confirmar o envio de roupas e livros aos meninos da Bahia. Acontecimento que deixa patente o apoio deste Provincial ao trabalho de Nóbrega na Colônia.

Em 1551, a escola da Bahia passa a “Colégio dos Meninos de Jesus”, entidade jurídica com bens imóveis e de raiz. O Colégio ou a “Confraria dos Meninos de Jesus”, reconhecida pelo direito civil e eclesiástico, é motivada pela chegada de mais 20 órfãos de Lisboa que traziam bulas autorizando a constituição dos mesmos em confrarias. A direção espiritual e docente nas confrarias ficava a cargo dos missionários; os bens móveis, imóveis e toda a administração temporal ficava a cargo dos seculares da Companhia.

Os vinte órfãos tiveram que ser redistribuídos, com os sete que já se encontravam no colégio da Bahia, pelos três colégios da Colônia: Espírito Santo, Bahia e São Vicente. Nóbrega depositava grande confiança na organização dessas confrarias. Acreditava-se que os órfãos atrairiam os meninos da terra que, com eles, poderiam ser preparados para o estudo ou para os ofícios mecânicos (Leite, 1938, p.37).

No entanto, o colégio da Bahia, desde sua construção em fins de 1549, nunca havia contado com mais de 25 internos entre órfãos, índios e mamelucos, por falta de acomodações. Dessa forma, os escolhidos eram os considerados melhores. Para Nóbrega, devia-se privilegiar os de maiores habilidades, para que aprendessem também o latim e, mais tarde, na Europa, aprendessem letras e virtudes e voltassem como homens de confiança. Além dos internos, alguns filhos de colonos frequentavam também as aulas de ler e escrever como externos.

Num momento em que a Companhia de Jesus se empenhava por um ensino de base escolástica, tal como havia se desenvolvido nas Universidades da Idade Média, onde a ginástica que se conhecia era a intelectual, com seus torneios dialéticos, adaptados pelas disputas jesuíticas, na Colônia, os curumins têm seus naturais exercícios, que nos faz recordar aquelas preocupações com o físico e a formação guerreira da Antiguidade e preconizados pelo Renascimento. As aulas, nesses primeiros tempos, se davam ao lado dos exercícios de natação e pesca, talvez com treino de arco e flecha exercitados na caça, que eram praticados pelos curumins. Aos exercícios da terra uniam-se as aulas de ler, escrever e doutrina cristã, que podiam submeter os meninos a flagelações na capela do colégio.

Em 13 de julho de 1553, chega à Bahia a terceira leva de missionários, comandados por Luiz da Grã, ex-reitor do colégio de Coimbra, formado em Leis e em Teologia. Entre os padres, estavam José de Anchieta, Gregório Serrão, Antonio Blasques e João Gonçalves. Pouco depois da chegada

dos novos missionários, Antonio Blasques assume a regência do Colégio da Bahia, ocupando-a, no entanto, apenas de julho até novembro desse ano. Isso não o impediu de introduzir os estudos latinos, além do ensinar a ler e escrever já praticado por seus dois antecessores. Ele próprio inaugurou a primeira aula de latim, ensinando a gramática para os de maiores habilidades, o que não teve continuidade com a sua saída. Ainda no segundo semestre de 1553, são encaminhados quatro ou cinco moços, já formados pela escola de ler e escrever, para o ensino profissional, obedecendo as instruções que Nóbrega enviara de São Vicente. Dessa forma, forneciam-se os primeiros candidatos aos estudos clássicos, ou seja, os dotados de maior inteligência e, ao aprendizado profissional, os mais rudes e de “tardo engenho”.

Nem tudo, no entanto, ia bem no colégio da Bahia e, em fins de 1553, em carta a Santo Inácio, Luiz da Grã reclama dos meninos do colégio:

... temos muito trabalho acerca de seu castigo; porque sem castigo não se fará coisa e se os castigam há de ser com se pressupor que se vão embora, porque os índios do Brasil nunca batem nos filhos por nenhuma coisa... e o pior é que só o ver dar uma palmatoada a um dos mamelucos basta a um para ir-se embora. E destes que assim vieram, tornaram às suas aldeias a maior parte (in Mattos, 1958, p.56).

Parece que a mudança da regência do colégio não agradou aos meninos indígenas. Os novos mestres quiseram impor o uso da palmatória, de tradição milenar na Metrópole e em toda a Europa. Os meninos, não acostumados com o tratamento “civilizado”, desafiavam ou fugiam para as aldeias.

Em 1º de novembro de 1549, Leonardo Nunes parte com dez ou doze meninos, já alfabetizados e doutrinados, da escola da Bahia, para iniciar a catequese na capitania de São Vicente. O seu primeiro objetivo foi organizar um Recolhimento para a catequese, tal qual na Bahia sob a dinâmica direção de Nóbrega.

Quando chega Nóbrega, em início de 1553, tem a melhor das impressões do colégio e da igreja. Estes haviam sido inaugurados em 1º de janeiro de 1552 e pouco tempo depois já contava com cerca de 55 internos, em sua maioria curumins e alguns mamelucos.

As aulas e os estudos alternavam-se com as devoções na capela, a pesca, a natação, o amassar barro e carregar materiais para a construção do recolhimento e da igreja: também, em São Vicente, parecia haver o gosto pelos exercícios físicos preconizados pelos Renascentistas.

Nóbrega levara com ele, da Bahia, quatro órfãos de Lisboa, escolhidos a dedo para que servissem de modelo e atuassem como chamariz para os meninos da terra.

Entusiasmado com tão próspera construção, logo tratou Nóbrega de estabilizá-la, promovendo-a a colégio e dando-lhe forma jurídica. Logo, em 2 de fevereiro de 1553, inaugurava-se o “Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente” com missa solene e sermão festivo, bem à moda da terra.

Tal como se dera na Bahia e Espírito Santo, é criada a “Confraria dos Meninos de Jesus de São Vicente”, com um provedor e dois mordomos seculares para administrá-la, provê-la e defendê-la nos interesses temporais. Essa

confraria vem a tornar-se uma das mais prósperas instituições da capitania. No âmbito material, no entanto, eram bem modestas suas exigências; os meninos andavam nus, em sua maioria, pescavam sua comida nos rios e no mar, completada com a farinha de mandioca feita pelos escravos da confraria e o leite das vacas a esta doada. Suas camas constituíam-se em redes e o seu teto de palha. Os curumins, nesse contexto, não perdiam totalmente o contato com a natureza ainda selvagem, não abandonavam suas correrias pelas praias, suas pescas e natação, as entradas em matas vizinhas a procura de frutas silvestres e mel, etc. Toda essa atividade fazia com que não se enfastiassem com as lições, com as letras, com as missas, prédicas, devoções e disciplinas na capela do colégio (Mattos, 1958, p.67).

Quanto ao programa de estudos, os exercícios eram bem organizados, dentro da proposta já então delineada por Nóbrega. Aprendiam a ler e escrever, alguns a cantar e tocar flauta, e alguns mamelucos mais destros aprendiam a Gramática.

É importante que se ressalte uma observação de Mattos:

...os pequenos curumins indígenas aprendiam, em primeiro lugar, a falar português; isto sem o formalismo das aulas, mas pelo método espontâneo e direto do convívio com os mestres e órfãos portugueses; não seria o método direto puro, porquanto estes, mestres e órfãos portugueses, punham todo o empenho em aprender o tupi como chave para o seu futuro apostolado catequético. Seria, portanto, um método direto misto pelo qual se visava o mútuo proveito de alunos e mestres no domínio das duas línguas em apreço: o português e o tupi.

E assim, o ensino na Colônia, ainda que seguindo as diretrizes do que então desenvolviam os jesuítas na Europa, vai-se constituindo com suas especificidades, nestes primeiros tempos. O latim, com que se iniciavam os meninos nos Colégios europeus, foi aqui substituído pelo português; por outro lado, o grego, que fazia parte no currículo que lá se estudava, era aqui substituído pelo tupi.

Além do aprendizado da língua portuguesa, os meninos tinham aulas diárias sobre a doutrina cristã na capela do colégio, quando aprendiam o catecismo. Com as aulas da capela, atendia-se à finalidade de catequizar os gentios na fé cristã. Dentro deste propósito, ainda se davam os exercícios de piedade cristã, como a missa diária, a prédica dominical, as devoções e as disciplinas ascéticas na capela do colégio.

Os exercícios, que então aqui se ensinavam, vinham pela ordem de importância: primeiro, os de ler e escrever, que eram obrigatórios a todos os alunos. Para esse ensino, já havia cartilhas que tinham sido doadas pelo Rei; depois, vinha o ensino de canto orfeônico e instrumentos de sopro, que parecia ser seletivo, já que não era ensinado a todos, mas somente aos que demonstrassem habilidade para tal. A música, tanto instrumental como vocal, era um dos atrativos mais eficazes na catequese dos índios.

Além da escola elementar que, pelo próprio programa exposto, era chamada “*escholla de leer e escrever*”, havia uma aula de gramática latina, reservada aos mamelucos mais destros. Aliás, esse foi o primeiro ensaio de ensino de grau secundário na Colônia, ainda em junho de 1553, já que, no

Colégio da Bahia, só se iniciou em princípio de agosto do mesmo ano, com a chegada de Antonio Blasques.

O Colégio de São Vicente, além do ensino de grau primário e secundário e do ensino artístico que se ministravam aos oitenta internos, ainda recebia externos, aos quais se ministrava a mesma instrução. Dessa feita, o colégio devia contar com mais de cem alunos e era a mais importante instituição de ensino da Colônia, destacando-se pela quantidade e qualidade. Nóbrega chega a afirmar: “ao menos em Portugal não a temos ainda tão boa” (Mattos, 1958, p.69).

Considerando que todo o ensino secundário fundamental da época se resumia ao estudo da Gramática Latina, que se iniciava após o primeiro ou o segundo ano da escola de ler e escrever, a escola de São Vicente, ao que parece, havia também iniciada essa atividade em 1550, através de um professor de Coimbra aqui desterrado.

Nóbrega, de acordo com suas palavras:

... de alguns mestiços da terra...escolhi um ou dois este ano e mando-os ao Colégio de Coimbra, dos quais tenho a esperança que serão de Nosso Senhor e que serão proveitosos para nossa Companhia...

Os meninos escolhidos eram mandados a Coimbra “na idade do perigo, antes que a malícia os fizesse mudar idéias”, segundo Nóbrega.

O medo de Nóbrega, que o fazia antecipar pelo isolamento a idade do perigo, tinha fundamento. Ao chegar em São Vicente, em 1553, ouviu rumores de envolvimento de jovens mamelucos gramáticos com jovens índias que serviam

ao colégio. Nóbrega pôs-se a averiguar; interrogou longamente a todos no colégio, até que se apurou o que poderíamos chamar de um namorico de um dos mamelucos com uma indiazinha que ali rondava. No entanto, como era preciso um castigo exemplar, capaz de demover futuras leviandades, foi decretado que o réu seria enterrado vivo na capela do colégio, com o conforto dos sacramentos.

Na manhã seguinte, quando da sentença, o jovem mameluco, amortalhado e aterrorizado, foi descido à cova e já se começava a jogar a terra sobre ele quando Pero Correia, que parece em combinação com Nóbrega, implora de joelhos clemência para o réu, ao que é seguido pelos demais fiéis. Nóbrega, que no dizer de Simão Vasconcelos, só pretendia meter espanto, a concede mas expulsa o aluno do colégio que, no entanto, ficaria com o apelido de “fulano da cova” (Leite, 1938, p.431).

Situações como essa reforçaram nos jesuítas a convicção de que os mamelucos não davam para o sacerdócio. Anchieta, em carta de 1554, diz que os mestiços deviam ser tratados como índios, e não eram para a vida religiosa. Nóbrega, mais persistente, era favorável a alguns mestiços que esperava enviar a Évora. Mas, no geral, os jesuítas julgavam mais conveniente investir nos nascidos de pai e mãe portugueses, para o ingresso na Companhia (Leite, 1938, p.431).

Segundo Serafim Leite: “Índios, não de índios que entrassem na Companhia e ficassem nela, não há dados positivos” (Idem, p.430).

Em fevereiro de 1596, essa posição vai ser reforçada pelo P. Geral Aquaviva, que proíbe a admissão, na Companhia, de nascidos no Brasil e de

portugueses com muitos anos no país. Momento esse, em que já se começa a crença, entre os padres, de que a fonte mais segura para as vocações eram os colégios (Idem, p.434).

Preocupados em restabelecer o prestígio moral e fortalecer o ânimo dos curumins, procurou-se organizar o ensino profissional para os meninos maiores que não frequentavam a Gramática Latina. Nesse primeiro momento, se ensinava com ferreiro e tecelões, ficando como primeiro mestre o irmão ferreiro Mateus Nogueira. Esse é o começo do ensino profissional na Colônia, e se dará no Colégio de São Vicente. Na Bahia, esse ensino só se iniciará ao final de 1553.

Em 29 de agosto de 1553, Nóbrega faz 50 catecúmenos numa aldeia de índios no planalto piratiningano e deixa dois irmãos para que providenciassem um colégio para a catequese dos meninos.

Já em janeiro de 1554, prontas as construções de taipas, cobertas de sapé, chegam treze novos missionários, entre eles José de Anchieta que, logo após se acomodarem, foi incumbido de ministrar Gramática Latina a seus companheiros.

Segundo o próprio Anchieta,

...desde janeiro até agora, estamos sendo algumas vezes 20 pessoas, em uma casa feita de madeira e palha, a qual terá de comprido 14 passos e 10 de largo, que nos serve de escola, dormitório e refeitório, enfermária e cosinha e dispensa e com recordamos que Nosso Senhor Jesus Cristo nasceu em um pobre presepe, entre dois animais e morreu em outro lugar mui mais estreito, estamos mui contentes nela e muitas vezes lemos a lição de grammatica no campo (Anchieta, apud Pereira, 1936, p.62).

Com a transferência dos alunos de São Vicente para Piratininga, organiza-se a escola para a instrução dos meninos índios, que aprendiam português, dança portuguesa, canto em coro e flauta.

É interessante verificar como se dava essa educação dos primeiros tempos da colonização. Ao se ministrar o ensino elementar em Piratininga, os irmãos não se acanharam em colocar os alunos mais adiantados de São Vicente, que inclusive haviam cursado latim com Martinote (o desterrado), para ensinar os meninos iniciantes na doutrina cristã a ler, escrever e cantar. Mattos destaca, em seu texto, esse recurso jesuítico ao sistema monitorial, que vai ser completamente utilizado em São Paulo no século XIX. Outra prática na qual se exercitavam os monitores curumins eram as expedições pelas tribos vizinhas quando, acompanhados de seus mestres, saíam pregando e cantando em coro (Mattos, 1958, p.200).

Não se pode esquecer o fato de que Anchieta, diante da necessidade do tupi na catequese, escreveu a primeira gramática dessa língua, que circulou em cópias manuscritas entre os da Companhia, e cuja impressão tipográfica só vai se dar em 1595. Outro trabalho, que em Piratininga se procurou desenvolver com os meninos, foi a arte teatral, quando Anchieta escreveu peças que foram várias vezes encenadas, com apresentações muito concorridas no pátio do colégio.

Aliás, se há algo que não se pode deixar de mencionar é a importância do pátio do colégio. Ele era o berço da cidade; ali se davam as festas religiosas que os índios e os moradores apreciavam muito. Era ali também que Antonio Rodrigues ensaiava os curumins para as festas e procissões, com suas

aulas de flauta. Era do pátio do colégio que saíam as procissões; era ali que se batizava e casava; ali se ensinava e dali partia a extrema unção. Eram ali a hóstia, a confissão, o viático, a prédica, o exemplo. Imagine-se o que não representava, para a alma do índio, a sede das festas, dos esplendores, das musicas, das danças (Pereira, 1936, p.97).



FRONTISPÍCIO DA «ARTE DE GRAMMATICA» (LÍNGUA TUPI)
DO P. JOSÉ DE ANCHIETA

Insigne monumento da lingüística americana
(Exemplar da Bib. Vittorio Emanuele, Roma)

(Leite, 1938, T.II)

O pátio não era um espaço aleatório no mundo jesuítico, era obra intencional na arquitetura. Em artigo sobre a igreja jesuíta de Santos, construída no final do XVI, Barbosa assevera:

Após quinze anos, a igreja e o mosteiro já estavam de portas abertas, construídas sob a orientação do irmão Francisco Dias, o primeiro arquiteto jesuíta no Brasil. ...a tarefa imediata de Francisco Dias foi a de projetar novos colégios para a Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, mas a necessidade de se repensar o modelo construtivo jesuítico o tornou revisor de todas as obras da Companhia no Brasil... Para a arquitetura jesuítica de Santos, Francisco Dias deve ter optado pela tradicional disposição dos corpos do edifício em torno de um pátio central com a igreja ocupando um dos lados, com fez no Colégio da Bahia (Barbosa, 1997, p.212).

Segundo Serafim Leite (1938), Francisco Dias, que já havia construído colégios em Portugal, é propositadamente enviado à Colônia para interferir na arquitetura. A ele se devem os planos do Colégio da Bahia e a maioria dos prédios do “último quartel do século XVI”.

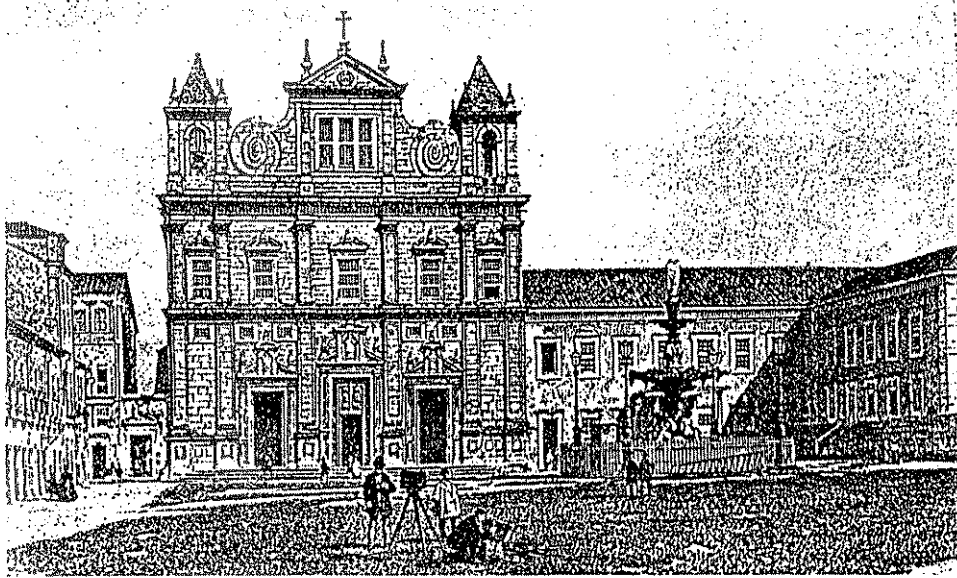
Sobre a arquitetura jesuítica, já havia mencionado Lúcio Costa:

...apesar das mudanças de forma, das mudanças de material e das mudanças de técnica, a personalidade inconfundível dos padres, o espírito jesuítico, vem sempre à tona - é a marca, o cachet que identifica todas elas e as diferencia, à primeira vista das demais (Costa in Barbosa, 1997, p.221).

Ou ainda, o mesmo autor dá indicações dessa arquitetura:

...o partido arquitetônico tradicionalmente empregado pelas ordens religiosas nos seus mosteiros e conventos, ou seja, o de dispor os vários corpos em quadra... formando-se um ou mais *pátios*, foi mantido também pelos jesuítas... um dos quartos da quadra era sempre ocupado pela igreja,

cujo frontispício, mantido no alinhamento do quarto contíguo, formava com este, em elevação, um plano só, correspondendo ao colégio... (Idem, p.205).



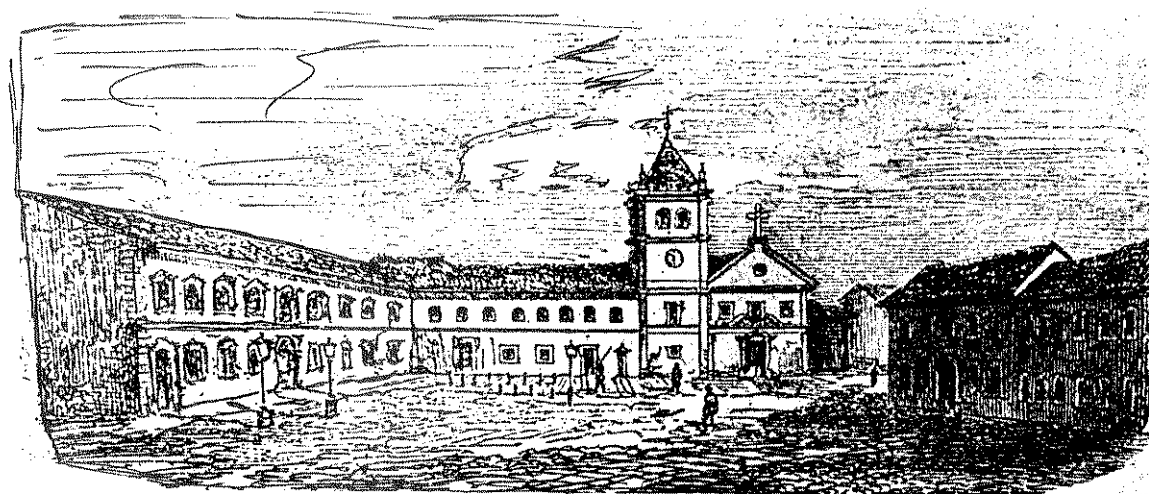
IGREJA E COLEGIO DA BAÍA
Desenho dos meados do século XIX (oferta do Dr. Afrânio Peixoto)

(Leite, 1938, T.I)

Rodrigues já alertara de que até mesmo a prática de utilizar o pátio como espaço educativo fora trazida pelos padres da Universidade de Paris, em momento de forte influência renascentista. No entanto, pelo dizer de Costa, percebe-se que foi prática das ordens religiosas em geral, esse tipo de arquitetura; resta saber se as demais deram-lhe este caráter educativo e catequético como os jesuítas. Aliás, não se pode esquecer que Inácio de Loyola, fundador da Companhia, e todos seus seguidores iniciais haviam completado seus estudos em Paris.

Na Colônia, o espaço do pátio foi largamente utilizado. As grandes diversões eram as festas da Igreja, e era através delas também que os padres controlavam o lazer da Colônia e cativavam as almas.

O comparecimento das pessoas nesses eventos era cobrado. Os faltosos punidos com multas severas por sua ausência em procissões, como a de Santa Isabel, por exemplo, que era uma das mais importantes.



S. PAULO — O PATIO DO COLÉGIO EM 1860

Segundo o barão de Tschudi. Gravura obsequiosamente cedida pelo Dr. Afonso de E. Taunay,
Director do Museu Paulista

(Leite, 1938, T.I)

Segundo Pereira, governado pelo subconsciente, o índio só se poderia converter quando liberto do seu imperativo atávico. E foi o golpe de gênio dos missionários descobrir o processo dessa libertação. Tinha as

Santidades indígenas danças, musicas e folgares? A igreja os ofereceria também. Os cantos, autos e entremezes de Anchieta, as procissões, a pompa litúrgica, as cerimônias rituais, ajudadas pelos *coroinhas* selvagens, todo esse prestígio místico, era o agente dessa libertação. Lutavam com a nostalgia da *Santidade* e venciam-na. Mas, para isso, era mister a assistência permanente do missionário. Sem ele, sem as festas, adeus catequese. “Deus é bom, mas o mato é melhor” sentiam. E lá se iam por água abaixo as conquistas da fé (Pereira, 1936, p.94).

Já na segunda geração, o índio, dia e noite guardado pelo missionário, preferia às *Santidades* tribais as cerimônias da Igreja.

Adaptadas, expurgadas, cristianizadas, nem por isso as nossas primeiras procissões deixavam de equivaler a festas indígenas. Eram todas seguidas pelos índios dançando o cateretê, a dança do mato verdadeiro. Os jesuítas esterilizaram-na, transformando-as em uma oblação religiosa, que acompanharia as procissões algumas vezes. Seria uma dança honesta de medidas e batidas de pé, mas em que homens e mulheres não se enlaçariam e, em vez de gritos de ódio, seria acompanhada de hinos e cânticos em louvor a Deus.

A conversão dos índios de primeira geração foi quase impraticável. Uma ou outra exceção não invalida, antes confirma a regra. Foi a conclusão a que chegou Anchieta, depois de longos e penosos trabalhos:

Com os Brasis, nossos antigos discipulos, que com tanto afã e trabalho andavamos criando, não temos conta alguma, e digo não temos, porque elles se hão feito indispostos para todo bem, dispersando-se por diversas partes, onde não podemos ser ensinados, e assim tornam-se todos aos costumes de seus pais. Não volveram alguns dos filhos de João Ramalho à antropofagia? Não foi um dos

primeiros catecúmenos de Leonardo Nunes convencido de transgredir os preceitos do catequista? (Pereira, 1936, p.93)

Anchieta concluía que era inato e indestrutível no índio o amor à liberdade e à floresta. Ele fugia para dormir ao relento. E mesmo quando civilizado, a tudo esquecia e a tudo renunciava para se sentir de novo o que fora: uma parte integrante da natureza.

É conhecido o episódio de um catecúmeno que, educado por uma dessas missões religiosas perdidas no recesso da Amazônia, subiu todos os degraus do noviciado, chegou a ir a Roma, onde assombrou os seus superiores, e prometia ser uma estrela da Ordem. Regressa à Missão cercado de confiança e admiração. Mandam-no à tribo natal converter os irmãos. Vai e fica. Vai e desaparece. Some-se e com ele some toda a tribo. Mas um belo dia corre a notícia de que o novo missionário fora encontrado nu e empenado, de arco ao ombro, reingressado à vida selvagem, no posto do velho cacique que morrera. “Ouvira a voz das selvas: voltara-lhes” (Idem, p.94).

Mesmo civilizado, o índio se deixava aliciar pelos parentes. Não se podia conformar com a pecha de covardia, e quando lhe atiravam no rosto que se havia acolhido aos brancos por medo a luta, traindo as tradições da tribo, perdia a cabeça e voltava.

I. 3 - O Ensino Jesuítico Colonial: a gestação da política dos colégios

Esse trabalho de substituição do espírito profano pelo religioso no ponto vital dos índios, que era a necessidade das festas coletivas, se deu no pátio do colégio, foco no qual se irradiou a conversão. Os padres, diante das dificuldades com os da terra, já então viam os colégios como fonte preferida de vocações.

Com a preocupação de usar gente da terra para a vida apostólica, os jesuítas até pensaram em fundar colégios internos para os filhos dos fazendeiros do interior; aliás, o visitador Cristóvão Gouveia encarece a superioridade dos nascidos na terra para a catequese dos índios (Leite, 1938, p.433).

Em fins de 1553, já podemos ter um esboço do plano educacional de Nóbrega, ou seja, uma extensa cadeia de colégios nas povoações litorâneas coordenada pelo Colégio da Bahia ao norte e pelo de São Vicente ao sul. O da Bahia apoiaria os já incipientes colégios de Olinda, Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo. O de São Vicente, para início, os de Piratininga e Maniçoba. A intenção de Nóbrega era estender os colégios até o Paraguai (Mattos, 1958, p.83).

A política educacional de Nóbrega concentrava-se na fundação de Recolhimentos, tal como na Bahia e São Vicente, para se educar os mamelucos, os órfãos e os filhos dos principais da terra, pois aceitava-se apenas os filhos dos principais caciques entre os curumins, na impossibilidade de aceitar a todos. A povoação que pudesse contar com tais recolhimentos estaria a salvo de ataques indígenas. Daí o empenho da Coroa e das povoações litorâneas em favorecer os recolhimentos.

Segundo Nóbrega: “Esse modo seria também útil para a segurança da terra porque, se os índios tivessem esse penhor dos seus filhos em nosso poder, não se temeriam tanto os cristãos deles”. Os filhos dos caciques constituíam-se no melhor salvo-conduto para os missionários em suas viagens (Nóbrega, *idem*, p.84).

Para Nóbrega, era a política educacional mais apropriada para o momento na Colônia. Além do que, os colégios também recebiam como externos os filhos dos colonos brancos e suas portas estavam sempre abertas para todos que quisessem ali aprender. Ali brancos, curumins e mamelucos sentavam-se nos mesmos bancos, frequentavam as mesmas aulas.

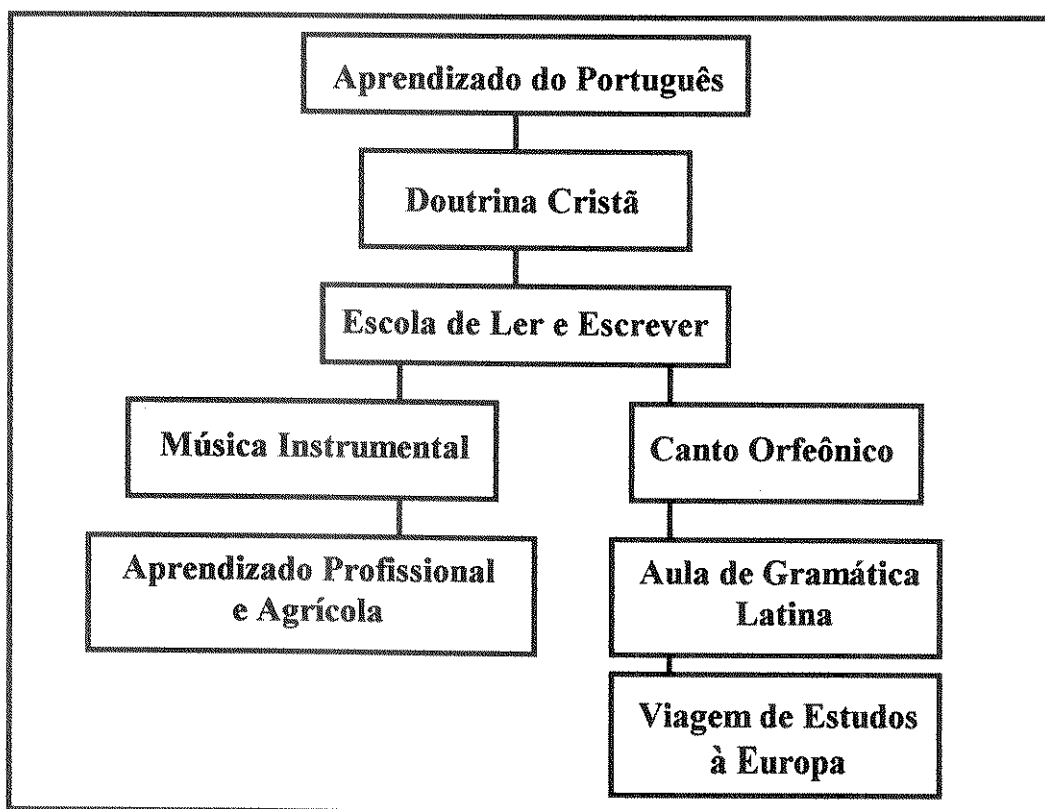
O Plano de Estudos de Nóbrega se desenvolvia da seguinte forma: num primeiro momento, se aprendia a língua portuguesa no convívio diário; após o domínio desta, iniciavam-se os estudos das primeiras letras e do catecismo. O canto orfeônico e instrumentos musicais eram ensinados àqueles que se mostrassem aptos; eram muito valorizados pois consistiam em forte recurso para a catequese nas aldeias. Ao findar a etapa do ensino elementar, os meninos eram encaminhados para o ensino profissional; este consistia na aprendizagem de ofícios mecânicos. Aqueles considerados mais inteligentes e com inclinação para os estudos eram encaminhados para a aula de Gramática Latina e, nesta, aqueles que mais se distinguissem poderiam ser enviados aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.

Segundo Nóbrega: “eu pretendia aos de maiores habilidades ensinar também latim e, depois de desbastados aqui um pouco, poderem em Espanha

aprender letras e virtudes, para voltarem depois homens de confiança” (Nóbrega in Mattos, 1958, p.86).

Outra intenção de Nóbrega era recrutar, entre os de maiores habilidades, as vocações sacerdotais indígenas para a continuidade de seu apostolado. Aliás, ele ainda não desistira e não desistiria até o fim de seus planos. Mesmo diante de tantos embates, inclusive, com a proibição de negros, índios e mamelucos ingressarem na Companhia.

Apesar do Plano parecer ambicioso para a Colônia, não podemos duvidar de sua viabilidade, uma vez que no Colégio de São Vicente, ao menos, já se dera sua realização integral.



(Mattos, 1958, p.87)

Nóbrega chegou até mesmo a se entusiasmar com a idéia de educar também as cunhantains, as meninas indígenas, quando de uma reivindicação dos próprios silvícolas que não portavam os preconceitos das sociedades “civilizadas”. Isso se deu em um momento que na Metrópole a educação escolar das mulheres era praticamente inexistente. Como era de se esperar, os da Metrópole não lhe deram ouvido.

O grande incentivador do trabalho de Nóbrega no Brasil, o padre Simão Rodrigues, fundador da Companhia em Portugal e confessor predileto de D. João III, em 1552 se desentende com Santo Inácio e é substituído em Portugal pelo padre Diogo Mirão, sendo em seguida enviado contra sua vontade ao Reino de Aragão e proibido de retornar a Portugal.

Essas divergências internas no interior da Companhia vão influenciar a política dos Recolhimentos desenvolvida por Nóbrega no Brasil. Se Simão Rodrigues apoiava integralmente o plano educacional que aqui se desenvolvia, o mesmo não acontecia com o novo provincial Diogo Mirão. A política educacional de fundar confrarias de escolares, com autonomia financeira e administrativa sobre bens temporais, não se ajustava à nova orientação da Companhia que se iniciava na Metrópole.

Ora, a Cia de Jesus, como toda instituição com interesse em garantir seu espaço na sociedade, tinha, como meta, enriquecer o seu patrimônio temporal com bens próprios, o que não coincidia com a manutenção de instituições autônomas, que poderiam escapar de seu controle. Segundo Mattos:

...o desprendimento apostólico inicial cedia lugar ao egoísmo inerente a todas as instituições humanas com um amplo programa de ação militante a realizar no meio social. A Companhia precisava de recursos materiais e financeiros para levar avante seu vasto programa de revitalização da fé católica nos países do Ocidente (Mattos 1958, p.105).

Em carta datada de 13 de junho de 1561, Nóbrega se dirige ao superior geral da Companhia referindo-se a uma carta por ele recebida do Padre Antonio de Quadros, escrita por uma comissão do novo provincial, em que era avisado de que: “não se deve adquirir nada para rapazes nem fazer deles tanto caso”. A política dos Recolhimentos era assim desautorizada e, em especial, a criação de confrarias autônomas de menores escolares com bens temporais próprios. Evidenciava-se aí que uma reorganização da política educacional a ser adotada estava sendo preparada (Idem, p.106).

Nos últimos dias de 1553, o Padre Luiz da Grã recebia, da Bahia, a confirmação da nova orientação de Santo Inácio, de que a Cia de Jesus não mais deveria aceitar o encargo de instituições de órfãos, o que atingia diretamente o orfanato de Lisboa, mas que também se estendia aos Recolhimentos no Brasil. Trata-se de momento em que as Constituições da Companhia, apesar de ainda desconhecidas na Colônia, já começavam a vigorar na Europa, onde os colégios, por elas, passavam a se pautar.

A partir dessa data, a situação dos Recolhimentos torna-se delicada, exigindo precaução; estava desautorizada e sem o apoio das autoridades jesuíticas da Metrópole.

Percebe-se que, em inícios de 1554, Nóbrega se encontra quase que desamparado em sua luta pela manutenção dos Recolhimentos. Perdera, em Portugal, Simão Rodrigues e, no Brasil, o seu principal apoio interno, o governador Tomé de Sousa, que é substituído, em julho de 1553, por Dom Duarte da Costa. Dom Pedro Sardinha, primeiro bispo enviado ao Brasil, opunha-se explicitamente aos Recolhimentos. Restava-lhe ainda D. João III, com o qual se correspondia assiduamente. Este, no entanto, vem a falecer em junho de 1557.

Apega-se Nóbrega ao fato de que a decisão de Santo Inácio, para que a Companhia não mais se incumbisse dos órfãos, não dizia respeito aos recolhimentos brasílicos, pois estes não eram orfanatos, mas apenas comportavam alguns órfãos de Lisboa. Sua política educacional era dirigida aos meninos da terra, e fora para estes meninos que se havia pedido as terras. Seria, portanto, de boa política que a estes se destinassem, para que não se dissesse que os padres haviam adquirido para si o que pertencia aos meninos dos gentios. Havia ainda o compromisso da Companhia, assumido com as Confrarias dos Meninos da Bahia, Espírito Santo e São Vicente, que tinham constituição jurídica e eram administradas por mordomos e provedores seculares, assim como havia o compromisso com seus doadores.

Em 1556, as novas Constituições da Cia de Jesus passaram a vigorar no Brasil. Segundo as Constituições:

Quanto aos colégios, já na quarta parte se disse o que neste ponto poderia tolerar. Quanto às casas, porém, convém que não se aceitem absolutamente tais encargos (Constituições, 5º parte, cap. III, 590).

Serafim Leite define e distingue Casa e Colégio:

Colégio da Companhia, isto é, entidade jurídica e moral, capaz de possuir bens. *Casa de meninos*, isto é, uma espécie de orfanato, com administração própria à semelhança do que estabeleceu Pero Domenech em Lisboa. Neste caso, os padres seriam simples gerentes de bens alheios, com os concomitantes atritos e desgostos (Leite, 1938, p.297).

Nas Constituições, também se esclarece a política adotada pelos colégios em relação aos bens da Companhia:

A Companhia receberá a propriedade dos colégios com os bens temporais que lhes pertencem, e nomeará para eles um Reitor que tenha o talento mais apropriado ao ofício. Esse assumirá a responsabilidade da conservação e administração dos bens temporais, olhará pelas necessidades tanto do edifício como dos escolásticos... (Constituições, parte IV, cap.II, p.326).

Fecha-se assim o recolhimento da Bahia, com seus bens, casas, escravos, gado e a sesmaria da “Água dos Meninos”, sendo incorporados pela Companhia a seu patrimônio.

Será em vão que, até o último momento de sua vida, Nóbrega tentará reconstituir os Recolhimentos. Estes já estavam por demais comprometidos com a imposição e implementação da nova política metropolitana e Nóbrega, por outro lado, como bom jesuíta, mesmo não consentindo, não desrespeitaria ordens superiores.

Mas qual era essa nova política da Cia de Jesus?

Ao revisar sua política educacional, constatou a Companhia que deveria concentrar suas forças em pontos mais estratégicos da sociedade; isso se

operaria por meio de grandes centros de apostolado e do cuidar da educação das elites. O período heróico se esgotara definitivamente.

Os superiores da Companhia em Portugal vinham, desde 1557, estudando o novo plano, que não se coadunava com o de Nóbrega. Eles tinham altas expectativas em relação à Colônia, ao reivindicarem a fórmula do “padrão da redízima” sobre todas as suas utilidades taxáveis. Assim, dez por cento de toda a arrecadação dos dízimos reais em todas as capitanias da Colônia e seus povoados ficariam, *in-perpetuum*, vinculados à manutenção e sustento dos colégios dos jesuítas.

Ao se inaugurar, em 7 de novembro de 1564, a política de aplicação do padrão da redízima, anexava-se também o custeio e se subordinava para fins administrativos os colégios menores e as residências dos padres da Companhia nos aldeamentos de índios. O Alvará de 1564, segundo Mattos (1958), encerra o período heróico dos pioneiros da educação brasileira. Seria sobre a redízima dos três maiores colégios, o da Bahia, o do Rio de Janeiro e o de Olinda, que iria assentar-se toda a futura organização dos colégios jesuítas na Colônia, até a intervenção pombalina em 1759.

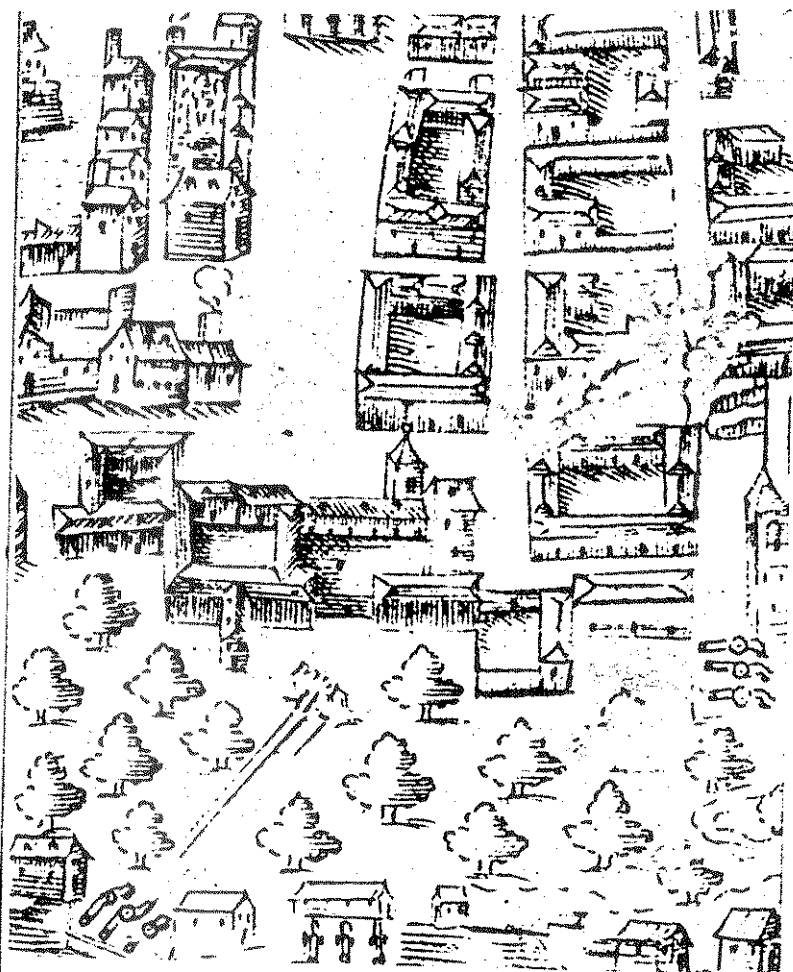
O novo período que se estende seria de maior segurança e estabilização, além do conforto. A rotina e os estudos passam a se espelhar pelo modelo europeu; afinal, a Companhia conseguira atingir o seu objetivo, ou seja, a uma padronização das instituições e dos estudos que nelas se procediam. Era preciso a uniformização para que se pudesse controlar o funcionamento hierárquico da Ordem.

Isso não se deu, como pode parecer, de uma vez. Já vinha sendo, há tempos, cautelosamente construído em seus vários aspectos: a questão da arquitetura, quando para cá se envia o irmão arquiteto Francisco Dias, para um controle arquitetônico; a preocupação dos visitantes em levantar os bens; o início de intervenção na admissão dos da terra ao apostolado; a percepção de que já emerge uma clientela para os colégios; e a preocupação com internatos no interior para atender aos filhos dos senhores de engenho. Esse movimento já se dava em outras Províncias da Companhia e marcava a política da Ordem em Portugal.

Para Mattos (1958), havia três diferenças fundamentais entre o plano de Nóbrega e a nova política da redízima. Primeiro, a Companhia passa a centralizar em suas mãos e a integrar ao seu patrimônio os bens antes destinados às Confrarias dos “Meninos de Jesus”, além de poder usufruir do pagamento da redízima. Segundo, os três colégios maiores, Olinda, Salvador e Rio de Janeiro, passam a acolher, em primeiro plano, os filhos de brancos abastados, secundarizando a participação dos mamelucos. Pode-se verificar, no período, que, nesses três grandes colégios, as Humanidades eram reservadas aos filhos dos “principais da terra”. Excluía-se os órfãos, e os curumins se limitavam às escolas de ler e escrever das aldeias.

E, finalmente, houve o abandono do ensino profissional, tão prezado no plano de Nóbrega. No entanto, a esse respeito, há que se considerar que, do ponto de vista dos ofícios, no Brasil colonial escravista, um mestre de obras, um marceneiro ou um ferreiro, por exemplo, não empregavam

trabalhadores assalariados livres: preferiam comprar negros e instruí-los. O número das atividades produtivas era reduzido e a agricultura era tida como trabalho de negros. Essas constatações quanto a sociedade colonial mostram, em certa medida, o quão equivocada se apresentava a visão de Nóbrega.



O COLÉGIO DA BAÍA E A IGREJA DE MEM DE SÁ EM 1625

(Leite, 1945, T.V)

Ao nos debruçarmos sobre a maioria dos autores que se dedicaram ao estudo dos primeiros jesuítas em nossas terras, em especial no referente a atuação educacional destes “soldados de Cristo”, encontramos narrações apologéticas de feitos heróicos. Afinal, quando nos deparamos com um Nóbrega, um Anchieta e tantos outros, fica difícil um julgamento mais isento. Nóbrega

tinha um plano pensado a partir das adversidades enfrentadas pela população colonial nos primeiros tempos, e o arquitetou, em seu benefício, para além dos interesses meramente mercantilistas da Metrópole ou estritamente contra-reformista da Companhia.

Segundo Serafim Leite, a partir de 1556, o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia é substituído por aquele que leva o nome simples de Colégio de Jesus, e sua história o levará à nobre categoria de “Colégio Máximo da Bahia” (Leite, 1938, p.46).

Não podemos nos esquecer, no entanto, que, para o jesuíta, a obediência aos superiores deveria ser como se fosse a Cristo. A obediência é, para eles, a virtude essencial na vida religiosa, e é a virtude característica da Companhia. As Constituições da Companhia prescreviam aos que a ela fossem admitidos ou incorporados:

... apliquemos todas as forças na virtude da obediência ao Sumo Pontífice em primeiro lugar, depois aos superiores da Companhia, de forma que em todos os domínios onde com caridade pode estender-se a obediência, estejamos disponíveis à sua voz, como se ela viesse de Cristo Nosso Senhor.

De fato, é em seu nome que obedecemos, por seu amor e por sua reverência. Devemos deixar por acabar até a letra começada, ou qualquer outra coisa, e aplicar, no Senhor de todos, toda a intenção e todas as forças para que a santa obediência seja em nós sempre e em tudo perfeita, tanto na execução, como na vontade e no entendimento. Façamos com grande prontidão, alegria espiritual e perseverança tudo quanto nos for mandado. Persuadamo-nos de que tudo isso é justo, abnegando com obediência cega qualquer opinião e juízo pessoal contrário, em tudo o que é mandado pelo Superior, e não pode, como se disse, ser arguido de pecado de espécie alguma.

Persuada-se cada um que os que vivem em obediência devem deixar-se guiar e dirigir pela divina

Providência, por meio do superior como se fossem um cadáver que se deixa levar seja para onde for, e tratar à vontade; ou como o bordão de um velho que serve a quem o tem à mão, em qualquer parte, e para qualquer coisa em que o quiser usar. Assim o obediente deve fazer com alegria tudo aquilo em que o Superior, o que quiser ocupar para ajudar todo o corpo da Ordem. E pode estar certo de nisso se conforma com a vontade divina, mais do que em qualquer outra coisa que poderia fazer, se seguisse a sua própria vontade e juízo diferente (Constituições, 6ª parte, cap.I, p.547).

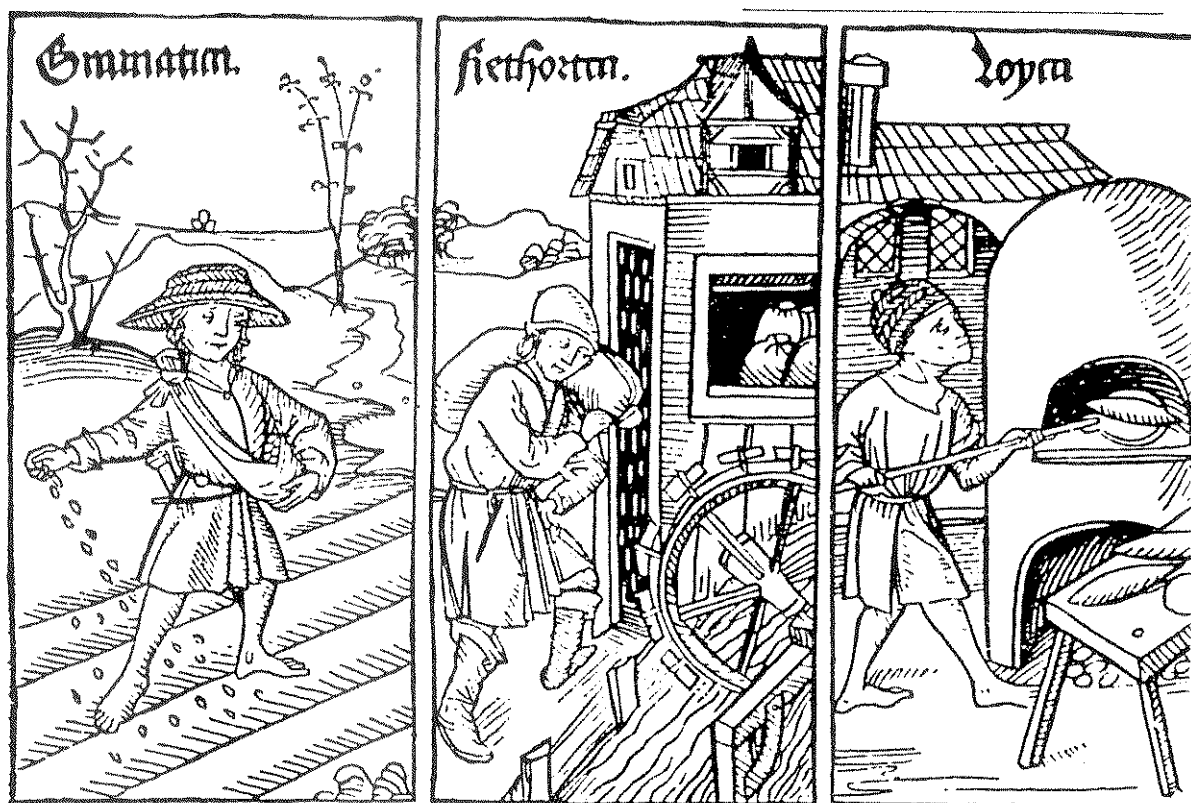
Por outro lado, quanto à atuação dos primeiros jesuítas brasileiros, é preciso que entendamos que as suas práticas concretas individuais, mesmo sendo intencionais, quando se integram e conjugam numa práxis comum, fundindo-se à práxis de outros indivíduos, produzem uma outra, coletiva, que é inintencional, ou seja, que nenhum deles planejou. Lembrando Vázquez, podemos assim entender a questão:

Sua práxis tem, portanto, uma dupla face: é intencional na medida em que o indivíduo persegue com ela determinado objetivo; e inintencional na medida em que sua atividade como ser consciente adota uma forma social e se integra numa práxis coletiva - a produção como atividade social - que leva a resultados globais - produção e conservação de determinadas relações sociais - que escapam à sua consciência e a sua vontade. É assim que ocorrem acontecimentos históricos decisivos (Vázquez, 1968, p.333).

Isso explica porque, apesar dos heróicos Nóbrega e Anchieta, e sua práxis quixotesca nas terras do além-mar, a ação da Companhia de Jesus assumiu a face elitista que a história de nossa educação registraria nos seus Anais.

PARTE II

O ENSINO CLÁSSICO-MEDIEVAL



O Trivium (Zuluaga, 1972, p.144)

II. 1 - O Ensino na Antiguidade Greco-Romana

A instrução, na Antiguidade, era ministrada aos alunos por professores diferentes, e não havia ligação entre eles. Eles ficavam em suas casas, e os alunos para lá se dirigiam em busca do aprendizado; ou seja, a Gramática na casa do gramatista ou do literato, a Música na casa do citarista, a Retórica com o retor, na casa deste, etc. Os ensinamentos se juntavam no aluno, mas ignoravam-se entre si (Durkheim, 1995, p.32).

Marrou (1975) afirma que somos greco-latinos, já que o essencial da nossa civilização veio deles e, para nosso sistema de educação, isto é verdadeiro. Segundo esse autor, para uma civilização organizar a educação, que a refletirá, é necessário que atinja antes sua própria forma. A educação clássica só atingirá a sua depois de ultrapassar o grande período criador representado pela civilização helênica. É preciso esperar até a era helênica para encontrá-la em plena posse de seus quadros, de seus programas e de seu método. Ainda para Marrou, a história da educação antiga reflete a passagem progressiva de uma cultura de nobres guerreiros para uma cultura de escribas.

No entanto, Debesse & Mialaret (1977) refutam tal afirmação, ao considerar que o termo “escriba”, válido para o Oriente, onde corresponde a algo bem preciso, jamais terá seu verdadeiro valor na civilização greco-latina, em cujo término da evolução pode-se falar de educação com predominância intelectual e até literária.

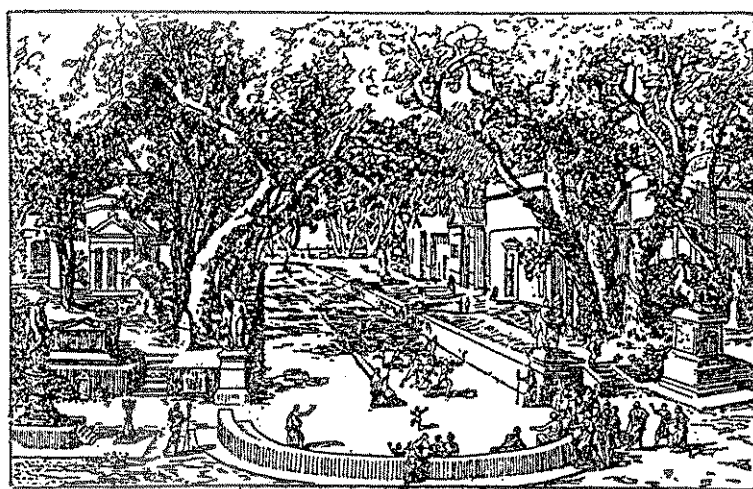
Marrou (1975) concebe a educação como o sumo e o extrato de uma cultura, inseparável de sua forma. Assim, a cultura grega que é, pelas invasões sofridas, impelida a um estágio de barbárie guerreira, vai ter sua educação, por longos séculos, diferenciada da dos escribas orientais. Na verdade, a história dessa cultura só se dará a partir de Homero, que, segundo Platão, teria sido o educador da Grécia. O papel do poeta é de ordem educativa, em Homero; o segredo de sua pedagogia estaria no exemplo heróico, na imitação do herói. A partir do século VII a.C., antes de nossa era, ser culto era saber Homero de cor e poder citá-lo.

Os poemas de Homero representavam, para os antigos, o papel da Bíblia, já que era o livro do qual tudo tiravam. Homero apresentava aos gregos uma espécie de espelho ideal.

A educação, em Homero, recorria a preceptores, homens livres e de boa família. A educação era estritamente individual e assentada em base afetiva. Os alunos são sempre acompanhados por seus mestres e a metodologia utilizada é o recurso ao exemplo, a imitação dos heróis.

A sociedade cavaleiresca e nobre dos poemas homéricos, onde se dá a formação do homem brilhante e independente, é sucedida pelo mundo mais complexo da cidade, onde o homem é submetido a uma disciplina comum. Com as cidades, a educação passou a visar a formação de um cidadão, ser que se integrasse a uma comunidade e sujeito a uma disciplina que não aparecia na sociedade homérica.

Em Esparta, onde a partir do século VI a.C. predominava o mundo da cidade, a educação se dá pelo adestramento. Desde o nascimento, o cidadão é colocado sob a vigilância do Estado e, mesmo permanecendo até os sete anos na família, já é criado duramente na roda feminina. As crianças não deviam ser entregues a si mesmas e viviam a maior parte do tempo em comunidade, vigiadas e punidas pelo pedônomo, que se fazia acompanhar, para essa tarefa, por jovens com chicotes. Esparta não inova com as relações amorosas entre um mais velho e um mais novo, que eram habituais no mundo grego. Ali serviam para criar solidariedade guerreira, e essa educação guerreira endurecia ao máximo, quando o menino completava 12 anos. A Música, que levava ao ensino da ginástica o som do oboé, estava relacionada com os jogos e as competições olímpicas tirados de Homero.



O Dromos em Esparta. (Uma restauração de Hellas und Rom, de Falke).

(Monroe, 1952, p.42)

Em outras cidades gregas, com destaque para Atenas, era diferente. Havia liberdade para os cidadãos, que viviam sem a rigorosa disciplina militar de

Esparta. A educação, nessas cidades, era deixada para as famílias e ligada à democracia. Apenas a partir do século VI a.C. é criada a efebria como instituição militar.

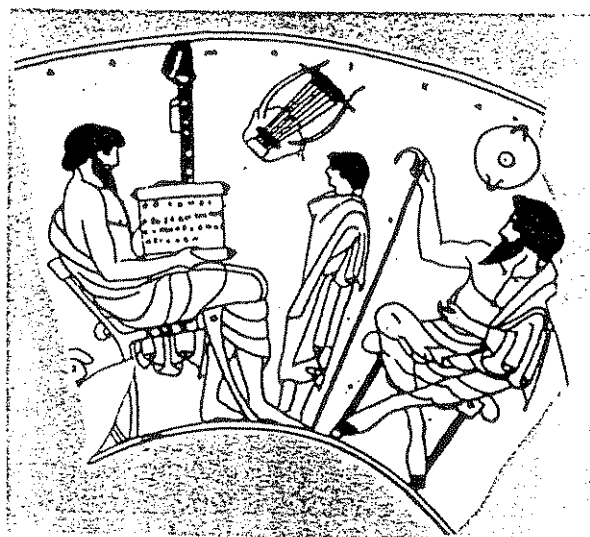
Apesar da educação estar sob a responsabilidade da família, a família ateniense, tal como a espartana, não era uma célula particularmente representativa da sociedade. Homens e mulheres viviam separados, exceto para reprodução. As mulheres criavam os filhos até os sete anos e as filhas por tempo maior. Como as moças deixavam a casa cedo para se casar, muitas vezes vinham terminar a educação sob a proteção do marido. Não havia, nessa sociedade, consciência do papel educativo do pai, que se encontrava sempre fora da casa. No entanto, a criança estava sempre sob a vigilância de um adulto; qualquer cidadão podia castigar uma criança mal comportada na rua, tanto em Esparta como em Atenas.

Essa educação dada em casa é privilégio de uma aristocracia militar é sucedida pela era do pedagogo. Quem era o pedagogo? Era um escravo que olhava pela criança do ponto de vista moral, auxiliava-a nos trabalhos de casa como repetidor e a seguia por toda parte, até mesmo assistindo às aulas.

Ao fim do século VI a.C., as escolas já estavam implantadas nas cidades gregas, e se dá a passagem da educação individual em casa para a formação coletiva na escola. Até o início do século VI a.C., a atmosfera foi cívica e guerreira e a educação um privilégio da aristocracia militar, o que não diferia muito daquela descrita por Homero.



Um jovem grego acompanhado à escola pelo seu pedagogo. (Da pintura de um vaso).



(Monroe, 1952, p.41; Manacorda, 1992, p.42)

O final do século IV a.C. inaugurara o período helenístico, quando o helenismo se generaliza e se transforma em gerador da civilização clássica. É grande o número de cidades colonizadas pelos gregos que, no entanto, não interferem diretamente na política municipal. Há, sim, uma uniformização material na arquitetura das cidades, que está diretamente ligada a uma profunda mudança mental. Nessa arquitetura, de inspiração helênica, temos a praça central, a Ágora, com edifícios públicos, o teatro, a sala do conselho dos notáveis e, por toda parte, os Ginásios.

Segundo Galino, podemos fixar o começo do período helenístico em 322 a.C., com a morte de Aristóteles, e o seu término em 529 d.C., data em que o Império Cristão suprime as escolas pagãs. Para a autora, podemos dividir esse período em dois momentos diferentes, porém estreitamente relacionados entre si: o primeiro, seria do puro humanismo clássico grego; o segundo, já da

incorporação desta cultura por Roma. Foram oito séculos e meio de helenismo (Galino, 1960, p.223).

O século IV a.C. será o da criação das doutrinas e técnicas pedagógicas, que seriam amplamente aplicadas no século III a.C., de forma bem original. A obra póstuma de Alexandre parece ter sido a de dar consciência aos gregos de sua comunidade espiritual, responsável pela unidade do mundo helenístico. Essa “Koiné”, fundada na unificação da língua, possibilitava que, com uma determinada formação e a frequência ao Ginásio, o indivíduo pudesse ser considerado heleno, desta ou daquela cidade. A comunidade espiritual ultrapassava o quadro do Estado.

O helenismo será assim, a partir do século III a.C., simbolizado por um monumento, o Ginásio. Este se difundirá por todo o mundo habitado por gregos. No século IV a.C., já se havia juntado à função esportiva primitiva do Ginásio, uma função intelectual. Mesmo ao se organizar a efebria, no século IV a.C., com caráter de educação militar, esta não vai, nesse momento, corresponder a uma necessidade propriamente militar, já que os exércitos se compunham por mercenários. Então, no século III a.C., o Ginásio toma de vez a sua forma, e ali vai se praticar a ginástica e se ministrar a educação intelectual. Este monumento, o Ginásio, perdurará, como o centro da vida grega, até o século I romano. A civilização grega, antes caracterizada pela cidade, será caracterizada pela cultura e pela educação, na civilização helenística.

Após a morte de Aristóteles, seus discípulos se refugiaram em Alexandria, onde se abrigam as várias correntes filosóficas. No entanto, o grande

valor desse local devia-se mais ao paciente esforço de sábios e eruditos que ali se encontravam e se puseram a organizar os conhecimentos e a formular verdades dentro das divisões das respectivas matérias, relacionadas logicamente entre si. Para Galino, “a ordenação positiva dos conteúdos das ciências e a estruturação orgânica das relações entre elas significam nada menos, na história da educação, que o nascimento das disciplinas” (Galino, 1960, p.224).

Galino ainda nos informa que, na história das idéias da educação, à Paidéia grega vemos seguir a Humanitas romana. Os últimos programas de estudo de autores romanos, como Cícero, Varrão e Sêneca, em especial, são uma combinação da doutrina de Aristóteles com a educação ordinária dada aos gregos da época helenística. Nessas escolas se ministrava uma base fundamental das Artes Liberais romanas, ou disciplina liberais que deviam, com certeza, incluir Literatura ou Gramática, Retórica, Dialética, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia (Galino, 1960, p.253).

Em meados do século II a.C., tem-se notícia de um calendário escolar permeado por festas e procissões religiosas, com provas esportivas para crianças e efebos, além de exames escolares no final. O que se percebe é a ausência de um registro preciso, que explique a questão da utilização do tempo dos escolares daquela época (Debesse & Mialaret, 1974, p.50).

Essa educação clássica ia dos 7 aos 20 anos. Vamos perceber aí uma preponderância das letras sobre a música, a ginástica e o desenho. O mestre é aquele que ensina a ler e escrever, e é aí que se inicia uma separação entre ensino e educação, com o pedagogo ganhando o seu papel. Os estudos

secundários, que começaram a se generalizar na época de Aristóteles, alcançaram grande importância. Neles, a formação literária é a mais trabalhada; agora, o gramático sucede o gramatista. Depois de aprender a ler, a criança vai ao gramático, por volta dos 12 anos, quando irá estudar os clássicos e se iniciar na redação.

O gramático desenvolve a sua pedagogia com base em quatro operações: a primeira é a crítica do texto, que nada mais é que o confronto, entre mestres e alunos, de suas cópias dos textos para a fixação de um texto comum. A segunda é a leitura e a recitação; nela os alunos liam em voz alta, e em seguida vinha a “declamatio”, quando dialogavam sobre o texto, que aprendiam de cor. A terceira operação constitui o momento mais importante, que é o da explicação do texto. A quarta e última operação é o momento em que se considera mais o valor moral da obra que seu valor estético.

A educação do jovem grego resumia-se ao estudo e domínio dos clássicos. Com o tempo, as crianças eram iniciadas na arte de escrever; a de falar ficava ao encargo do retor e se daria no nível superior dos estudos. A arte de escrever compreendia três momentos fundamentais de exercícios: a *fábula*, uma redação breve e simples, na qual se reproduzia um texto que tivesse sido ouvido ou lido; a *narração*, quando apenas se narrava um texto, sem o compromisso de desenvolver uma história; a *cria*, nela já se começa a exercitar-se, ainda que timidamente, no desenvolvimento do texto. O aluno desenvolvia-se, gradualmente, seguindo um rígido regulamento. (Marrou, 1975, p.271-272).

Aos estudos literários eram acrescentados estudos científicos, composto da Geometria, da Aritmética, da Astronomia e da Acústica. No entanto, esses estudos vão se enfraquecendo com o tempo, e ficava-se, de fato, na mão do gramático. Com o declínio dos demais estudos, a educação física não foi totalmente suprimida, pela sua tradição e sobretudo pelo fato de o ensino literário ser ministrado no Ginásio. Este se dava pela reunião da palestra, que era o pátio, um campo para exercício cercado de edificações, acrescentado do estádio que era uma pista de corrida.

Os estudos superiores são variados, possibilitando ao estudante seguir uma cultura geral superior, que compreende o período da efêbia e o colóquio pós-escolar. Havia ainda o ensino específico dos retores e dos filósofos.

O Ensino superior, além de contemplar setores como a medicina, era caracterizado sobretudo pela formação do retor e do filósofo. Os dois ramos se rivalizaram por toda Antiguidade. O ensino da filosofia dividia-se em dois momentos: num primeiro momento, caracterizava-se pelo que então se denominava ensino exotérico, que era uma iniciação elementar com noções gerais de história da filosofia, quando se adentrava as diversas escolas filosóficas. Esse ensino se dava com a utilização de manuais que se recopiavam uns de outros; após esse primeiro estágio, escolhia-se a escola filosófica em que se estudaria a partir, inicialmente, de um texto clássico do fundador da escola filosófica escolhida. O ensino prosseguia com o filósofo da escola que transmitia aos discípulos os seus pensamentos. Esse ensino se dava sobretudo pela lógica, pela física e pela ética.

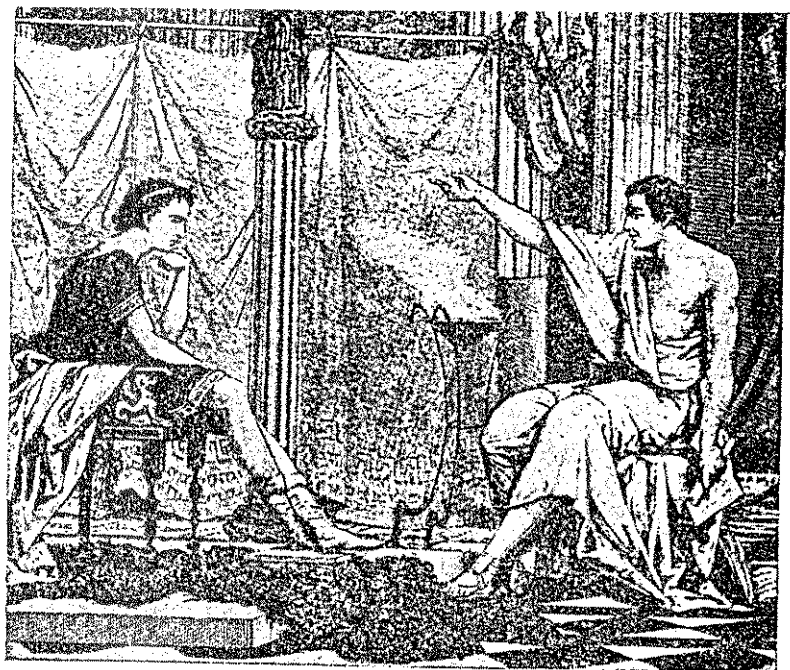
A Academia de Platão, 427-347 a.C, e o Liceu de Aristóteles, 384-322 a.C., vão representar duas dessas escolas filosóficas gregas, aliás, as principais da época. A Academia era uma escola de altos estudos, e se apresentava como uma confraria de membros unidos pela amizade. Era um ginásio que havia recebido o nome Academus, herói ateniense, e tinha em sua sede um jardim, em homenagem às musas, além de sala de aula. O ensino se dava com o mestre ao centro, cultuado pelos discípulos, e o método empregado era o da conversação, com debates. O seu sistema de ensino era coroado com os altos estudos filosóficos, reservados apenas aos mais dotados (Marrou, 1975, p.104).



Platão & Discípulos (Manacorda, 1992, p.45)

O Liceu de Aristóteles, construído junto ao Templo de Apolo Lício, era composto por um jardim com galeria para se passear, o *peripatos*. Os seus discípulos eram conhecidos como peripatéticos, pois parece que gostavam de passear pelo jardim do mestre durante os estudos. Além do pátio, havia salas de

aula. Considerava-se aí, como principais elementos da educação, a natureza que se articulava à educação física, o hábito ao caráter e a razão ao aspecto intelectual.



ARISTÓTELES E SEU DISCÍPULO ALEXANDRE, REI
DA MACEDÔNIA

(Larroyo, 1974, p.181)

Os primeiros professores do ensino superior da Grécia foram, no entanto, os sofistas. Para Marrou (1975), os sofistas foram, antes de tudo, pedagogos; sua arte era a de educar os homens. Não teriam sido filósofos, pensadores, investigadores da verdade. Podem ser considerados os primeiros professores do ensino superior, e seu método caracterizava-se como uma espécie de preceptorado coletivo. Eles se incumbiam da educação completa de alguns jovens por três ou quatro anos, tempo pelo qual eram remunerados. Com o intuito de arrebanhar alunos, eles faziam demonstrações públicas como um discurso bem

preparado, um improviso, uma discussão livre, inaugurando o gênero literário da conferência (Marrou, 1975, p. 87).

O conteúdo de seu ensino consistia em regras de uma conduta prática. Ensinavam a arte da política, entendida como a habilidade de vencer em toda discussão possível.

Eles vão exercer a arte retórica em seus aspectos teóricos e exercícios práticos, através de um modelo de composição escrito pelo próprio mestre e por ele pronunciado perante um auditório. Esses discursos serviam de modelos a serem estudados pelos alunos que deveriam imitá-los em suas composições, quando se iniciavam na criação oratória.

Para Marrou (1975), o educador do século IV a.C. foi Isócrates, que abriu sua escola em 393 a.C. e pode ser considerado como continuador da sofística. Ele inspirou a educação literária ocidental. Ele foi sobretudo professor de eloquência. Ajudou a transpor a arte oratória para a literatura, conservando-lhe a oralidade ao lado do hábito da leitura em voz alta.

Para Isócrates, esse ensino se dividia em três partes: teoria, imitação e exercícios práticos. Em primeiro lugar, vem a arte de bem falar; sua educação repousa na exaltação da palavra. É a palavra para ele que distingue o homem do animal; é a condição de todo progresso, tanto nas leis, como nas artes e nos inventos mecânicos, possibilitando ao homem o meio de fazer justiça, de se exprimir e incrementar a civilização e a cultura. O gosto pela eloquência, esse ideal do orador, do bem falar, com Isócrates passa a fazer parte fundamental da educação do homem antigo (Marrou, 1975, p.134).

O ensino superior será consagrado à arte da oratória. Acrescenta à essa educação a arte da discussão, ensinada através do diálogo, que corresponde à dialética; no entanto, só a admite aos jovens por certo tempo, como ensino secundário. Diferentemente de Platão, para quem a retórica era vista como mera aplicação da dialética, para Isócrates era o cerne da educação. Insiste sobre a sua utilidade prática, colocando-se contra formalismos.

O essencial, na sua educação, era estudar e comentar belos modelos, ressaltando o exemplo e a imitação; ele mesmo escrevia discursos para utilizar como modelo nos estudos de seus alunos. Apesar de distanciar-se do excessivo e, para muitos, cínico pragmatismo dos sofistas, sua escola centrava-se na formação do homem político, no plano da vida cotidiana e do exercício prático; mas revestido de caráter ético.

Segundo Marrou, a educação helenística é a Forma; é onde se estabiliza a tradição pedagógica da Antiguidade; é quando se dá a maturidade dessa cultura. Foi em sua forma helenística que a cultura clássica se conservou, como foi também nessa forma que a reencontrou o Renascimento ocidental, como já o havia feito o bizantino. Finalmente, podemos considerar o ideal desta educação como um humanismo, que visava formar o homem por inteiro, segundo o ideal do pensamento antigo: o homem completo, com corpo e alma desenvolvidos (Marrou, 1975, p.158).

Na Roma antiga, a educação primeira estava a cargo da família; aliás, a originalidade da educação nessa sociedade estava no fato de o pai se constituir no primeiro educador. O filho o acompanhava em todas as atividades,

iniciando-se na agricultura e nos negócios. Nas famílias em que o pai não tinha possibilidade de educar ele mesmo, era de costume ter um escravo como preceptor. Isso não deixava de ser um caminho aberto para a mudança da educação familiar para a escolar.

Segundo Manacorda, não se deve estranhar o fato de não se ter notícias, na Roma Antiga, de escolas públicas para a primeira infância. Esse autor lembra ainda os testemunhos, que se referem sempre às classes dominantes, como objeto de educação (1989, p.73).

A evolução histórica da educação na antiga sociedade romana deve ter sido, segundo alguns autores, do escravo pedagogo e mestre na família ao escravo mestre de crianças de várias famílias, até ao escravo liberto que ensina em sua própria escola. Esses escravos, em geral, eram gregos que ensinavam em sua própria língua e transmitiam a cultura grega. Isso nos leva a crer que o surgimento de escolas, em Roma, vai se dar com grande ênfase na cultura grega (Debesse & Mialaret, 1977).



Mestre privado (Manacorda, 1992, p.59)

De um conteúdo inicial, voltado para a habilidade militar, caminhou-se para uma formação mais literária, marcada por métodos pedagógicos que atribuíam relevante papel à memória e ao exercício. Segundo Debesse & Mialaret (1977), o rigor das regras, com as quais eram apresentados os conhecimentos, aumentou com o tempo. Havia, nesse processo, preocupação maior com a forma do que com o conteúdo. Daí, segundo Manacorda (1989), explica-se o fato de essa pedagogia ter sido válida para outros conteúdos, em momentos posteriores da história pedagógica.

Em Roma, o ensino superior retórico em latim só se consolidaria no final do século I a.C., com Cícero, 106-43 a.C. O próprio Cícero, com seus discursos, fornecia os modelos para seus discípulos estudarem e imitar, dispensando os teóricos gregos. A escola latina, porém, permanecerá, durante todo o Império, estreitamente articulada à retórica grega. O ensino era teórico e prático, tal como na Grécia. O aluno redigia discursos com a orientação do mestre e a seguir vinha a memorização e a declamação do discurso. Havia dois tipos de discursos, como na Grécia: a suasória, articulada à eloquência mais preocupada com temas históricos; e a controvérsia judiciária sobre um texto de lei (Marrou, 1975, p.438).

Mais pragmáticos que os gregos, a arte oratória ganhou espaço na vida ativa romana; visava-se através dela a formação para altos cargos administrativos e governamentais. O ensino da retórica passou aí a orientar-se para a carreira das leis, quando o trabalho do advogado era uma arte mais literária que jurídica.



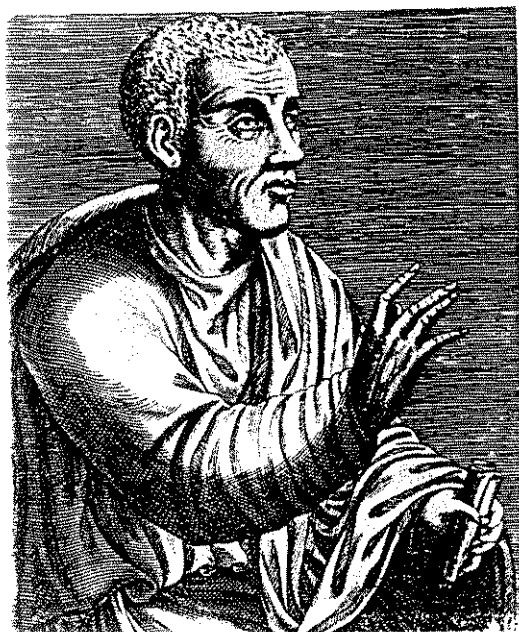
CÍCERO
(Museu Capitolino, Roma)
(Larroyo, 1974, p.199)

Os romanos criaram um tipo próprio de ensino superior, com as escolas de Direito. Esse ensino jurídico, de prático apenas, a partir de Cícero se sistematiza, com a utilização dos recursos da lógica grega, formando um corpo de doutrina com terminologia própria (Marrou, 1975, p.445).

Quintiliano (40-118), grande educador romano, tal como Cícero, sistematizador da retórica romana, estimulou seus discípulos ao estudo do Direito. Havia nesses autores, um vivo sentimento romanizador que lhe impregna o pensamento e revela a consciência dos deveres do homem público.

Para entender Quintiliano, convém recordar que nele, como no pensamento romano da época, a educação do orador, realizada através da retórica, é a do homem mais excelente que se possa imaginar, já que a profissão de orador aparece também como a mais bonita de todas que possam contribuir à melhoria da República. A educação retórica iluminou todo o processo da

educação do homem que levaria o glorioso título de orador. Para Quintiliano, a única atitude verdadeiramente racional não é, como para Aristóteles, a contemplação, e sim o exercício da virtude; logo, a retórica não estará de acordo com a razão se não estiver formalmente orientada em direção ao bem (Galino, 1973, p. 292).



Quintiliano (Zuluaga, 1972, p.80)

Com o aparecimento das primeiras escolas cristãs, assistimos à dispersão típica da educação greco-romana dar lugar à unidade de ensino, quando os ensinamentos passam a ser ministrados num mesmo local e submetidos a uma mesma influência e direção moral. No entanto, ainda que a Igreja combatesse a civilização pagã, não podemos nos esquecer que ela havia se formado e

organizado no mundo romano, estando portanto impregnada pela sua língua e civilização (Durkheim, 1995).

As primeiras escolas do mundo cristão foram aquelas que se abriram junto aos mosteiros e, apesar de os alunos em sua maioria estarem voltados para o sacerdócio, leigos também eram aceitos. Eles viviam juntos em estabelecimentos chamados “convicts”, os quais podem ser considerados como a primeira forma de internato que se propagou pelo Ocidente. A característica básica dessa primeira forma de internato está na procura, em oposição à dispersão de outrora, de uma concentração extremada. Isso envolvia a noção de uma totalidade: a criança deveria ser submetida a uma mesma influência em todos os momentos, ou seja, à influência da idéia cristã, em torno da qual os ensinamentos deveriam estar concentrados. Educar está ligado ao ser cristão, o que consiste numa certa atitude da alma, num certo “habitus” do ser moral. É esta a meta da educação cristã, visceralmente articulada à idéia de conversão (Durkheim, 1995, p.35).

É interessante salientar o duplo aspecto que assume a escola em seus primórdios, quando convive com os dois extremos: o sagrado e o profano, o leigo e o religioso. Mesmo tendo se iniciado essencialmente religiosa, a escola, tal como a conhecemos hoje, pela sua própria tendência, viria a assumir um caráter leigo.

Para Durkheim (1995), o esquema clássico abstrato do processo educativo não sofreu modificação com a sua absorção pelo cristianismo; há apenas que se acrescentar uma maneira cristã de pensar e sentir, própria do

cristão. Já para a educação moderna, o tornar-se homem implica uma maneira verdadeiramente humana de sentir e pensar; eis sua meta. Aliás, essa concepção de meta não aparecia na Antiguidade, o que nos revela que a concepção de escola, como meio moral organizado, é tardia em nossa história pedagógica; nem sempre existiu, apesar de parecer o contrário. E o mais interessante é que, justamente na Idade Média, se dá a elaboração de uma nova civilização; é nela que temos que procurar os germes do novo.

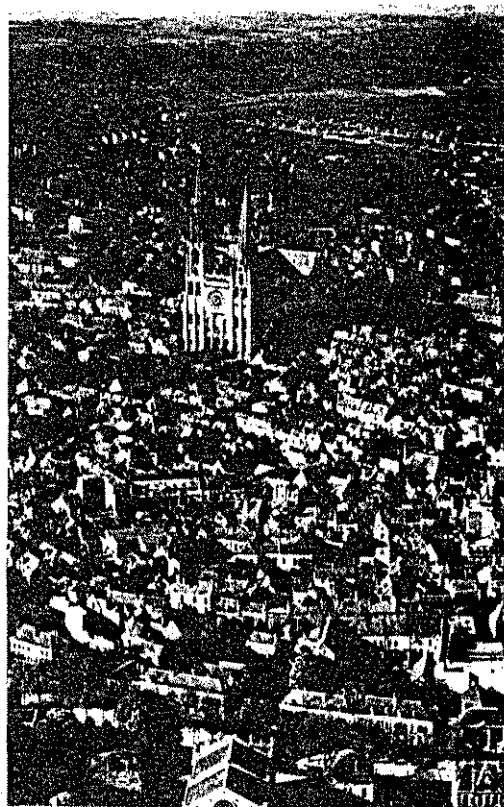
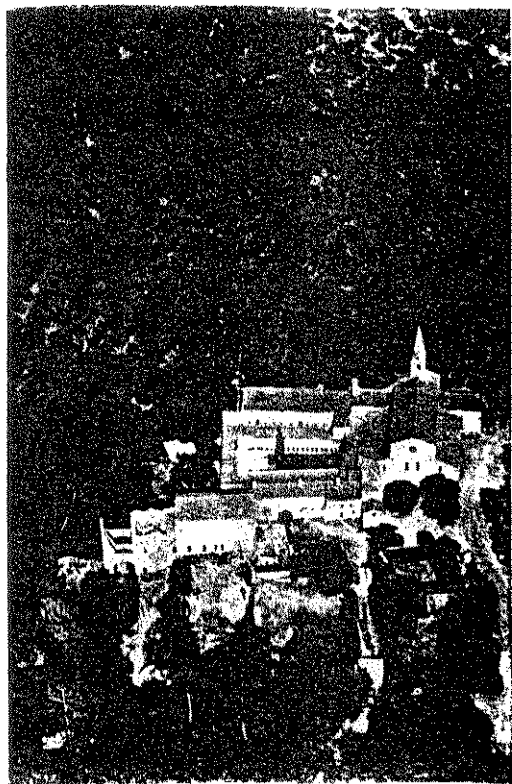
II. 2 - O Ensino na Universidade Medieval

A matéria de ensino pode ter sido retirada da civilização antiga, mas a elaboração que se constrói na Idade Média leva a uma forma de organização escolar até então nunca vista.

No século VII, com as invasões sofridas, a Europa é varrida de suas escolas municipais e permanecem apenas aquelas das Igrejas e dos Mosteiros. Ainda nesse século, a Ordem dos Beneditinos estabelece-se na Itália, onde pratica o estudo e a reflexão e, com a influência dos monges da Irlanda, que professam um cristianismo de origem oriental, preparam o caminho da renovação mental da Europa. Esta, no entanto, só será possível quando de um movimento de concentração, que consegue reunir a intelectualidade espalhada pela Europa, promovida por Carlos Magno.

Ora, a unidade cultural, tão difícil ao povo europeu dadas as várias invasões sofridas, só poderia ser efetivada pelo Cristianismo. A Nação do monge é a sua sociedade cristã; como nômade, ele a carrega dentro de si por toda a Europa. Será Carlos Magno, com a formação de uma escola nômade, a Escola Palatina, um centro de cultura intelectual, quem vai promover a unidade cultural da Europa.

Com a fundação de escolas junto às catedrais, abadias e mosteiros, vieram também mestres de fora, para uma instrução mais ampla. Nas aldeias e povoados, os padres instruíam de graça os filhos dos paroquianos. Assim, a hierarquia escolar, que passa a existir, se organiza em três graus: a escola da paróquia, onde se dava um ensino elementar; a escola das catedrais e dos mosteiros; e, bem acima, a escola da elite, a Escola Palatina, que se constituía em escola modelo e possuía caráter leigo.



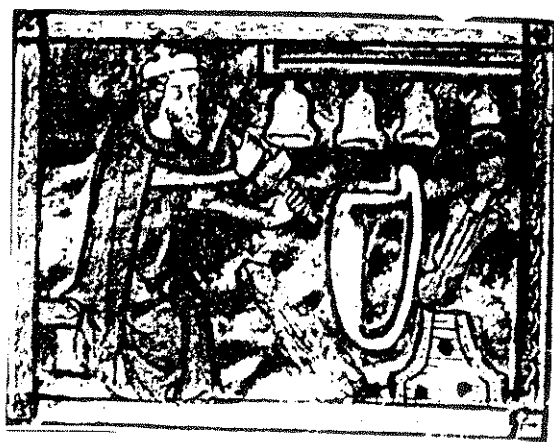
O Mosteiro e a Escola de Catedral (Chenu, 1967, p.17-18)

O ensino então ministrado, tanto nas escolas das Catedrais como na Escola Palatina, era enciclopédico; pretendia ensinar toda a ciência humana. Para esse ensino, adotavam-se obras que serviriam de clássicos por toda a Idade Média. Vimos que, para o cristianismo, a educação visava a formação da mente em sua totalidade; portanto, o ensino nesse contexto só poderia ser educativo sendo enciclopédico.

Mas em que ele consistia e como se dava a sua organização?

Os conhecimentos eram divididos em sete ramos, ou sete disciplinas fundamentais, que consistiam nas sete Artes Liberais, as quais acabaram por se converter em verdadeira instituição que, por séculos, seria a base do ensino. Essa instituição se dividiria em dois grupos; o primeiro deles, o Trivium, que era composto por três disciplinas: a Gramática, a Retórica e a Dialética; e o segundo grupo, o Quadrivium, que representava as quatro artes: a Geometria, a Aritmética, a Astronomia e a Música, que não eram contempladas no Trivium.

O Trivium tinha como meta formar a inteligência, e o Quadrivium tinha como meta alimentá-la. Ocorre que o primeiro acaba sendo o ensino normal, ministrado na abadias e nas catedrais, e que só visava o conhecimento e a formação do homem. Pretendia formar o homem, e subentendia algo que iria ainda prevalecer por séculos, que é a crença de que somente os estudos relativos ao homem poderiam formá-lo.



1. Gramática
2. Lógica
3. Retórica
4. Aritmética
5. Geometria
6. Música
7. Astronomia

Trivium e Quadrivium
(Chenu, 1967, p.145-153)

Quanto ao Quadrivium, não era obrigatório, posto que estava reservado a uma elite de especialistas e iniciados. Relacionava-se às coisas, ou seja, ao conhecimento das realidades externas e suas leis (Durkheim, 1995, p.52).

Das matérias que compunham o Quadrivium, somente a Matemática e a Música interessavam ao clérigo; por isso, o seu estudo completo foi apenas para minorias. Galino nos esclarece que, no referente aos séculos X e XI, as disciplinas se reduziam quase que exclusivamente a questões literárias; faltava aos homens medievais o sentido da observação. A autora nos informa que o caráter eminentemente literário marcava a Escola de Órleans nos séculos XII e XIII, onde a educação Retórica tem sua sede, unindo-se ao interesse pelos modelos literários de Chartres, e distanciando-se de Paris, cujo objeto principal de estudo era a Filosofia. A disputa entre a Filosofia e a Literatura, que se perpetuaria através dos poemas da época sobre a batalha das Sete Artes, termina com o triunfo da Lógica em Paris e a decadência da Gramática em Órleans (Galino, 1960, p.496).

O Trivium, em consequência das inovações advindas do Renascimento do Século XII, vai ser renovado. A Gramática começa a ceder lugar à Dialética, que acaba por obter o predomínio e se transforma num método de pensar e não apenas de escrever. Na verdade, não se pode deixar de atentar para o fato de que esse predomínio da Dialética constitui-se em mais um fator da supremacia das escolas episcopais urbanas em detrimento do monaquismo. Isso não vai ocorrer em Portugal, local onde ainda vai prevalecer a Gramática, sem que se percebam vestígios de desenvolvimento da Dialética. Havia ali ainda o

domínio monástico, em consequência mesmo de uma hegemonia agrária, sem a força urbana já presente na Europa desenvolvida. Além disso, só há referências de ali se encontrar o trivium, e incompleto. As disciplinas do quadrivium só aparecerão em Portugal após a fundação da universidade no final do século XIII.

Na Europa urbanizada, o período que vai do século IX ao século XII ficou conhecido como Idade da Gramática, que se constituía, naquele momento, em matéria principal da atividade escolar e literária. Essa “Idade” vai preparar a seguinte, a Idade da Escolástica, com o predomínio da Lógica e da Dialética, bem como do novo sistema escolar, onde essas mudanças se refletirão.

Esse desenvolvimento intelectual se marcaria pelas necessidades lógicas, diferentemente da Antiguidade, onde se começava filosofando sobre a natureza e, só mais tarde, com Sócrates e Platão, se especularia sobre a mente. Na Idade Média, desde o início, o pensamento aparece como matéria de reflexão e ensinamentos, o que constituiria um traço marcante da evolução mental nas sociedades cristãs. Isso nos leva a crer que o afastamento das belezas literárias da Antiguidade não se dá por barbárie apenas, ou por iconoclastia, mas por se ter agora uma outra orientação.

O primeiro sistema de ensino da Europa vai caracterizar-se pelo extremo formalismo pois, mesmo tendo se iniciado mais enciclopédico, as disciplinas formais, tais como a Gramática, Retórica e Dialética, se fortaleceriam. O ensino da Gramática perde aquele caráter mnemônico antigo, seguindo uma tendência a ordenar racionalmente as regras, explicá-las e mostrar as suas relações com o pensamento e suas leis. Torna-se assim uma precursora da

Lógica, que se forjará na Idade da Escolástica, seguinte a da Gramática. Diferentemente do que se dará em Portugal, num momento em que a Gramática vai sendo absorvida pela Lógica, para servir de introdução filosófica ao seu estudo e já não servirá mais para introduzir ao estudo literário da obras-primas da Antiguidade; haverá um temor à Dialética nos mosteiros, já que era vista como perigosa por se apoderar dos espíritos. (Janotti, 1992, p. 203)

No período de invasões bárbaras e conflitos internos, após o fim da Dinastia Carolíngia, não se verificam mudanças ou progressos. No século XI, o sistema feudal se reorganiza, num momento em que as Cruzadas agitam toda a Europa, constituindo, com a mobilidade que promove, uma característica dessa sociedade, a de um cosmopolitismo cristão, quando os monges e clérigos parecem sempre a caminho, deslocando-se por toda a Europa.

O nomadismo, mais a efervescência cultural do período, com um grande número de homens querendo se instruir, sem barreiras nacionais, fazia com que se dirigissem, em massa, até os pontos onde encontravam o que lhes interessava. Isso ocasionava a concentração em torno de Cátedras, que acabaram se constituindo em grandes estabelecimentos escolares. Aos grandes estabelecimentos uniam-se grandes nomes; mas esse ensino, mesmo com mais brilho que nos séculos anteriores, continuava sendo o das Catedrais e dos Mosteiros, com as mesmas matérias ministradas; apenas a Dialética ganha expressão. As grandes mudanças só ocorrerão no século seguinte, com a consolidação das Monarquias e a fixação das Cortes, que eram ambulantes.

Em Paris, assistimos a Escola de Paris, ligada à Catedral de Notre Dame, predominar sobre as demais. Vinham estudantes de toda Europa, e não era mais pelo valor dos mestres que ali ensinavam, já que se aglomeravam em torno de uma Cátedra ilustre. Assistimos ao aparecimento de uma organização estável, regular, impessoal; fruto de um desenvolvimento contínuo, capaz de estimular o nascimento de um novo sistema de ensino, algo até então desconhecido.



Uma escola de catedral.

(Monroe, 1952, p.115)

Há então, em toda Europa, estímulo à atividade intelectual, que vai se dar de duas formas, tanto espalhadas por vários pontos da Europa, como num ponto único estável, de onde sairão as novidades pedagógicas que produzirão a Universidade Medieval. O grande número de universitários que se deslocavam até Paris fez com que o número de mestres se multiplicasse, até que a escola da Catedral de Notre Dame já não fosse suficiente para acolhê-los, e alguns mestres começassem a ensinar em residências particulares. Agrupavam-se então

tendencialmente na ilha ou na ponte sobre o Sena, dando origem à Universidade de Paris.

Será, no entanto, a partir do século XIII que o movimento universitário será aquecido. As Universidades surgidas no final do século XII, como Paris, Bolonha e Oxford, nascem espontaneamente; sua origem ficou conhecida como *ex-consuetudine*. Na primeira metade do século XIII, vemos ainda surgirem instituições *ex-consuetudine* e outras de tipo diferente quanto à origem. São aquelas fundadas pela autoridade papal, imperial ou real, que não advém de circunstâncias favoráveis e acasos felizes como as primeiras. Foram estas as Universidades *ex-privilégio*, como foi o caso, entre tantas, da Universidade de Lisboa-Coimbra, fundada por D. Diniz, em 1290.

Segundo Durkheim, a Universidade de Paris, diferentemente da Escola Palatina, que era ambulante, fixa-se. A relação que se pode apontar entre Carlos Magno e a Universidade talvez esteja no fato dele ter ressuscitado as escolas das catedrais, e a Escola da Catedral de Paris, de certa forma, ter sido o berço da Universidade. O importante é que um numeroso grupo de mestres e alunos vê-se colocado fora da atmosfera eclesiástica; embora ainda próximos da catedral, são leigos que levam uma vida leiga (Durkheim, 1995, p.80).

Para Le Goff, o século XIII é o século das Universidades, porque é o século das Corporações. Essas Corporações medievais constituíam-se em agrupamentos privilegiados, porém submetidos a rigorosa disciplina. Segundo Varela e Alvarez-Uria:

Os artesãos socializavam-se na mesma comunidade de pertencimento, formavam grêmios, irmandades ou corporações dotadas de determinados privilégios e usavam seus direitos para intervir na coisa pública do mesmo modo que as Universidades medievais. A aprendizagem implicava neste caso em um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina a qual, além de um lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat; nela coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo. Na oficina, mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas, porque possuíam um saber que era além de um saber fazer, uma mestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação num trabalho em cooperação. Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles à taberna e ao cabaré, tinham seu lugar em festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não deixava de ter dificuldades, nem carecia de dureza e penalidades (Varela & Uria, 1992, p.86).

As corporações medievais constituíram agrupamentos privilegiados, submetidos a rigorosa disciplina. Os mestres de ensino encontravam-se em situação similar a dos mestres de uma indústria, ou de um negócio qualquer; exerciam uma mesma profissão, precisavam lutar para assegurar seu direito à existência. Portanto, tendiam, naquele momento, a organizar-se em Corporação.

Portugal, por sua vez, parece ter sido desprovido de Corporações de Artes e Ofícios anteriormente ao século XVI. A fraqueza da vida urbana se revelava num quadro arcaico de economia tipicamente rural, constituída socialmente por uma vasta associação de lavradores, sem que se pretendesse um renascimento de caráter urbano, como se dava no restante da Europa. Além

disso, muitas das aglomerações urbanas decorreriam do interesse fiscal dos monarcas, não tendo surgido do movimento espontâneo de atividades comerciais.

O próprio termo “Universitas” tem o sentido de associação com uma certa unidade, de corporação, provindo, portanto, da língua jurídica. Era um termo usado também para designar as corporações industriais e agrupamentos consistentes, com certa unidade moral, como o agrupamento dos cristãos. O termo não tinha, em sua origem, significado pedagógico. O termo que mais correspondia à noção de Universidade era *Studium Generale*. A partir do século XIII, o termo vai se tornando comum por toda Europa, para designar uma escola que atraía estudantes de todas as partes e não de uma única região particular.

Como se organizaria uma Corporação dos mestres de ensino? Já existia, de longa data, o costume de que, para ensinar, se deveria seguir, durante um tempo determinado, parece que entre cinco e sete anos, o ensino de um mestre devidamente autorizado, que daria ao aluno uma autorização para a docência. A presença de pelo menos um mestre era necessária na primeira aula do aluno, para que este pudesse ensinar. Após um período determinado, o mestre entregava ao aluno as insígnias de seu novo cargo, beijava-o e dava-lhe a benção. Essa cerimônia recebia o nome de *Inceptio*, e correspondia a uma espécie de aula inaugural.

O *Inceptio* era também a entrada na Corporação dos Mestres. Para os mestres em exercício, havia o interesse de controlar a concorrência e manter o respeito às tradições. Era necessário organizar-se, agrupar-se de maneira durável, elaborar uma disciplina comum, desenvolver uma vida corporativa, cujo germe se

encontrava na cerimônia do *Inceptio*. Essa prática vai espontaneamente evoluir para a constituição da Corporação.

Supõe-se que, entre 1150 e 1180, ao final do século XII, essa associação começa a se definir e a exercer um papel importante. Ela começa como uma Corporação de mestres diferentes. Não existia nenhum prédio a ela destinado; as reuniões ocorriam em igrejas ou conventos. Somente a partir do século XIV, grupos nacionais da Universidade começaram a alugar escolas coletivamente. Mas será a partir do século seguinte que as Faculdades se tornarão proprietárias.

A Universidade medieval era quase que desprovida de qualquer patrimônio. Não tinha raízes no chão; era constituída por um grupo de pessoas que não possuíam bens comuns. Sua melhor arma contra os conflitos com autoridades eclesiásticas e civis, era a greve. Suspendia as aulas, mudava-se para outro lugar e, em último caso, dispersava-se. Em 1259, a Universidade de Paris, para não se submeter a uma breve papal, declara-se dissolvida (Durkheim, 1995, p.90).

É interessante observar que a Universidade portuguesa foi a que mais migrou. Para se ter uma idéia, de 1290 a 1537 mudou-se seis vezes, sempre entre Lisboa e Coimbra. No entanto, as migrações da Universidade portuguesa, diferentemente do ocorrido com as demais européias, onde se deu pelo movimento livre de mestres e alunos, deu-se sempre pela iniciativa real. Segundo Saraiva (1950), tinha-se em Portugal uma visão da Universidade como agregada da Corte. O fato de ter se desenvolvido em ambiente anacrônico, com o

predomínio da cultura clerical e agrária, em plena transição para a era moderna, já no século XV, faz com que continue presa da estrutura pedagógica do século XIII.

É importante ressaltar que o advento da Universidade se tratava de algo que já estava no ar, algo que fazia parte do espírito da Idade Média, e respondia às aspirações da época e dos tempos seguintes, estando articulada à noção de espírito educativo, que aparecera com o Cristianismo. A idéia de que o ensino não pode ser disperso para se ter uma ação efetivamente educativa, e de que as disciplinas devem ser estreitamente agrupadas e ter uma meta comum, num mesmo espírito, aparecera com o Cristianismo. Já nas primeiras décadas do século XIII, sentia-se a necessidade de se abarcar uma pluralidade ou mesmo uma totalidade de ensinamentos, em função de um ideal para o qual se tendia.

O programa do Trivium e do Quadrivium, que até então havia se constituído nas disciplinas de ensino propriamente dito, vai se mostrar insuficiente frente às novas disciplinas que se vão destacando. Nele, podia-se inserir com facilidade a Lógica, a Aritmética, a Gramática e a Astronomia, mais o Direito Canônico e o Romano, a Medicina e as ramificações da Filosofia. De tal sorte, o Trivium e o Quadrivium foram se transformando em “programa de ensino secundário”, ou seja, foram se organizando nas Faculdades de Artes onde serviram de base para o ensino de nível superior (Janotti, 1992).

A Universidade não era clerical em espírito, já que continha um número considerável de leigos. Não se permitiam leigos apenas na Teologia, e esta congregava uma minoria de alunos. No entanto, era interessante, tanto para

os mestres como para os estudantes, manter laços com a Igreja; afinal, os ligados a ela gozavam de alguns privilégios, já que se tratava ainda de uma instituição cultural e politicamente forte.

A Universidade não foi nem exclusivamente leiga, nem exclusivamente clerical; possuía um e outro caráter. Ela foi o berço dessa filosofia especial chamada de Escolástica, que se caracterizaria pela interpenetração da razão e da fé num mesmo sistema de idéias.

Para Le Goff (1995), a Escolástica estava na base da Gramática; ele refuta a acusação de que a Escolástica era apenas verbalismo e chama a atenção para o fato de os filósofos da Escolástica se preocuparem em definir o conteúdo das palavras; para eles, era importante definir as relações entre a palavra, o conceito e o ser. Nesse método, o pensar era visto como um ofício, com leis fixadas minuciosamente. As leis da demonstração, a Dialética, era vista como aquele conjunto de operações que caracterizavam o objeto do saber como um problema. Para exercer a dialética, necessitava-se de palavras e raciocínio eficaz (Le Goff, 1995, p.74 -75).

Para esses intelectuais que exerciam a dialética, pensar era considerado um ofício com leis fixadas minuciosamente.

Primeiro, vinham as leis da linguagem. Os intelectuais medievais conferiam às palavras um justo poder. De acordo com Le Goff, o verbalismo, de que se acusou a Escolástica e na qual, aliás, ela caiu por vezes no século XIII e frequentemente mais tarde é oposto à preocupação dos pensadores e mestres de

ensino da Idade Média que querem saber do que eles falam (Le Goff, 1995, p.75).

Em seguida, as leis da demonstração. O segundo estágio da Escolástica é a Dialética, conjunto de operações que fazem do objeto do saber um problema, que expõem, que defendem contra os atacantes, que solucionam e convencem o ouvinte ou leitor. O perigo aqui reside em se cair no raciocínio vazio: não mais o verbalismo, mas a verborragia. É preciso dar um conteúdo à dialética não só de palavras, mas de pensamento eficaz.

A Escolástica se nutre de textos. Ela é um método baseado na autoridade e se apoia no duplo suporte das civilizações precedentes: o cristianismo e o pensamento antigo, enriquecido pela contribuição árabe. É fruto de um momento, de uma renascença, e digere o passado da civilização ocidental. A Bíblia, os padres da Igreja, Platão, Aristóteles, os árabes: esses são os dados de seu saber, os materiais de sua obra. Seu perigo é a repetição, a verborragia, a imitação servil.

Estudantes e mestres, na Universidade, formavam quatro grupos diferentes; os das faculdades de Teologia, de Direito, de Medicina e o das Artes Liberais. Ao lado dessa divisão, dava-se também aquela entre mestres e estudantes agrupados por nacionalidade, por afinidades, étnicas e linguísticas, que se dividiam em Nações; havia a Nação dos franceses, a dos picardos, dos normandos e dos ingleses.



Uma discussão medieval. (De uma gravura em madeira datada do século XV).

(Monroe, 1952, p.138)

A organização em Faculdades abarcava toda a Universidade; porém, a organização por Nações envolvia apenas a Faculdade de Artes. Essa distribuição em Nações, pelos artistas, vai se dar apenas entre os anos 1219 e 1221, quando a Universidade já existia há mais de meio século. Estava estreitamente articulada à necessidade que se tinha em apoiar, vigiar e controlar os estudantes fora das aulas. Isso vai se dar em particular na Faculdade de Artes, já que aí chegavam estudantes muito novos. Os alunos nela ingressavam, muitas vezes com 13 anos, e às vezes até mais cedo, pois era permitido que se prestasse o exame de Bacharelado aos 14 anos, e que se tornasse mestre aos vinte.

A Faculdade de Artes era um órgão de cultura geral, desinteressada; o papel que exercia na Universidade se assemelha ao que posteriormente se atribuiria ao curso secundário. Ou seja, para se ter acesso às outras três faculdades, tinha que se passar por ela. Era, portanto, uma escola preparatória e, para se ingressar nela, exigia-se o domínio da leitura, da escrita e de elementos da língua latina. Esses conhecimentos, por sua vez, se adquiriam em pequenas escolas, as Escolas de Gramática, que representavam o que havia restado das Escolas das Catedrais e Abadias. Essa instrução para ingresso era elementar, devendo prosseguir depois na Faculdade.

Apesar de ter esse caráter elementar, e de ser considerada como uma espécie inferior de faculdade, como uma mera intermediária, a Faculdade de Artes exerceu hegemonia sobre as demais. Ora, o ensino nessa Faculdade era o ensino por excelência, por ser a base e o princípio. Era ali que se ministrava a Dialética, considerada a ciência das ciências. A Faculdade de Artes era, nessa condição, a melhor qualificada para defender os interesses leigos da Corporação Universitária contra o poder eclesiástico.

Imaginemos a chegada do estudante da Faculdade de Artes à Paris, no século XIII, por volta de seus 13-14 anos de idade. A Faculdade de Artes era uma associação de mestres que ensinava, ao mesmo tempo, em locais diferentes, locados por eles. O estudante tinha então que se ligar a um mestre, para o ensinamento, e para ter um responsável por ele diante da autoridade leiga. Deveria ainda procurar um lugar para se alojar, e companheiros, gerando a necessidade da organização das Nações. Estudantes de mesma origem alugavam

juntos um local e formavam uma comunidade, frequentemente com seus mestres, dividindo casa, refeição e a mesma vida. Formavam, assim, o *hospitium*.

Houve também, nessa época, a fundação de estabelecimentos, tipo estalagens, mantidas gratuitamente, por doações, que funcionavam como *hospitia* equipadas. Pode-se dizer que constituíram os primeiros Colégios, iniciados de forma bem modesta, em anexo a hospitais ou casas religiosas. A partir da metade do século XIII, e mais especificamente no XIV, aparecem as grandes fundações. Em 1257, é fundado o Colégio da Sorbonne, e depois o de Navarra, primeiro grande colégio de Paris.

Enfim, em algumas Universidades, criaram-se *colégios* no século XIII para acolher os estudantes pobres.

Embora tenham albergado sempre apenas uma pequena parte dos estudantes, os colégios, a partir do século XIII, desempenharam um papel não negligenciável na vida das Universidades. Em primeiro lugar, tinham a tendência a manter certas clivagens sociais e geográficas; separavam alguns estudantes pobres, impondo-lhes uma estrita disciplina e o uso de um uniforme; frequentemente reuniam estudantes de mesma proveniência, pois certos fundadores reservavam seu colégio a seus próprios compatriotas. De outro lado, ao longo do século XIII, como alguns colégios ultrapassavam sua simples função de alojamento, começaram a organizar exercícios escolares. Ainda não se tratava de aulas, mas de explicações e de debates organizados à noite para permitir aos alunos recapitularem o que haviam aprendido durante o dia, nas escolas propriamente ditas. Mas, em alguns colégios, sobretudo na Sorbonne, os debates

adquiriram um tal renome que atraíram muitos discípulos externos, prefigurando a época em que os colégios se tornariam os verdadeiros centros de ensino universitário (Verger, 1990, p.143).

Em Paris, foi a reforma do Cardeal d'Estouteville (1452), completada em 1457 por um estatuto da Faculdade das Artes, que decidiu que os estudantes livres deveriam doravante alojar-se numa “pedagogia”. Tratava-se de uma casa dirigida por um graduado que nela organizava também algumas aulas de explicação; e foi proibido aos estudantes mudarem de pedagogia durante os estudos. Esta reforma tinha, evidentemente, a finalidade de melhorar a regularidade do ensino, mas visava sobretudo fixar os elementos mais marginais da Universidade e, submetendo-os a uma estrita disciplina, fazer cessar suas “vagabundagens” e suas desordens (Verger, 1990, p.146).

O surgimento dos prédios e das bibliotecas universitárias teve, certamente, no plano intelectual, conseqüências felizes; foi um dos fatores que facilitaram a difusão do Humanismo. Mas isso transformou também as próprias condições do ensino. Ministrado num ambiente majestoso, este tomou o cunho de uma cerimônia, e a relação pedagógica entre o mestre e seus discípulos foi completamente modificada. Os estudantes agora sentavam-se em bancos e a primeira fila era às vezes reservada aos nobres. O professor, vestido com sua toga magistral, pontificava em sua cátedra; era chamado *dominus* e dava suas aulas como se fossem discursos de aparato. Uma iconografia abundante, sobretudo na Itália, permite evocar este novo estilo de ensino. A volta à Retórica, favorecida

pelo Humanismo, apenas agravou essa tendência. Levar uma vida nobre era, para os universitários, o primeiro passo em direção à nobreza.



Aula Escolástica (Manacorda, 1992, p.107)

Mas o desenvolvimento dos colégios era também um indício do declínio das Universidades. Não somente contribuíam para a ruína de sua autonomia e agravavam a divisão entre uma elite de estudantes formados em boas condições e outros entregues a si mesmos, mas estavam fundamentados em concepções pedagógicas totalmente opostas às que haviam feito sucesso das Universidades medievais. Tais concepções apontavam para a necessidade de fornecer ao estudante um ambiente material confortável, mas também uma disciplina severa, inclusive com castigos corporais, que foram desconhecidos nas Universidades medievais, mas que apareceriam nos colégios do século XVI.

O estudante de Artes saía de um *hospitia* livre ou de um *hospitia* de caridade, o Colégio, e ia aos locais onde ficavam os mestres para ouvir as aulas que escolhera. O bolsista de Colégio tinha vantagens em relação aos demais estudantes; estava sujeito a uma disciplina mais regular. Além do mestre público, havia um repetidor e o acesso a bibliotecas. Com essas vantagens, mesmo os alunos ricos passam a procurar os colégios, pagando pelos gastos da pensão. Isso fez com que a população dos colégios aumentasse, como também as repetições e as aulas complementares, até que também os mestres passaram a ministrar suas aulas nesse local.

O Colégio vai então se tornando o quadro único da Universidade. Lá havia tudo: comida, cama e estudo; não havia porque sair. Inaugurava-se aí o princípio do internato e do enclausuramento.

Eram muitas as vantagens morais desse enclausuramento, tanto para a Universidade como para a comunidade, já que os estudantes eram arruaceiros e não havia outra forma de controlá-los. No Colégio, eram mantidos sob controle e seguiam uma disciplina estabelecida. Com essas vantagens, a sua tendência é a generalização do internato obrigatório. Assim, em 1463, decidiu-se, em toda a Faculdade de Artes parisiense, que não se expediria certificado para os estudantes que não residissem em estabelecimento reconhecido pela Universidade.

Em Portugal, a Universidade, já no século XV, continua ainda fiel à estrutura do século XIII; ali se ensinava o mesmo que na Paris do século XII. Apesar das sugestões para que ali se criassem Colégios, a maneira de Paris e Oxford, nada se fez. No entanto, parece que a medida adotada em 1537, de se

transferir a Universidade em definitivo de Lisboa, um grande centro urbano, para Coimbra, que à época era uma província pouco desenvolvida, tem relação com o fato de os estudantes não encontrarem em tal ambiente as perturbações e tentações das grandes cidades, que os desviassem do caminho dos estudos.

Nos grandes centros, esse internamento dos alunos é acompanhado pelo dos mestres e do próprio ensino. Os mestres tornam-se funcionários dos colégios e agora são eles que vão até os alunos, até o momento em que eles também passam a residir ali.

Os estudos, durante esse período, são aqueles necessários para que o aluno alcance o grau seguinte. Ou seja, na Idade Média, a vida do estudante é dominada pelo sistema de graus. Estes, aliás, são originários desse período, já que a Antiguidade não os conheceu. Eles são datados em nossa cultura ocidental; não existiram sempre, como nos parece, ao lidarmos com eles.

Para Galino, existem evidências de que as Universidades européias tiveram suas raízes no oriente muçulmano, que havia, em época de decadência do saber, fundado estabelecimentos muito parecidos. Eles haviam se utilizado do corporativismo institucional, como estímulo diante da falta de iniciativa privada no cultivo das ciências, e como forma de favorecer a teologia Kalam. Para a autora, três fenômenos principais explicariam essa posição. O primeiro deles, foi a rapidez com que se propagaram entre os cristãos as Universidades, sem que houvesse uma transformação lenta e gradual no regime dos estudos. O segundo, foi o contraste que já à primeira vista se nota entre as isenções, os privilégios, o cosmopolitismo e a democracia que reinava nas mesmas. E o terceiro, foi o

costume de expedir certificados ou títulos, sem precedentes na Idade Média cristã, nem em Roma, ou na Grécia, quando os mestres muçulmanos os expediam já há três ou quatro séculos, da mesma forma em que a princípio os expediriam os mestres das Universidades Medievais (Galino, 1960, p.463).

Segundo Durkheim, não existe em latim palavra que expresse exame ou grau; ela vai aparecer apenas na Idade Média. Na Antiguidade, ia-se ouvir um mestre porque ele era famoso, sem que seu valor precisasse ser certificado por títulos autênticos (Durkheim, 1995, p.89).

Já no período medieval, em sua fase inicial, o grau por excelência era o Mestrado; com ele ingressava-se na Corporação universitária, com todas as prerrogativas e direitos que ela oferecia. A Faculdade de Artes, por sua vez, ficava como que um círculo vicioso, no qual a tarefa do mestre era formar novos mestres. Para muitos, o Mestrado em Artes servia de início para se prosseguir em outras carreiras, como a Medicina, o Direito, e a Teologia, que lhe confeririam o grau de Doutor.

Acima do Mestrado havia a Licenciatura, que na verdade não era um grau universitário, mas uma autorização do Chanceler de Notre Dame (no caso da Universidade de Paris), que concedia ou negava essa autorização. Isso se dava inteiramente fora da Universidade, até que ela se desse conta de sua força e passasse a brigar para que a Licenciatura ocorresse por sua conta, passando a grau universitário

Quando a Licenciatura passa para o domínio da Universidade, passa também a compor a hierarquia dos graus, e a se utilizar de uma prova para

conferir a capacidade do candidato. Essa é a origem do exame de Licenciatura, que já então vinha imediatamente antes do Mestrado, o qual antecedia por um espaço aproximado de apenas seis meses. A Licenciatura sempre guardou uma aparência estranha entre os outros graus, com certeza por não ter nascido do movimento natural da Universidade, a qual teve que assimilá-la em suas lutas com a Igreja.

O Bacharelado, por outro lado, é fruto do movimento próprio da Universidade. Ele se dividia em dois momentos: o primeiro deles ia até os quinze anos, onde o estudante era um aluno apenas; no segundo, como candidato ao Mestrado, ele já exercitava a docência, mas continuava com as aulas dos mestres. Na mudança de um grau para outro, havia uma cerimônia, uma espécie de *Inceptio inferior*, a *Déterminance* que, com o passar do tempo, tornou-se um terceiro grau.

O título de bacharel era concedido, nos vários ofícios, aos aprendizes que, apesar de aptos para o exercício da profissão, não haviam ainda prestado um juramento e chegado a Mestre. O termo bacharel, aliás, segundo Durkheim, vem da cavalaria, para designar uma posição intermediária entre o cavaleiro e o escudeiro; e não se sabe exatamente o momento em que passa a ser usada para nomear a posição intermediária entre o escolar e o mestre (Durkheim, 1995, p.126).

Na Corporação, o sistema de exames e graus era produto da organização que lhe era própria. Para se chegar a mestre, em qualquer Corporação medieval, havia de ser por essa via. As corporações tinham o caráter

de uma sociedade secreta, com seus mistérios e, para se ter acesso a eles, era necessário se submeter a vários juramentos. Para Durkheim, a Universidade, enquanto uma corporação, não estava isolada desse movimento. Nela, as provas que antecediam os graus eram semelhantes às provas que antecediam o ingresso em qualquer corporação da época. Isso nos permite entender porque exames e graus eram desconhecidos na Antiguidade e nos primeiros tempos da Idade Média, quando não estavam ainda organizadas as corporações.

Após esses esclarecimentos, necessários para entendermos a organização universitária em seus primórdios, podemos avançar na investigação do como se dava o ensino nas primeiras Universidades, mais especificamente nos séculos XIII e XIV.

Segundo Durkheim, logo de manhã, os estudantes dirigiam-se dos *hospitia*, pedagogias e colégios para as salas, onde os aguardavam os mestres. Nas salas, chamadas *scholae*, sentavam-se no chão, na poeira e na sujeira, pois não havia nenhum assento, considerado um luxo corruptor pelos cardeais (Durkheim, p.128).

“Toda a mobília consiste numa única cadeira com estrado e num púlpito. Aí é que o mestre senta, vestido com uma toga preta e com um capuz forrado de pele de esquilo. E a aula começa” (Durkheim, p.129).

O procedimento de ensino comum na Idade Média, até fins do século XII, era a *lectio*; em todos os graus da organização escolar, ensinar em uma escola era ler. O procedimento da *lectio* chega à Idade Média recomendado por Santo Agostinho, que vê sua necessidade para iniciar a aprendizagem da

Gramática. Para ele, a *lectio*, como procedimento no trato das disciplinas liberais, conduz a mente até a contemplação das coisas divinas e também a um mais profundo entendimento das Sagradas Escrituras.

O mestre lia e ditava, num ensino em que o oral era necessário e substituíra o livro de hoje. Como os alunos não possuíam livros, dependiam das próprias anotações para estudar o conteúdo das aulas.

Não é que repetidos estatutos não tenham tentado impor outra maneira de ensinar. Queria-se que o mestre improvisasse, ou pelo menos que falasse, ao invés de limitar-se a uma monótona leitura. Chegou-se até a regulamentar a velocidade de sua elocução. Devia ele falar, não devagar (*tractim*), mas sim rapidamente (*raptim*), isto é:

...pronunciando as palavras como se ninguém presente estivesse escrevendo... Sua fluência havia de parecer-se com a de um pregador, para obrigar os alunos a fixar as idéias em suas memórias e não pela pena (Durkheim, 1995, p.129).

Nas disciplinas do Trivium, a *lectio* assumia duplo procedimento de estudo: a leitura do texto do livro que ministrava os conhecimentos sobre a matéria e a leitura dos modelos. Esse segundo procedimento era quando, antes de se iniciar a explicação de qualquer obra, se punham umas notas introdutórias para apresentar o autor, as circunstâncias de elaboração da obra, a intenção com que foi escrita, seus valores literários, etc. Havia, resenhado por autores da época, um por um os pontos que se deveriam destacar ao se iniciar a *lectio* de um texto, algo aliás tomado dos antigos.

Toda a *lectio* devia ajustar-se às normas da *expositio*, em suas três partes fundamentais: *Littera*, que era o comentário gramatical da leitura; *Sensus*, que era a interpretação da *Littera* e, por fim, a *Sententia*, que era a interpretação mais profunda do pensamento do autor e do conteúdo doutrinal do texto. Essa ordem, rigorosamente guardada, mostra como era, na *lectio*, seguido o comentário pelos mestres medievais.

Segundo a doutrina tomista, a exposição lógica do professor segue o processo psicológico da razão natural, indo dos princípios gerais evidentes para as aplicações e conclusões particulares. Assim sendo, o processo natural do pensamento pode ser seguido pelo aluno, contanto que se não omitam os passos intermediários de que ele precisa. Os métodos universitários medievais pareciam dar grande importância a esses fatores psicológicos, como diríamos hoje, respeitando o que então se considerava como processo do pensamento.

O comentário de um texto de Aristóteles ou da Bíblia, e a discussão dos alunos, sob a presidência e a responsabilidade do mestre, o qual, acabado esse exercício, relatava e organizava os argumentos pró e contra levantados pelos discípulos e determinava a solução do problema, eram os procedimentos usuais no tempo de Santo Tomás.

A obra “De Magistro”, de Santo Tomás, constitui um relatório de uma dessas discussões pelas quais se estimulava a atividade intelectual dos estudantes. A essência desse método, ou desse exercício do pensamento, estava em armar, no começo de cada artigo, uma pilha de objeções, para ter o prazer de, no fim, derrubá-las (Van Acker, s.d., p.32).

1) As objeções começam o artigo. São elas o resumo das posições históricas do problema debatido, bem como dos erros contemporâneos acerca do mesmo;

2) Depois das objeções iniciais, vêm outras, contrárias às primeiras. Devem constituir, como estas, modelos de objetividade e honestidade intelectual;

3) Em terceiro lugar, vem o “corpo” do artigo. É a posição do mestre, depois de terem os estudantes manifestado suas dificuldades e formulado o problema, em função da história da questão e dos seus próprios interesses atuais. Representa a solução do mestre (autoridade), depois da investigação ativa dos alunos. É a parte do ensino em que, segundo Santo Tomás, o mestre e sábio deve transformar em ato a ciência apenas potencial do discípulo.

4) Finalmente, vem a resposta às objeções. Cada uma é analisada e julgada à luz do “corpo” do artigo.

“De Magistro”, ou “A questão do mestre de S. Tomás de Aquino”, é um exemplo privilegiado de uma dessas discussões dos estudantes, sob a responsabilidade do mestre, relatada e organizada por este (Van Acker, p.42-44).

A obra aparece dividida em quatro artigos:

1. Pode o homem ensinar e ser chamado mestre ou só Deus?
2. Pode alguém ser chamado o próprio mestre?
3. Pode o homem ser ensinado pelo anjo?
4. É ensinar função da vida ativa ou da contemplativa?

(Santo Tomás, in Van Aker, s/d. p.46)

Para se ter uma idéia de como se desenvolvia o trabalho do mestre, peguemos um dos artigos do “De Magistro”: “Pode o homem ensinar e ser chamado

Santo Tomás resume uma discussão dos estudantes, obedecendo a um método de problemas ou projetos. Nos argumentos em favor da segunda parte da alternativa, inicia com:

1. Discutimos acerca do mestre, e o primeiro problema é saber se o homem pode ensinar e ser chamado mestre ou só Deus. Pelo que parece, só Deus pode ensinar, a Ele convindo por exclusividade o título de mestre... (p.47).

Santo Tomás, então, organiza dezoito argumentos a favor da segunda parte. Em seguida, ele chega aos argumentos em favor da primeira parte da alternativa, que inicia:

Mas, em contrário é (II Timot. I, II): Para o qual (evangelho) eu fui constituído pregador (e apóstolo), e mestre (dos gentios). Logo, o homem pode ser mestre e ter o respectivo título (p.59).

Continua citando o Evangelho, até que inicia novo item, a solução do problema:

Respondo que em três assuntos se encontra a mesma diversidade nas opiniões: a saber, na atualização das formas (naturais), na aquisição das virtudes e na das ciências. (p.61)

Após discorrer detalhadamente sobre as três opiniões, chega ao passo seguinte, que é a resposta aos argumentos contrários à solução, onde arrola dezoito argumentos.

A *Expositio* era um método laborioso, que exigia uma concentração ininterrupta da mente. Limitava-se a ressaltar os raciocínios do autor explicado.

Mas havia outro método utilizado que era mais ágil, mais vivo, que se constituía mais vibrante nesta época de disputas, pois era uma espécie de disputa. Era o método das *Quaestiones*, onde o texto constituía-se mais em um pretexto para gerar uma discussão.

O objeto de discussão, *Quaestio*, devia estar perfeitamente delimitado a fim de que o debate se iniciasse sobre um ponto concreto ao final do qual, a partir de suas soluções, fossem possíveis diversos pareceres. A *lectio*, pelo fato de se desenvolver por meio de explicações e de glosas, vai despertando e resolvendo *quaestiones*. A *quaestione* trata-se de um procedimento didático que se origina por evolução da *lectio*. Consistia em extrair do livro comentado aquelas proposições que se considerava estarem mais expostas a críticas e tratá-las separadamente. O texto, então, convertia-se em pretexto para a discussão.

O ensino na Universidade medieval queria retratar o caminho lógico do pensamento, através de um autor reconhecido. Ou seja, formar o aluno na prática da Dialética, quando a Lógica tinha papel determinante.

Enquanto a *Expositio* se limitava a ressaltar o raciocínio do autor, as *Quaestiones*, como uma disputa, respondia melhor ao gosto da época. Pelo menos uma vez por semana os mestres disputavam entre si, na presença dos estudantes, além do que existiam também as disputas entre os estudantes. Era como estes se exercitavam, num momento em que as composições escritas dos alunos eram inexistentes.

Para se entender a importância então atribuída à disputa, considerando sua incorporação pelo Colégio, quando absorve a vida universitária,

tem-se que buscar as explicações no desenvolvimento da ciência da época. Naquele momento, aprender a discutir era aprender a pensar, quando não havia ainda a ciência experimental.

Segundo Durkheim, o fato de a Universidade medieval ter sido uma corporação e se entender que estas, uma vez constituídas, manifestavam forte tendência ao imobilismo e ao tradicionalismo, e mais ainda o fato de que, como exploração de um monopólio, eliminava-se qualquer concorrência e a Universidade, pela organização corporativa que a caracterizava, não fugiu a esses riscos, fazia com que ela não demonstrasse interesse com as novas necessidades ao seu redor. Uma vez isolada, não se apercebia das novas solicitações de sua época (Durkheim, 1995, p. 157).

A crítica mais contundente à educação, no período medieval, talvez seja o fato de ter conhecido a civilização antiga, em seus aspectos principais, e ter-se deixado capturar pela Lógica, obscurecendo todo o resto desta cultura. A Renascença, no século XVI, vai reivindicar a arte e a literatura clássicas adormecidas pelo esquecimento medieval. Vai enaltecer seu valor educativo, em detrimento da Lógica.

No entanto, para entendermos esse processo de mudança, temos que reconstituir todo um percurso dessa sociedade na transformação do modo como os homens nela passaram a se organizar para a produção dos seus bens materiais. E, para entendermos, portanto, as condições históricas de existência da instituição escolar, no interior de uma nova formação sócio econômica, é importante que examinemos essas novas relações de produção que se constituem

elementos determinantes na organização da moderna sociedade européia, provocando uma nova orientação intelectual e moral nessa sociedade.

Para entendermos como o método de ensino se desenvolveu na Universidade medieval, é importante que consideremos o desenvolvimento científico da época e as matrizes filosóficas que então influenciaram esse desenvolvimento educacional. Por que, naquele momento, aprender a discutir era aprender a pensar, e por que a ciência experimental não existia, são questões que permeiam essa incursão pela educação medieval, até sua transição para o Renascimento.

II. 3 - As Bases Doutrinárias do Ensino Clássico-Medieval

Se considerarmos que as bases da filosofia européia se encontram em Sócrates, Platão e Aristóteles, será a eles que vamos recorrer, neste primeiro momento, para então nos conduzirmos ao caminho para nós mais apropriado na explicação do nosso objeto, no que se refere às suas matrizes filosóficas.

Sócrates é o primeiro filósofo que nos fala de seu método; ele nos conta, por seus discípulos, como é a Filosofia. Ele próprio denominou seu método como a Maiêutica, que significa interrogação; Sócrates pergunta, e o método da Filosofia consiste em perguntar.

A força da interrogação faz com que a definição primeiramente dada vá passando por sucessivos aperfeiçoamentos, por extensões e reduções, até

ficar a mais exata possível, mas nunca até chegar a perfeição. Nenhum dos diálogos de Sócrates consegue chegar a uma solução satisfatória; todos se interrompem, como dando a entender que o trabalho de continuar perguntando e encontrando dificuldades, interrogações e mistérios não pode acabar.

O método de Sócrates, da interrogação, da pergunta e da resposta, é o que Platão aperfeiçoa e transforma no que ele chama de Dialética.

A Dialética platônica conserva os elementos fundamentais da Maiêutica socrática; conserva a idéia do método filosófico como contraposição, não de opiniões distintas, mas de uma opinião e a crítica da mesma. Conserva a idéia de que é preciso partir de uma hipótese primeira e depois a ir melhorando à força das críticas que se fizerem, e essas críticas onde melhor se fazem é no diálogo, no intercâmbio de afirmações e negações; por isso a denomina Dialética.

A Dialética platônica se decompõe em dois momentos: em um primeiro, consiste na intuição da idéia; no segundo, consiste no esforço crítico para esclarecer esta intuição da idéia. A primeira intuição da idéia é grosseira, insuficiente; mais que a própria intuição, é a designação do caminho por onde ir em direção à conquista dessa idéia. Em seu segundo momento, constituiu-se a Dialética em esforços sucessivos do espírito para intuir, para ver, para contemplar, teorizar; as idéias, que vão se depurando, aproximam-se cada vez mais da meta, até chegar à maior possível.

A idéia buscada se encontra num mundo do Ser, tão diferente da realidade, que os esforços do homem para alcançar uma, podem não ser bem sucedidos para alcançar o outro. Para Platão, as almas humanas, antes de viverem

neste mundo e se alojarem em um corpo humano, viveram em outro mundo, de puras essências intelectuais; no Mundo das Idéias, lugar que ele metaforicamente denomina de lugar celeste, *topos uranos*. As almas esquecem as idéias de quando viviam no *topos uranos*, lugar celeste das idéias. No entanto, bastarão algumas perguntas bem feitas, um esforço bem dirigido, para que do fundo do esquecimento, por meio da reminiscência, vislumbrem alguma lembrança dessas idéias que as almas conheceram e que logo, ao se encarnarem em corpos humanos, esqueceram.

A Dialética, para Platão, é uma contraposição de intuições sucessivas, cada uma aspirando ser a intuição plena da Idéia, do Conceito, da Essência; mas, como não pode sê-lo, a intuição seguinte, contraposta à anterior, retifica-a e a aperfeiçoa. E assim sucessivamente (Morente, 1970, p.38).

Já Aristóteles dá outro aspecto metodológico à Dialética. Atento ao movimento da razão intuitiva, que passa de uma afirmação à outra, e desta à seguinte, por meio da contraposição de opiniões, esforça-se para transformar em leis esse movimento. Esforça-se para encontrar a lei através da qual de uma afirmação passamos à seguinte; esta é a origem da Lógica. Apesar de já em Platão, na sua Dialética, existir uma Lógica implícita, é Aristóteles quem lhe dá estrutura de forma definitiva; é a Lógica ou teoria da inferência de uma proposição que sai de outra proposição.

As leis do silogismo, suas formas e suas figuras, constituem o desenvolvimento que Aristóteles faz da Dialética. Para ele, o método da Filosofia é a Lógica; a aplicação das leis do pensamento racional, que nos permite passar

de uma posição a outra posição, por meio das ligações que os conceitos mais gerais têm com outros menos gerais, até chegar ao particular. Essas leis do pensamento racional seriam o método da Filosofia.

Essa concepção de Lógica, como método da Filosofia, é herdada de Aristóteles pelos filósofos medievais. Os escolásticos, sobretudo Santo Tomás, completam o método da prova, do silogismo, com uma espécie de revivescência da Dialética platônica. O método que se segue na Idade Média não é somente, como em Aristóteles, dedução, a intuição racional, mas também a contraposição de opiniões divergentes. Santo Tomás, ao examinar uma questão, não somente deduz dos princípios gerais os princípios particulares aplicáveis a ela, mas também coloca em colunas separadas as opiniões dos vários filósofos, umas pró e outras contra; confrontando-as, extrai delas o que pode haver de verdadeiro e o que pode haver de falso. São como dois exércitos em batalha, numa espécie de recuperação da Dialética platônica.

Resumindo, o essencial do método filosófico, que partindo de Sócrates, passando por Platão e Aristóteles, chega até a Idade Média, na Escolástica, tem como elemento fundamental a sua segunda parte: não a intuição primária de que parte, mas a discussão através da qual a intuição deve ser confirmada ou negada. O importante, nesse método dos filósofos anteriores à Renascença, é o exercício racional, discursivo; a contraposição de opiniões, na discussão com outros e consigo mesmo (Morente, 1970, p.39).

A recuperação dessas concepções se deu num complexo movimento histórico, que aproximaria Oriente e Ocidente.

Nos séculos VII e VIII, os árabes conquistam a Síria, o Egito, o Norte da África e parte da Espanha. Alexandria é tomada em 640, e suas escolas fechadas. Por intermédio dos filósofos cristãos da Síria, os árabes entram em contato com o pensamento grego. No período que se estende do século VII ao IX, sírios, chamados à corte de Bagdá, traduzem do siríaco para o árabe os principais monumentos da filosofia grega: entre outros, Platão, Aristóteles e alguns de seus comentadores neoplatônicos. Essas traduções foram o ponto de partida de um movimento filosófico árabe, que durou três séculos e meio, e cujos principais centros foram Bagdá e Córdoba.

No século IV, tanto o Ocidente como o Oriente conheceram grande atividade teológica. No entanto, a época é dominada por Santo Agostinho, bispo de Hipona, na África, o mais poderoso gênio da Antiguidade cristã. Como os outros escritores eclesiásticos do período, Agostinho é teólogo e repudia uma filosofia separada. Na sua ótica, a natureza humana foi elevada ao plano sobrenatural, e a razão não poderia, entregue às suas próprias forças, explicar a realidade. A verdadeira sabedoria não pode ser senão a cristã; a fé toma o passo sobre a razão e esta fica inteiramente a serviço da primeira. As teorias filosóficas e as doutrinas teológicas de Santo Agostinho fundiram-se intimamente, num sistema total (Raeymaeker, 1966, p.89).

Em filosofia, Santo Agostinho se inspira no neoplatonismo, que identifica, aliás, com o platonismo. Sofre também influência do estoicismo.

Combate o epicurismo e o ceticismo. O homem e Deus constituem os dois polos de sua reflexão².



Santo Agostinho (Zuluaga, 1972, p.82)

Para ele, todo espírito finito atinge, pela sua inteligência, a esfera da imutável verdade. Tal conhecimento, participação da atividade da inteligência subsistente, funda-se numa “iluminação divina”; toda perfeição participada implica em dependência direta relativamente ao ser possuidor da perfeição como propriedade sua, isto é, em relação à Perfeição subsistente, divina. Do mesmo modo, todo espírito é livre e o exercício dessa liberdade se prende à Vontade Soberana de Deus, assim como à sua raiz. O ser criado, sendo finito, é perfectível. Todo espírito finito comporta potencialidade. Quanto ao espírito

² O estoicismo foi uma escola filosófica da era helenística, fundada por volta de 300 a.C., com a qual compartilharam o epicurismo e o ceticismo. O conceito de filosofia aparece como vida contemplativa

corpóreo, submetido a transformações incessantes, é feito de uma matéria por si mesma informe, princípio de quantidade e de movimento espacial; evolui sem cessar, povoado de forças. (Raeymaecker, 1966, p.90)

Agostinho sublinha fortemente a diferença entre a alma e o corpo, ao mesmo tempo em que concebe que a sua união é natural e não violenta. Sobre a origem da alma, Agostinho hesita entre o criacionismo e o traducionismo espiritual. A alma humana, imortal, é a razão da vida e da sensibilidade, bem como a fonte da atividade intelectual livre. O fim último do homem reside na união da alma com Deus, na intuição amorosa da Verdade subsistente. Longe de suprimir a consciência pessoal, esta união, que não pode realizar-se senão na ordem sobrenatural, exalta a personalidade no supremo grau. O problema do mal físico e moral atormentou Agostinho, por vezes até a angústia, e não cessou de preocupá-lo durante toda a vida. A razão, por si só, é incapaz de fornecer uma resposta plenamente satisfatória a todas as dificuldades que surgem nesse domínio. É preciso voltarmo-nos para a fé.

Do século V ao IX, estende-se um período de transição. Inaugura-se com a civilização romana e se prolonga num persistente e penoso esforço para estabelecer, na sociedade, uma nova ordem.

Na Filosofia, há a obra de Boécio (470-525), logo no começo dessa época. O último dos filósofos romanos foi o grande iniciador do Ocidente na filosofia grega.

Sobretudo nas escolas da França - Le Bec, Laon, Chartres, Paris - a Filosofia vai se distinguindo das Artes Liberais e da Teologia, a partir do séculos

X e XI. Os métodos de ensino e trabalho se aperfeiçoam, correntes de pensamento se desenham, movimentos complexos se produzem; procede-se a construção de sínteses parciais.

Os teólogos do século XII fazem, nas suas Sumas e suas coleções de Sentenças, uma exposição dos dogmas cristãos, referentes às opiniões tradicionais e, subsidiariamente, a argumentos da razão. Preparam, desse modo, as grandes sistematizações do século seguinte. O mais célebre dos sentenciários é Pedro Lombardo (1100-1160); o “Magister Sententiarum”, cujo *Libri Quatuor Sententiarum* permaneceria, até o século XVI, como a obra clássica que se explicava junto com a Bíblia, nas faculdades de Teologia das Universidades.

Durante esse período, a autoridade de Santo Agostinho é incontestada, em todos os domínios. Ao mesmo tempo, a influência de Aristóteles, sobretudo pelas obras de Boécio, que desde o começo é preponderante no domínio da dialética, se desenvolve progressivamente.

Pelos fins do século XII, certos acontecimentos vêm precipitar o curso da evolução intelectual; são eles:

- a organização das Universidades;
- a instituição de novas ordens religiosas;
- a introdução, no Ocidente, de obras filosóficas importantes, até então desconhecidas.

Foi quase exclusivamente nas Universidades que se realizou o trabalho científico da Idade Média. Os escritos filosóficos dessa época

concentram-se no gênero literário, e geralmente se referem ao ensino, sobretudo aos cursos e às discussões públicas.

As ordens religiosas desempenharam papel importante no movimento intelectual do século XII, como a dos franciscanos (1209) e a dos dominicanos (1215); um dos artigos fundamentais dessa última ordem impõe aos irmãos a obrigação de se aplicarem aos estudos. Os Irmãos Pregadores abriram “studia”, escolas para os estudos teológicos. O seu *studium generale*, em Paris, incorporou-se à Universidade em 1229. Em 1248, *studia generalia* são fundados em Oxford, Colônia, Montpellier, Bolonha, e outros ainda, mais tarde. As ordens mendicantes foram as grandes artífices do desenvolvimento científico do século XIII, o século de ouro da Escolástica.

O papel importante desempenhado pelas ordens religiosas na vida científica da Idade Média explica, em grande parte, a constituição de correntes de idéias, de “escolas”. Formavam-se “tradições” sólidas, bem como “escolas”. Tal situação, apesar de garantir a colaboração e a continuidade do trabalho intelectual, não apresentava só vantagens, pois corria o risco de prejudicar o espírito de iniciativa e a originalidade do pensamento. Outras ordens seguiram o mesmo exemplo, abrindo escolas. Os seculares, por sua vez, fundaram Colégios, dos quais o mais célebre foi o estabelecido em 1253, por Robert de Sorbon.

A vida intelectual no Ocidente é ativada com a circulação de obras filosóficas, gregas e árabes, trazidas do Oriente no tempo das Cruzadas, sobretudo depois da tomada de Constantinopla em 1204, ou transmitidas pelos

árabes da Espanha. As correntes culturais do Oriente chegaram à Espanha Muçulmana através de dois caminhos: as viagens e o comércio.

Tomou-se conhecimento das principais obras de Aristóteles e vários escritos neoplatônicos. Além disso, entrou-se em contato com a filosofia árabe, sobretudo as obras de Avicena e Averróis, bem como de escritos de judeus. Esses filósofos árabes tinham o culto de Aristóteles, mas ao mesmo tempo estavam imbuídos de neoplatonismo.

A partir do século VIII, foram traduzidas para o árabe as obras mais importantes de Euclides, Aristóteles, Arquimedes e Ptolomeu, entre outros. Os árabes desenvolveram uma ciência original, que se introduziu na Europa através da Espanha. Em momentos de grande expansão, os árabes chegaram a dominar um território que ia da Índia à Península Ibérica; esse contato com as diferentes culturas conquistadas criou a base sobre a qual se assentaria uma nova civilização científica e cultural. Os comerciantes contribuíram para a difusão da cultura. Procuravam no Oriente manuscritos raros e vendiam na Espanha. É assim que as primeiras traduções do árabe para o latim se realizam na Espanha, em meados do século X. No entanto, será a partir do século XII que se terá conhecimento de seus autores, quando passam a trabalhar na Espanha grande número de eruditos procedentes de toda a Europa.

Desta forma, Aristóteles não entrou sozinho no Ocidente, mas através dos comentários de Al Farabi, Avicena e, em primeiro plano, Averróis. Num primeiro momento, a Igreja vai impedir a entrada das obras de Aristóteles; afinal, o aristotelismo negava dogmas como a criação do mundo, a providência

divina, a imortalidade da alma, e romperia com o platonismo, no qual se apoiava a obra de Santo Agostinho, que então se adotava na Igreja.

No século XII, a Ordem Mendicante dos Dominicanos, liderada por São Alberto Magno (1200-1280) e por Santo Tomás de Aquino (1225-1274), defendia a conciliação dos princípios aristotélicos com as verdades cristãs. Esse debate vai se embrenhar pelas grandes Universidades, sobretudo na de Paris; apesar das proibições religiosas, o aristotelismo passa ao currículo.

No século XIII, toda a vida individual e social estava impregnada pelo Cristianismo. A introdução das teorias gregas e árabes impôs aos intelectuais a tarefa de repensá-las e elaborá-las em função do pensamento cristão. Daí que a história da filosofia do século XIII é a do esforço em orientá-la para o aristotelismo.

Mesmo considerando o domínio de Santo Agostinho sobre os vários campos do conhecimento, outras fontes se faziam presentes, provenientes dos Padres da Igreja, gregos e latinos, de Boécio e outros escritores cristãos, da filosofia grega, e de teólogos medievais, aos quais, sobretudo a partir do século XII, se acrescentam extratos dos escritos árabes. Essas idéias, tal como em Santo Agostinho, achavam-se integradas num só conjunto, na única sabedoria cristã.

Antes do século XIII, não se pode falar de “sistema” filosófico, nem de correntes ou escolas de filosofia. Encontra-se apenas um certo número de teorias de ordem filosófica, que se usa na elaboração da Teologia. A introdução das obras de Aristóteles, que compreendiam, além das já conhecidas obras de Lógica, obras de Física, Metafísica e Moral, veio colocar a Europa Ocidental

cristã perante uma concepção de mundo puramente natural, integrada numa filosofia completa e solidamente travada.

A Faculdade de Artes, até então de caráter preparatório, desenvolve uma faculdade filosófica importante, e assume, sem tardar, problemas do ângulo da razão pura, independentemente da fé. Como a Teologia apelava para teorias de ordem filosófica, a fim de elaborar a sua síntese, o problema da natureza da Filosofia e da Teologia, o da sua autonomia respectiva e de suas relações acaba por formular-se de modo imperioso.

A partir de 1255, todos os tratados de Aristóteles são amplamente ensinados em Paris, ao mesmo tempo que em Oxford. Bom número de especialistas reconhecem Aristóteles como o mestre por excelência em Filosofia e interpretam as suas obras à luz de seu comentador árabe, Averróis.

Em meados do século XIII, Santo Alberto Magno inaugura uma nova tradição na Faculdade de Teologia. Diante da efervescência da Faculdade de Artes, resolveu ler e estudar os escritos advindos do mundo grego e árabe, para fazer-lhes a crítica. Distingue nitidamente a Filosofia da Teologia: ambas têm um caráter científico, mas são fundamentalmente distintas; tanto uma como a outra tem os seus princípios e métodos próprios. A ciência profana não é despida de valor e merece ser estudada por si mesma. Essa ciência profana, Alberto Magno entende sobre bases aristotélicas. Para ele, se em Teologia Santo Agostinho goza da maior autoridade, no domínio das ciências profanas Aristóteles, e em certos casos outros sábios gregos e árabes, são superiores a Santo Agostinho.

A influência de Alberto Magno foi decisiva: foi ele quem orientou definitivamente o pensamento cristão nas vias do peripatetismo. A maior glória de Magno, no entanto, foi ter sido o mestre a patentear as vias para o ensino e a atividade científica de Tomás de Aquino. Este, por sua vez, conseguiu criar um sistema, monumento capital da época cristã, tanto à luz da Filosofia como da Teologia.

Santo Tomás definiu a natureza da Filosofia e da Teologia insistindo na autonomia e na harmonia das suas relações. Ele pretendeu integrar, na sua filosofia, os princípios do aristotelismo, mas se inspira também nos escritos neoplatônicos de autores gregos e latinos (Boécio), nos árabes (sobretudo Avicena e Averróis) e nos judeus. Essas doutrinas, de diversas proveniências, fundem-se em vasta e original síntese. A síntese completa do sistema por ele formulado constitui-se na mais importante obra da literatura cristã, a *Summa Theologica*.

No ensino desenvolvido pelo mestre Aquino, as discussões organizadas regularmente puderam aprofundar várias questões particulares. Os resumos dessas discussões constituem uma série de importantes escritos intitulados *Quaestiones disputatae* (1256-1272) e *Quodlibet* (1256-1259 e 1269-1272).

Santo Tomás, em contato direto com as obras de Aristóteles, escreve um Comentário, no qual pretende mostrar a significação e o alcance de seus princípios diretores; isso lhe permite corrigir ocasionalmente o raciocínio e rejeitar certas conclusões consideradas errôneas do filósofo grego, com certeza

por não se coadunarem com o pensamento cristão. Com esse trabalho também busca fornecer a prova de que o aristotelismo, devidamente compreendido, concorda com a verdade e, dessa forma, não poderia dificultar a exposição da verdade cristã. A sua obra apresenta um sistema de Filosofia e Teologia completo. A Filosofia é tratada em todas as suas partes, compreendendo-se nela uma moral elaborada racionalmente. Essa parte do sistema, repleta de fatos psicológicos finamente observados, é considerada como das mais interessantes de toda a obra.



Santo Tomás (Zuluaga, 1972, p.146)

Santo Tomás, assim como Aristóteles, tem um sentimento muito vivo da unidade do homem. A atividade humana é fundamentalmente uma; os elementos que a constituem se sustentam e completam mutuamente, o que se manifesta em particular no conhecimento. O homem não possui nenhum conteúdo de pensamento inato; devemos adquirir os conhecimentos no decurso de uma vida, que se desenvolve no tempo e no espaço. Por isso, a experiência sensível, que se dá no contato entre o homem e o mundo corpóreo, é o fundamento indispensável do conhecimento humano, a partir do que se dá o trabalho da inteligência, que concebe idéias abstratas e universais e se desenrola por via discursiva do juízo e do raciocínio. Os conceitos, produtos de uma atividade intelectual que permanece em conexão natural com os dados concretos e individuais da percepção sensível, tem um alcance objetivo, não obstante a sua imperfeição, e nos informam, de maneira exata, sobre que é a realidade em si mesma (Abagnano, 1995, p.176)

A composição interna do ser, contudo, para Aquino, não é do domínio da experiência; está além (meta-física), e não podemos atingi-la senão por via indireta do raciocínio, embora sempre partindo dos dados da experiência.

Para Santo Tomás, a filosofia do ser é uma filosofia da participação, pois o ser está integrado numa ordem de participação, e igualmente uma filosofia do ato e da potência. Os seres manifestam uma ordem de causalidade: um age sobre o outro. Esta ação responde à “forma”, que define a natureza: agimos conforme somos. Eficiência e finalidade se ligam entre si: o agir não se desenvolve ao acaso, mas está contido em limites determinados,

canalizado e dirigido pela natureza do agente. De um ponto de vista metafísico, toda participação e, portanto, toda composição de ato e potência supõe causalidade: um ser que tem uma perfeição, mas não por si mesmo, não em razão da sua essência, não a tem senão por que a recebeu; a saber, a tem pela intervenção de uma causa ou uma série de causas extrínsecas. Daí resulta que a causa, princípio ativo primeiro de tal processo de participação, por si, por identidade essencial, portanto por definição, deve possuir essa perfeição.

Qual o princípio supremo da ordem do ser, a fonte de onde jorram e o termo para onde tendem? É Deus, causa total, criadora, final de tudo que é e age. Todo ser finito se desenvolve agindo; pela sua atividade tende a perfazer-se. Tal dinamismo corresponde à imperfeição do sujeito, à sua necessidade de desenvolver-se. Por ser composto de ato e de potência, não se basta e deve explicar-se pela atividade permanente e criadora de um Ser supremo, causa primeira e necessária, Ato puro, Ser infinito. O sistema do ser é um dualismo do finito e do infinito, do Ato puro e dos compostos de potência e ato. Na hierarquia dos seres finitos, o homem ocupa lugar especial. Espírito e matéria nele se unem por uma unidade substancial, que é fundamental.

Para estabelecer a sua doutrina, Santo Tomás se funda numa análise minuciosa da unidade profunda manifestada pela atividade do homem, em particular a atividade de conhecer, síntese de fatores sensíveis e intelectuais, e a atividade apetitiva, onde se unem estreitamente forças orgânicas, que são instintivas, e a vontade livre que é espiritual. Graças aos seus fatores espirituais, a atividade humana se orienta para um fim transcendente, para uma posse de

infinita perfeição de Deus. Esse fim pessoal e eterno é o princípio de deveres sagrados e de direitos imprescritíveis. O sistema de Santo Tomás comporta, assim, uma antropologia espiritualista e personalista.

Os representantes das doutrinas tradicionais do augustinismo lutaram contra as idéias preconizadas por Santo Tomás; no entanto, as idéias desses pensadores não escapam a influência do aristotelismo. Um dos grandes mestres da escolástica medieval, João Duns Escoto (1274-1308), dará a fórmula decisiva desse augustinismo. Para esse franciscano, de espírito poderoso e perspicaz, a união substancial não é concebida à maneira de Santo Tomás; na sua concepção, sublinha-se a distinção entre o corpo e a alma, e insiste-se na autonomia ontológica ou na subsistência da alma, em nada alterada em sua união com a matéria - respondendo melhor à tradição augustiniana.

Na doutrina escotista, a inteligência humana tem o poder de extrair completamente, dos dados experimentais, a idéia do ser, idéia objetiva separada de todo modo particular e perfeitamente unívoca. Tomás de Aquino não pensava que estivesse no poder do homem, ligado à matéria, levar tão longe a abstração; e não admitia que se pudesse conceber uma idéia do ser que não fosse idéia “analógica”, isto é, imperfeitamente abstraída do real individual e concreto. Escoto, fiel também neste ponto ao augustinismo, acentua a vontade livre, de preferência da inteligência, tanto em Deus como no homem. A inteligência humana pode provar a existência de Deus. Põe em evidência a transcendência divina e tende a acentuar a contingência das criaturas. O ser de Deus é caracterizado pela infinidade; portanto, não o poderíamos compreender. Essa

teoria teve grande repercussão entre os franciscanos, e o escotismo tornou-se uma escola de grande influência, desde o século XIV, nos meios escolásticos, como êmulo do tomismo.

Assim, durante a segunda parte do século XIII, tentou-se resolver o problema da adaptação do aristotelismo ao pensamento cristão. Houve a construção de sínteses, como o tomismo e o escotismo, que comportavam um sistema filosófico puramente racional inspirado, sobretudo, nas teorias peripatéticas e em uma Teologia sistemática, cujos princípios eram tirados dessa mesma filosofia.

No século XIV, enquanto as escolas tomista e escolástica se constituem solidamente e definem de maneira precisa e cada vez mais intransigente a sua doutrina, surgem tendências que anunciam e preparam um novo período, o da filosofia moderna. Essa nova orientação filosófica vai se pautar pelo sentimento do individual e do concreto. O abstrato exprime a realidade de maneira deficiente, indeterminada, imprecisa. Primordial é o conhecimento do particular; só ele atinge o que é. A partir de então, a ciência tem como objeto o singular e não o universal, que não pode ser.

Estes temas iriam produzir grande desconfiança a respeito de tudo o que não é diretamente observável. Passa a se manifestar uma preocupação constante em restringir o domínio da demonstração racional e de remeter à Teologia a maior parte dos problemas de metafísica; uma tendência acusada de dissociar radicalmente a Filosofia, garantida pela experiência direta da Teologia, que repousa na fé em uma revelação divina. Várias dessas idéias já existiam em

em gérmen no século XIII, quando se dá importância à intuição e se atribui valor secundário e derivado aos processos discursivos da razão.

Guilherme de Ockham, vindo de Oxford, onde já desde muito já se manifestava a tendência para o empirismo, entendia que a ciência perfeita não pode ser senão de base experimental. Para ele, a existência das coisas não era garantida senão pela experiência direta; do mesmo modo, só pela experiência podemos saber se uma coisa é causa de outra. É supérfluo fazer observar que gravíssimas consequências resultam desses princípios para o estudo de Deus e da alma espiritual e, de modo geral, para toda a metafísica (Gilson, 1995).

O realismo aristotélico atribui ao conhecimento abstrato e universal um alcance objetivo e real, ao que vai se opor o nominalismo ou terminismo, que não vê no conceito senão um símbolo, ou, no máximo, uma representação confusa da realidade individual. O nominalismo reinou durante mais de 150 anos como mestre em Paris, disseminando-se por todas as universidades da Europa. Sua influência foi preponderante sobre as diversas correntes da filosofia moderna. Foi justamente nos meios nominalistas de Paris que as primeiras descobertas da ciência acharam as suas fórmulas e começaram a libertar-se da ciência dos antigos e lançar as bases da física e da astronomia modernas.

É preciso, no entanto, não nos esquecermos de que mesmo na escolástica houve interessados nas ciências empíricas. Entretanto, o principal na Alta Escolástica, se orientou sempre para as questões metafísicas. Temos que nos lembrar que, afinal, o problema capital na Idade Média era o das relações entre a Filosofia e a Teologia e, mais especificamente, a adaptação de uma a outra.

A chegada de eruditos gregos à Itália, no século XV, estimulou o desenvolvimento do Humanismo. Passam a circular numerosas obras literárias desconhecidas no Ocidente. O contato com as letras e as artes maravilham, assim como o estudo de documentos antigos agita as idéias, e aprende-se a conhecer melhor a civilização da Antiguidade Clássica. É a Renascença que se instala. O pensamento cristão agora, diferentemente de momentos anteriores, se vê em condições bem desfavoráveis frente ao pensamento pagão.

Os séculos XVI - XVII abrem definitivamente o caminho para a Ciência Moderna, com base no método experimental, assinalam a ruína da física aristotélica. Os êxitos alcançados, em matéria de ciências, conduzem inicialmente a generalizações apressadas e a teorias arbitrárias. Mas, por outro lado, provocam uma inquietude e curiosidade imoderadas. Reivindica-se a autonomia completa da razão. Há mesmo o desenvolvimento de um naturalismo pagão, que rejeita toda revelação cristã. Nesse novo contexto, a Escolástica não viveria seus melhores momentos; permanece à margem tanto do humanismo como da atividade científica, sendo considerada bárbara e inimiga da arte e do progresso.

Do ponto de vista filosófico, no entanto, a Escolástica não tinha perdido a sua vitalidade; continuava forte nas antigas universidades e escolas eclesiásticas e não tardou em produzir as adaptações possíveis aos tempos renascentistas. O século XVI se abre para os comentadores de Santo Tomás e, no decurso desse século, assistimos a uma renovação notável da Escolástica, primeiro na Espanha e em Portugal, promovida sobretudo pelos jesuítas.

PARTE III

A INFLUÊNCIA CLÁSSICO-MEDIEVAL

NO ENSINO JESUÍTICO:

O RATIO STUDIORUM



S. INÁCIO
FUNDADOR DA COMPANHIA DE JESUS
(Pintura central do teto da famosa Sacristia do Colégio da Baía)

(Leite, 1945, T.VI)

III. 1 - Os Jesuítas entre a Escolástica e a Renascença

Na Renascença, a ciência direta, objetiva, da natureza e a erudição, meramente livresca, se confundem, e a segunda constitui a parte mais importante do saber. O que atrai os homens desse tempo são menos as coisas em e por si do que os textos que falam delas. Eles estão ligados à Idade Média e a Escolástica. O livro continua sendo o objeto de um culto supersticioso, o texto continua sendo coisa sacrossanta. Por outro lado, houve uma revolução. Procura-se, no livro, algo totalmente diferente, e eis que aparece a idéia de um ensino novo, que não pretende proporcionar à mente uma destreza toda formal, mas sim de alimentá-la, enriquecê-la, dar-lhe substância.

Para os pensadores da Renascença, em vez das disputas, onde a mente exercia-se ocamente, e só podia estender-se, alimentar-se, eis que uma matéria rica é posta ao seu alcance, e ela é convidada a assimilar. O que se quer é saber, pura e simplesmente, porém saber o mais possível. Mas não saber o que é útil para isso ou aquilo, para a cultura da inteligência, ou para a prática da vida. O que se pretendia era formar no aluno a capacidade de discorrer, de discursar, oralmente ou por escrito. A arte de desenvolver uma idéia, numa língua correta e elegante, apropriada ao tema. É a arte de falar ou escrever. O discurso é algo admirável. Antes de qualquer outra deve se desenvolver a faculdade verbal. E a única maneira de ensinar os jovens a escrever com estilo puro e elegante, é fazê-los conviver com as grandes obras literárias. No séc. XVI, apenas as línguas antigas atendiam a essa condição, ou seja, o Grego e o Latim (Durkheim, 1995, p.179).

Apesar de o Latim ter sido a língua escolar na Idade Média, os escolásticos não lhe atribuíam valor educativo; era utilizada como uma língua que, entendida pelas diversas nacionalidades, era cômoda. Erasmo e outros tantos renascentistas viam no Latim um incomparável instrumento de educação, viam-na como uma língua literária. Utilizavam o Latim da época clássica, o único que apresentava esse caráter literário em seu mais alto grau. Era o latim como língua morta que, pela primeira vez, entrava no ensino.

A erudição é meio de explicação literária. Era preciso estudar as coisas da natureza e suas propriedades, não para conhecê-las, mas para perceber as metáforas, as comparações, as figuras de estilo. Em vez da *Expositio* dos escolásticos, cujo principal objeto era a reconstituição do caminho lógico do pensamento, o recomendado agora é um comentário que ressalte as belezas ou curiosidades literárias da obra explicada. O aluno deverá anotar cuidadosamente as expressões felizes, os estilos, os desenvolvimentos que parecem mais dignos de serem imitados. É a primeira forma do caderno de expressão dos retóricos.

Para aprender a escrever, ler não basta; é preciso exercitar-se no escrever. O exercício de estilo, a composição escrita, aparece pela primeira vez. Na Idade Média, tudo era feito oralmente. Mas não demorou muito para que a escrita predominasse, restando pouco espaço aos exercícios orais. Vemos aparecer a composição propriamente dita, a narração, o desenvolvimento de um pensamento moral, o discurso, a carta. Os homens da Renascença não foram os inventores desse tipo de exercícios; tiraram a idéia dos retores da Antiguidade,

como Sêneca, Libanius, entre outros. O século XVI trouxe-os de volta após tanto tempo, infundiu-lhes uma vida nova e deu-lhes a forma que chegou até nós (Durkheim, 1995, p.188).

Para a Escolástica, e para alguns dos autores renascentistas, como Rabelais, por exemplo, a ciência era o instrumento da cultura; porém, lidavam com ela de forma diferente. Se, para os escolásticos, era um torneio do pensamento, para Rabelais, um alimento para a mente. Mas, para ambos, a faculdade de entender, de conhecer, raciocinar ou saber é que se devia desenvolver e exercitar.

Para Erasmo, é a arte de se expressar, é a faculdade literária; o lugar dos conhecimentos científicos é secundário. A Dialética só o interessava na medida em que podia servir de auxiliar para a Retórica. A Literatura é tida como a disciplina mais altamente educativa. A ela se pede os meios para formar as mentes.

Para os homens da Renascença, a Escolástica não dava importância à forma, utilizava a língua em função das necessidades do pensamento. Como deixava largo espaço para a discussão, desenvolvia o gosto pelas opiniões imutáveis, de ângulo reto, que se opunham umas às outras, e a violentas disputas que só encorajavam a rudeza de costumes. O estudante medieval queria esmagar seu adversário com o peso de seus argumentos, sem, no entanto, ter a pretensão de agradar e seduzir. Ora, o séc. XVI não censura a Escolástica apenas pelos procedimentos escolares empregados, mas por ter sido uma escola de barbárie e grosseria.

Erasmus, ao escrever a sua “Civilidade Pueril”, não deixa de fazer uma crítica meticulosa dos costumes grosseiros, dos quais se queixará durante toda a sua vida. A considerar pelo sucesso do livro, que se espalhou por toda a Europa logo que impresso, muitos deviam pensar como ele (Bonneau in Erasmus, 1978, p.33).

Uma das causas que suscitou a grande revolução intelectual e moral na Renascença foi o crescimento da fortuna e do bem-estar públicos. A riqueza desperta para novas necessidades; a rudeza e grosseria, que até então não incomodavam, são combatidas em prol da sociedade polida, elegante, com prazeres mais delicados e alegrias mais comedidas. Numa sociedade polida, vive-se uma vida um pouco imaginária, um pouco ideal, longe das realidades da existência.

Quando Erasmo compõe “De Civilitate Morum Puerilium”, para ensinar a polidez às crianças, onde pela primeira vez a questão era tratada de maneira metódica e extensa, pois era um gosto que acabara de nascer, o livro é logo adotado como manual de aula nas escolas. Para ele, a polidez era essencial à educação. A partir de 1537, há traduções e imitações ininterruptas da obra. Nela o autor afirma:

A arte de educar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda, que ele se entregue às belas-letras e nelas mergulhe profundamente; a terceira, que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta, que ele se habitue, desde muito cedo, às regras de civilidade (Erasmus, 1978, p.70).

Aliás, essa sociedade polida não precisava ser imaginada; ela já existia no mundo da nobreza. O jovem cavaleiro tinha uma educação que o diferenciava do clérigo e do bacharel em Artes. Aprendia a equitação, a esgrima, a ginástica, a dança, o canto, a música, as boas maneiras, a arte do comportamento, de falar com pertinência, da conversa agradável. Durante a Idade Média, o ideal da Cavalaria se opôs à educação monástica, inclusive às sete Artes Liberais, propondo as sete artes do cavaleiro: cavalgar, atirar com o arco, lutar, caçar, nadar, jogar xadrez e versificar. Era uma educação para a cortesia, para o mundo da nobreza.



Educação do Cavaleiro (Manacorda, 1992, p.110)

Agora que as classes com maior poder aquisitivo sentiam-se próximas à nobreza, era natural que desejassem imitá-la no tipo de vida refinada que sempre haviam invejado sem poder se aproximar, durante séculos, e agora podiam alcançar.

Esse ideal de cavalaria povoou também a mente dos pedagogos. A polidez das cortes é divulgada no *De Civilitate* de Erasmo e de seus seguidores.

Era tão grande a autoridade desses pequenos manuais que eles se perpetuavam de geração em geração, sobre a sua atroz forma gótica, sem que se ousasse alterá-los. De um indivíduo que cometesse qualquer grosseria dizia-se: Não leu a civilidade pueril! (Bonneau in Erasmo, 1978, p.26)

Os jesuítas, como homens de seu tempo, também se preocuparam com os bons modos de seus alunos. Aliás, eles não foram inovadores nem revolucionários na formulação de sua proposta de educação. Não pretenderam romper com a ordem vigente; o que fizeram foi se ajustar às exigências da época. Eles se preocuparam com a educação das maneiras, da boa aparência e da linguagem. Em seus Colégios, há indícios de que se utilizavam de um livro de civilidade³, quando se davam, com frequência, aulas de boas maneiras. Entre suas preocupações educacionais, destacavam-se aquelas referentes às boas maneiras, à boa aparência e à linguagem; isso leva a acreditar que o denominado de polidez bem refletia esse ideal de civilidade dos manuais.

Encontramos, no *Ratio Studiorum*, o programa de ensino dos jesuítas, algumas passagens em que a preocupação com os bons costumes se faz presente, e muitas vezes eram por eles procurados:

...não admita rapazes já crescidos nem crianças muito novas ... mesmo se os pais os houvessem enviado só para terem uma boa educação. (Ratio, IIIG12)

³ Para maiores esclarecimentos, conferir Madureira (1927, p.60); neste trabalho, nos utilizamos da citação em Cesca (1996)

Nas disputas, por exemplo, precisavam se distinguir da rudeza medieval, prescrevendo a modéstia:

...prescreva com antecedência o método da discussão, mas ainda, durante o debate, procure com a sua presença que tudo proceda com fruto, modéstia e serenidade...

Procure com particular cuidado que observem todos o silêncio e a modéstia: não passem pela sala, não mudem de lugar... Que se evite na saída o atropelo e a gritaria...

...observem a modéstia sempre e em toda parte, mas principalmente na igreja e na aula. (Ratio, IIIG33, IIII43, IVO14)

Quanto às aulas, ainda se acrescenta:

Zeze pelo asseio da aula e da cátedra; providencie para que haja nela algum quadro piedoso; não falem assentos; estejam limpos e em ordem; se consertem os quebrados ou estragados; se reservem para os nossos e para os outros religiosos lugares separados dos externos... (Ratio, IVO2)

Ou ainda, de como se portar nos pátios:

Nos pátios e nas aulas, ainda superiores, não tolerem armas, ociosidade, correrias e gritos, nem tão pouco se permitam juramentos, agressões por palavras ou fatos; ou o que quer que seja de desonesto e leviano. Se algo acontecer restabeleça logo a ordem... (Ratio, IIIG43).

Acrescenta-se ainda que, quando da formação de Academias, seus membros deveriam ser exemplo de virtude aos demais:

Nas virtudes cristãs e na piedade, na aplicação aos estudos e na observância da disciplina escolar deverão os membros da Academia avantajar-se a todos

os outros estudantes e servir-lhes de modelo (Ratio, IV3).

O mais importante, no entanto, é a percepção de como os jesuítas não se descuidaram desta educação da virtude, na forma como organizavam os estudos em seu cotidiano e mesmo no cuidado dos conteúdos selecionados. Foram de grande habilidade ao tentarem essa conciliação entre o espírito religioso e o humanismo clássico. Ou seja, a conciliação da piedade e das Belas-Letras (Hubert, 1957, p.51).

Podem parecer, as preocupações jesuíticas, fora daquilo que se poderia considerar as boas maneiras; mas, observados pelo manual de Erasmo, esses cuidados desaparecem. Assim se dividiam os seus capítulos: I - Da decência e da indecência da apresentação; II - Do vestir; III - Da forma de comportamento a ter numa igreja; IV - Das refeições; V - Dos encontros; VI - Do jogo; VII - Do dormir (Erasmo, 1978, p.7).

Segundo Cesca, em citação encontrada em Madureira:

Nas escolas dos jesuítas, considerava-se o verniz da polidez tão necessário quanto a educação intelectual, procurando cuidadosamente os padres exercitar os seus alunos quer no uso do lenço, do guardanapo e de outras práticas das pessoas civilizadas, e corrigir-lhes os maus hábitos na conversação, evitando os vícios da linguagem vulgar, e dar-lhes um porte exterior distinto (Madureira in Cesca, 1996, p.166).

Aliás, tal como os homens da Renascença, também os jesuítas voltaram-se para a formação das classes abastadas. A Renascença é criticada pelo carácter aristocrático que a denominou, seus representantes se

caracterizaram por uma aristocracia de letrados, eruditos e requintados, em especial aqueles que influenciaram mais diretamente no meio cultural francês, fonte da qual beberá Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Nesse aspecto, as Universidades medievais ultrapassavam a visão renascentista, com um ensino aberto, que lhe conferia um caráter mais democrático.

Os homens da Renascença se influenciaram pela educação cavaleiresca e pelo legado da cultura greco-latina, mais do que pela organização gremial, na qual se agrupavam os artesãos, e a cuja organização foi tributária a Universidade medieval. O que se evidencia, num primeiro momento, é o fato de que os jesuítas, tal como a maioria dos humanistas renascentistas, não tinham um programa para a educação das massas. Os primeiros jesuítas, saídos da Universidade de Paris, estavam impregnados pelo *modus parisiensis* de ensino, que exerceu influência decisiva na orientação pedagógica adotada pela Companhia de Jesus.

Ora, nos séculos XIV e XV, a Escolástica, que no século XIII havia ganho notoriedade, entra em decadência, quando se critica o abuso da dialética, o predomínio da lógica e o esquecimento das belas letras. No entanto, na Universidade de Paris vai haver um vigoroso movimento em prol da restauração do tomismo, no século XVI.

Paris, no século XVI, estava sob forte influência do humanismo renascentista. É a época em que Inácio de Loyola, circula primeiro por Montaigu e depois por Sainte-Barbe, onde permanece por três anos e meio.

Eram ambos colégios da Universidade onde, por essa época, predominava o mais absoluto ensino clássico.



A FUNDAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS
(Lindenschmidt)

(Larroyo, 1974, p.380)

Inácio de Loyola não escapa desse movimento de restauração; teve, por mestres, teólogos da nova geração de tomistas, como também os teve o espanhol Francisco de Vitória, responsável pela restauração dos estudos em Salamanca, de onde sairão importantes teólogos da Ordem fundada por Loyola. O que se constata, é que a Cia de Jesus organiza seus estudos fundindo o legado intelectual da Idade Média ao humanismo cristão renascentista (Franca, 1952, p.29).

Os jesuítas também se deixaram entusiasmar pela Antiguidade, como a maioria de seus contemporâneos. Em seu plano de estudos, a influência

clássica se faz presente, sobretudo através de Quintiliano, encarnação da pedagogia romana no século XVI. Para este autor, educação é a educação retórica, arte que eleva a natureza humana. Aliás, na Renascença, ao se exaltar o conceito de natureza, está-se referindo ao que é natural para o homem, e não o mundo exterior, físico. Dessa forma, além de se criticar a lógica formal, também o conhecimento que fosse além desse natural era repudiado como supérfluo.

Na composição do plano de ensino jesuítico, a influência de Quintiliano vai se dar nos exercícios escolares, lições de cor, correção de deveres, declamação, explicação de autores (Franca, 1952, p.33).

Para seguir esse autor em seu raciocínio, convém recordar que para ele, como no pensamento romano da época, a educação do orador, realizada através da retórica, é a do homem mais excelente que se possa imaginar, uma vez que a profissão do orador aparece também como a mais bonita de todas que possam contribuir para a melhoria da República. Para ele, diferentemente de Aristóteles, a única atitude verdadeiramente racional não era a contemplação, e sim o exercício da virtude. Então, ela só estará de acordo com a razão se estiver formalmente orientada em direção ao bem (Galino, 1973, p.292).

O Renascimento, aliás, se volta às origens greco-latinas, mas repudia a Escolástica medieval, tão valorizada pelos da Companhia de Jesus. Já nas Constituições, Santo Inácio proclamava, para os escolásticos da Companhia:

Se nos colégios não houve tempo de ler os Concílios, os Decretos, os Santos Doutores e certas questões de moral, poderá cada um, depois de terminados os estudos, fazê-lo em particular, de acordo com os superiores, sobretudo se tem boa base no campo da escolástica. (Constituições, 1997: nº 353)

Isso sugere que, nos colégios, se exercitava o método escolástico.

Se os exercícios fundamentais, no ensino da Universidade medieval, era a aula (*lectio*) e o debate (*disputatio*), ao se estudar o método jesuítico de ensino, percebe-se o quanto estes exercícios ali se fizeram presentes.

Não permita que nenhum estudante falte às disputas ou repetições, para que todos se persuadam da grande importância desses exercícios ...

Antes de começar a disputa, o defendente prove uma ou outra das teses, com brevidade, mas também com certa elegância, de conformidade, porém, com o uso teológico.

...tratem com método escolástico de preferência ao histórico; contentem-se com provar cada tese com dois ou três argumentos sólidos; reduzam também a nada, aproximadamente com o mesmo número de razões, as principais calúnias dos hereges; mas indiquem em todos estes pontos um autor no qual possa cada um encontrar outras informações que desejar.

Desde o início da lógica se exercitem os alunos de modo que de nada se envergonhem tanto na disputa como de se apartar do rigor da forma; e cousa alguma deles exija o professor com mais severidade do que a observância das leis e ordem da argumentação. Por isto o que responde repita as proposições acrescentando “nego” ou “concedo” “a maior”, “a menor”, “a consequência”. Algumas vezes poderá também distinguir, raras, porém, acrescente explicações ou razões, sobretudo quando lhe não são pedidas. (*Ratio*, IB4, IIFa20, IC15, IIEc2)

Nesses trechos do *Ratio*, também se apresentam algumas similaridades e disparidades em relação à Escolástica medieval. Como o

procedimento metodológico da disputa, enunciado pelo *Ratio*, e elucidado por essa passagem sobre a disputa na escolástica medieval:

Ordenava primeiramente o assunto, tanto quanto possível, dentro de uma ordem ou sucessão lógica das objeções apresentadas contra sua tese... Em seguida completava essas objeções com alguns argumentos em favor da doutrina que iria propor. Em seguida passava a uma exposição doutrinal da questão debatida... (Le Goff, 1995, p.77)

Não se pode esquecer que os escolásticos medievais recorriam à razão teológica, a razão iluminada pela fé, constante na Companhia de Jesus.

Preocupa-nos aqui entender como os jesuítas articularam a herança escolástica ao ideário renascentista, alimentados pelo legado da Antiguidade.

Ao formalismo dialético, que se criticava na universidade medieval, a Renascença vai opor um formalismo literário, gramatical e oratório. Não foi fundamentada no método experimental que a Renascença se opôs a escolástica. Vai ser nesse formalismo literário e oratório que os jesuítas vão se fundar. Mas, se durante o século XVI, Cícero tinha se tornado o mestre no lugar de Aristóteles, a Companhia vai saber conciliá-los. Se a coroação de seu ensino está na Retórica, Aristóteles será o mestre nos estudos filosóficos, porém expurgado por Santo Tomás; trata-se da retomada do tomismo. Ou seja, a Antiguidade que se conhece nos colégios jesuítas é sempre sob a via medieval ou renascentista.

Na Universidade medieval, o método de ensino utilizado compunha-se sobretudo pela *Lectio*, desenvolvendo-se plenamente na *Quaestio*, que chegava a *Disputatio*, plenitude da escolástica medieval, onde a disputa era o centro.

Os jesuítas recuperaram esse movimento, no desenvolver de suas aulas, quando se utilizaram largamente da preleção (*prelectio*) e das disputas. Também se utilizaram de outros exercícios, seguindo preceitos de Quintiliano, que acreditava na prática reiterada de exercícios, sobretudo para a memória. E, como homens de seu tempo, não deixaram de dar o devido valor ao tema escrito, do qual se utilizaram com o entusiasmo dos homens da Renascença.

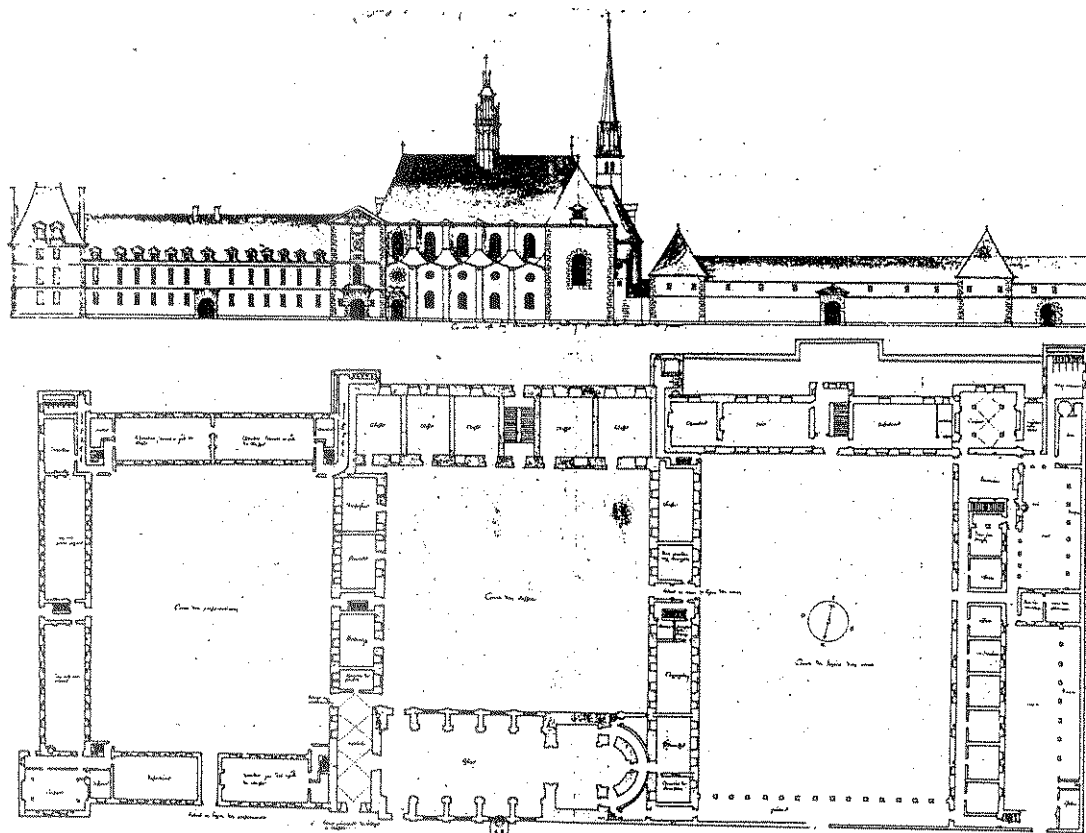
III. 2 - O Plano Pedagógico dos Jesuítas: o currículo e a organização dos estudos

Na elaboração do *Ratio*, podemos perceber todo esse movimento; partiu-se do plano de estudos, então em voga nas Universidades, sobretudo Paris, por onde circularam Santo Inácio e seus discípulos. No entanto, esse plano de estudos só foi promulgado meio século depois de haver se iniciado a experiência pedagógica nos vários colégios jesuíticos. Para a elaboração do plano, procedeu-se um trabalho de 15 anos de redação, quando se elaborava e enviava para os colégios, nos quais era colocado em prática, criticado e remodelado a partir das sugestões, para finalmente se redigir, em 1599, a versão definitiva do *Ratio Studiorum*.

Foi, no entanto, com base na experiência dos diversos colégios, por eles fundados, que o plano de estudos dos jesuítas foi se estruturando. Parece que Inácio de Loyola se inspirava, para as suas decisões, sobretudo na oração, na razão e na experiência. Consta o fato de que ele tudo observava e arquivava, tirando todas as lições possíveis do que ocorria à sua volta. Os da Companhia que a ele seguiram, não deixaram de se conduzir pelo mesmo caminho, no qual a experiência pessoal e a profunda reflexão sobre ela, enriquecida pela experiência de outros companheiros, parece haver se constituído em principal fonte de inspiração. Ora, pode-se resumir as influências do *Ratio* quanto ao currículo, que sem dúvida foi humanista; o método e a ordem podem ter sofrido influência parisiense, mas, sem dúvida, seu espírito era inaciano (Franca, 1952, p.42).

Pode parecer estranho, num primeiro vislumbre, o fato de os jesuítas fazerem tanto sucesso em um lugar como a França. Afinal, ali foi o berço de tantos movimentos, desde a constituição das escolas catedralícias e a formação das Universidades, com o seu movimento de laicização do ensino. No entanto, foi também o berço do tomismo e do movimento escolástico da Idade Média. Mas, o que ocorreu para que a Renascença, mesmo com tão eminentes humanistas naquele país, ali tivesse efeito tão retardado?

Segundo Durkheim, constitui-se em retrocesso o empreendimento educacional jesuítico na França. Para ele, desde o início da história da França, o que se viu foi o ensino laicizar-se de forma progressiva e ininterrupta (Durkheim, 1995, p.219).



Colégio de la Fleche (Becchi, 1993, p.23)

Toda a evolução anterior havia levado a Universidade a laicizar-se progressivamente, a não ser, talvez, quanto o ensino da Teologia e Direito Canônico. Com os jesuítas, teria havido um retrocesso de alguns séculos na vida escolar francesa. Com eles, a educação volta a ser, como o havia sido em séculos passados na França, monopólio de uma ordem religiosa. O interessante está em constatarmos que a criação dos colégios religiosos vinham contemplar uma necessidade das altas classes da sociedade, após as guerras religiosas, em se reagrupar em torno das autoridades religiosas, na tentativa de retomar sua estabilidade e organização.

Não houve interesse da Igreja, nem da Universidade, em mudanças que implicassem a introdução do Novo Saber. Na França, o catolicismo ainda era forte frente ao protestantismo, que ali desempenhou fraco

papel. Afinal, o protestantismo recuava onde quer que a atividade jesuítica se desenvolvesse. Por outro lado, os colégios jesuíticos vão rivalizar com as escolas e Universidades dos países protestantes e, por dois séculos, vão dominar a educação secundária e superior nos países católicos. Eby reforça essa interpretação, quando afirma que a luta pelo controle da vida ou do poder espiritual entre a Igreja Romana e o mundo protestante deu-se, em momentos diferentes, em duas frentes: “o sangrento campo da guerra e o campo calmo da atividade educacional, diplomática, governamental e missionária...” (Eby, 1976, p.92).

Outro lugar cuja evolução cultural desperta nosso estranhamento, sobretudo pelo fato de ter sido berço dos primeiros colégios jesuíticos, foi a Itália. Afinal, a Renascença se dará primeiro nesse país, já no século XIV. Ocorre que ali, tal como na França, ao invés do movimento reformista, que então se alastrava em grande parte da Europa, vai se projetar fortemente a Contra-Reforma, apoiada pela Companhia de Jesus.

Vai então ocorrer um forte movimento pedagógico, com a criação de centenas de colégios dessa Ordem por toda a Europa. E será na Itália que se criará o primeiro destes colégios, o Colégio de Messina, fundado em 1548, e depois, em Roma, o Colégio Romano, em 1550, destinado à formação de professores da Companhia. Por essa época, também se reconhece oficialmente o ensino como uma das atribuições da Companhia, quando os padres se põem a criar colégios para externos e, só a partir de 1560, abrirão colégios com internatos, os quais se multiplicarão por toda Europa (Debesse, 1977, p.214).

Será também de Roma, sede da Companhia, que o Padre Geral comandará todo o desenvolvimento da Ordem, como também será dali que sairá a elaboração dos regulamentos e planos de estudos dos colégios até o *Ratio Studiorum*, de 1599.

Por outro lado, quanto aos níveis de ensino, o que se informa é o fato de os jesuítas não terem demonstrado maior interesse pelo ensino superior e pelo ensino elementar.

Encontramos a seguinte passagem, no *Ratio Studiorum*, relativa aos estudos inferiores:

Número de cursos inferiores. - As classes de estudos inferiores (pelas razões alegadas na quarta parte das Constituições, c.12, C., omitimos as aulas de abc) não devem ser mais de cinco... (*Ratio*, IA21, parág.1)

O texto das Constiuições da Companhia, escrita por Santo Inácio, em 1552, assim se pronuncia quanto à questão:

...Ensinar a ler e a escrever seria também obra de caridade, se a Companhia tivesse tanta gente que pudesse acudir a tudo. Mas, por falta de pessoal, ordinariamente não se ensinará (*Constituições*, 1997, n. 451).

No tocante ao ensino superior, os jesuítas admitiam Universidades; no entanto, preferiam se ater mais a Teologia.

... O fim da Companhia e dos estudos é ajudar o próximo a conhecer e amar a Deus, e a salvar a sua alma. Ora, sendo a Faculdade de Teologia o meio mais apropriado para isso, é nela que principalmente se há de insistir nas universidades da Companhia...(Constituições, 1997, 446)

E mais além:

... a lógica, a física, a metafísica e a moral, bem como as matemáticas, hão de ser ensinadas dentro dos limites próprios do fim que se pretende. "... os estudos de medicina e de direito, como mais alheios ao nosso Instituto, não se farão nas universidades da Companhia, ou pelo menos esta não os assumirá diretamente. (Constituições, 1997, 451 - 452).

Os elementos mais importantes no conteúdo do *Ratio* se agrupam em administração, currículo e metodologia. A organização administrativa é dividida em Províncias, e estas se organizam por territórios que podem representar uma nação e tem, cada qual, o seu Provincial, Este, subordinado ao Geral da Companhia, é quem nomeia o Prefeito de estudos e de Disciplina, quem cuida da boa formação dos professores, faz com que os estudos sejam promovidos em sua província, que pode ter várias casas e Colégios da Ordem, vigia se as regras elaboradas pelo *Ratio* estão sendo seguidas e pode propor as necessárias modificações à sua Província.

O Reitor, apesar de estar subordinado ao provincial, em sua província, no Colégio é a autoridade máxima. Ele deveria, abaixo do zelo pela formação das virtudes religiosas, que era o principal, cuidar para que se alcançassem os objetivos da Companhia na organização de colégios. Ele deveria se fazer sempre presente, visitando as aulas e assistindo às disputas, privadas e públicas, dos teólogos e filósofos, e observando se os exercícios davam ou não os resultados desejados e porquê (Franca, 1952, p.133).

O MÉTODO PEDAGÓGICO DOS JESUITAS

- I
- A. Regras do Provincial (1-40)
 - B. Regras do Reitor (1-24)
 - C. Regras do Prefeito de estudos superiores (1-30).
 - D. Regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores (1-20)
- II
- E. Regras particulares dos Professores das Faculdades Superiores
 - Ea — Professor de Escritura (1-20)
 - Eb — Professor de hebreu (1-5)
 - Ec — Professor de teologia (1-14)
 - Ed — Professor de teologia moral (1-10)
 - F. Regras dos Professores de Filosofia
 - Fa — Professor de Filosofia (1-20)
 - Fb — Professor de Filosofia moral (1-4)
 - Fc — Professor de Matemática (1-3)
 - G. Regras do Prefeito de Estudos inferiores (1-50)
 - H. Regras dos exames escritos (1-16)
 - I. Normas para a distribuição de prêmios (1-13)
 - J. Regras comuns aos professores das classes inferiores (1-30)
- III
- L. Regras particulares dos Professores das classes inferiores
 - La — Retórica (1-20)
 - Lb — Humanidades (1-10)
 - Lc — Gramática superior (1-10)
 - Ld — Gramática média (1-10)
 - Le — Gramática inferior (1-9)
 - M. Regras dos estudantes da Companhia (1-11)
 - N. Regras dos que repetem a teologia (1-14)
 - O. Regras do bedel (1-7)
 - P. Regras dos estudantes externos (1-15)
- IV
- Q. Regras das Academias
 - Qa — Regras gerais (1-12)
 - Qb — Regras do Prefeito (1-5)
 - Qc — Academia de teologia e filosofia (1-11)
 - Qd — Regras do prefeito desta Academia (1-4)
 - Qe — Academia de Retórica e Humanidades (1-7)
 - Qf — Academia dos Gramáticos

Abaixo do Reitor, e como seu assistente, está o Prefeito de Estudos, que acompanha a vida escolar de perto, visitando as aulas, aconselhando os docentes e articulando os vários trabalhos de ensino. O Prefeito de Estudos podia ainda dispor de um Prefeito de Disciplina, que o auxiliava na manutenção da ordem e disciplina dos alunos. Quando o Colégio se agregava a Faculdades superiores, ao prefeito principal responsável pela faculdades subordinava-se o prefeito dos estudos inferiores.

Quanto ao texto definitivo do *Ratio*, observa-se que não se trata propriamente de um tratado de pedagogia; tem-se mais um programa, num momento em que o mais importante era a formação do bom cristão. Trata-se, antes, de um manual prático que preconiza métodos e orienta o professor quanto à organização de sua aula e os princípios pedagógicos que o inspiram encontram-se mais supostos do que enunciados (Franca, 1952, p.44).

O que se percebe, num primeiro olhar, é que se trata muito mais de um conjunto de regras com prescrições bem definidas. Busca-se orientar o trabalho dos envolvidos nos colégios, quanto à sua organização, o desenvolvimento do trabalho de cada um e a quem deve se submeter, deixando patente o sistema hierárquico que o caracterizava. Para que funcionasse, a vigilância e o controle de uns sobre outros era constante.

Nas Regras do Provincial, era prescrito:

...ao Reitor não só o recomende insistentemente no Senhor, mas lhe dê, como Prefeito de estudos ou cancelário, um homem bem versado nas letras e nas ciências, qualificado pelo seu zelo e discrição...A ele, com a devida humildade, deverão obedecer os

professores e todos os escolásticos...e ainda os prefeito de estudos nos seminários, em tudo quanto aos estudos se refere (Ratio, IA2).

Ao Reitor, por sua vez, prescrevia-se:

Enfim, no que refere às férias, aos graus, aos nossos aos quais se deve conceder o biênio para rever a teologia e a outros assuntos, consulte o Provincial e execute com pontualidade o que ele determinar (Ratio, IB24).

Ao Prefeito de Estudos, determinava-se:

Dever do Prefeito é ser o instrumento geral do Reitor, afim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas... (Ratio, IC1).

Quanto ao Prefeito de Estudos Inferiores,

No que se refere à disciplina consulte só ao Reitor; no que concerne aos estudos também ao Prefeito Geral dos Estudos; não se afaste de suas prescrições; não suprima nenhum costume estabelecido, nem introduza novos (Ratio, IIIG2).

O que não se pode deixar de admitir é o fato de que a ordem jesuítica articulou um sistema de ensino, cuja organização não se havia visto até então, sobretudo quanto ao controle da personalidade humana. Nesse processo, esteve presente antes a preocupação em se doutrinar a alma infantil, para:

Os bons costumes cristãos. Será de grande ajuda para isso que todos confessem ao menos uma vez por mês, ouçam a missa diariamente, e a pregação todos os dias de festa quando a houver. Nesse ponto os

professores não de olhar pelos seus próprios alunos (Contituições, 1997, n.481).

Para dar conta de seus propósitos doutrinários e de controle dos estudantes, os jesuítas não mediram esforços no preparo de seus docentes. Os professores passavam por um longo processo de formação, que iria garantir a uniformidade e imutabilidade do sistema educativo da Ordem.

Os jesuítas dedicaram grandes esforços à formação de seus mestres, em oposição ao descaso com o mestre-escola, que não gozava de grande prestígio no século XVI. Tal qual a política de educação discente, a educação do mestre havia de se dar de forma integral e completa. Os métodos de instrução deveriam ser os mesmos para todos os professores e, para garantir a eficiência, não se permitiam variações no sistema imutável e de precisão máxima.

Num primeiro momento, as preocupações centravam-se na formação moral; logo de início, o futuro mestre tinha que se dedicar por dois anos à formação da própria alma, quando deveria adquirir as virtudes cristãs da caridade, da paciência, da renúncia de si mesmo e da piedade sólida. Ao fim destes dois anos, dedicados ao aperfeiçoamento moral, partia o aspirante para outros dois anos, dedicados agora a formação intelectual, num biênio consagrado às letras clássicas, latim, grego, hebreu. Quando concluía essa etapa, tinha ainda o jovem jesuíta mais três anos de formação filosófica. Antes de iniciar o trabalho nos colégios, o jovem mestre cumpria ainda mais uma última etapa, a da iniciação profissional ou, o que hoje chamamos, prática de

ensino. O aspirante era então confiado a um mestre experiente, que o iniciava na prática com exercícios de preleção, ditados, correção de trabalhos escolares, enfim tudo que dizia respeito à organização da aula no colégio jesuítico da época.

Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim de seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, a fim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício. (Ratio, IB9)

Se pretendesse o futuro mestre dedicar-se ao ensino superior, após o curso de Filosofia, teria que se preparar por mais quatro anos nos estudos de Teologia. Findado esse tempo, havia mais um biênio, no qual se especializaria na disciplina a ser por ele ministrada no ensino superior.

Procure que se conclua o curso de Teologia em quatro anos ... A estas aulas assistam os nossos, ao menos, durante dois anos; nos outros dois frequentem sagrada escritura. No princípio do quarto ano, de acordo com o Reitor, o Prefeito, os Professores e os seus Consultores, designe alguns escolásticos de reconhecida virtude e bons talentos, para que segundo prescrevem as Constituições, se consagrem tranquilamente durante dois anos ao estudo privado, afim de repetir por si a teologia, e, se ao Superior parecer, sustentar atos acadêmicos; para estes se darão abaixo instruções especiais. Onde for costume da região, poderão alguns deles, com licença do Geral, ser promovidos ao grau de Doutor ou Mestre (Ratio, IA10, A9, parág. 1).

Após ser experimentado por vários anos nos Colégios da Companhia e retocado, o plano pedagógico dos jesuítas foi definitivamente adotado em 1599 com o nome de “Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus”.

Para os jesuítas, o ensino não devia ser impessoal; consideravam de grande importância o contato direto entre o aluno e o mestre, e a vigilância deste sobre o aquele devia ser constante. O mestre deveria penetrar o caráter do aluno; dessa forma, acreditava-se que maior seria sua influência sobre ele.

O curso secundário, ministrado pelos jesuítas, era representado pelo currículo humanista e abrangia 5 classes, que se caracterizavam por graus ou estágios de progresso, sendo que a promoção dos alunos de uma classe à outra só se dava mediante a assimilação dos conteúdos da classe anterior. As cinco classes assim se dividiam: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior.

O currículo humanista visava à composição oral e escrita pelo aluno. As classe de gramática asseguram-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente (Franca, 1952, p.49).

As disciplinas dominantes eram o latim e o grego, e a seleção e graduação dos autores eram bem programadas. As aulas de Gramática, muitas vezes desdobravam-se em duas outras, e isso se dava mais com a última classe de gramática, que se dividia em gramática inferior A e B. O mesmo podia, às vezes, ocorrer com a penúltima classe.

O *Ratio* estabelecia cinco horas de aulas diárias, divididas igualmente entre manhã e tarde. As aulas eram bem divididas entre o grego e o latim, a poesia e a prosa, vários exercícios escolares, preleção, lição de cor, composição, desafio etc. Ora, é preciso que se entenda que esse currículo é representativo do século XVI, quando as ciências experimentais não haviam ainda adquirido a importância que terão mais tarde, como também a línguas nacionais só a atingirão com a consolidação dos Estados nacionais. Estavam contempladas no programa apenas as ciências mais acessíveis na época, as matemáticas, a astronomia e a física que constavam do currículo filosófico ou para o colégio das Artes, como denominavam alguns. Assim que terminava sua formação literária, passava o jovem a estudar essas ciências.

As aulas poderiam ainda ser complementadas com exercícios, leituras de bons autores, discursos acadêmicos, teatro, pregações no refeitório. O ensino, apesar de ministrado em latim, ao ressaltar o estudo da gramática, o comentário dos autores e a composição literária beneficiava também, segundo Franca, o manejo da língua nacional. Há ainda que se considerar que a prática das línguas pátrias vai ganhando espaço progressivamente no *Ratio*, sobretudo pelo desenvolvimento das várias literaturas modernas.

Foi entre os jesuítas que nasceu esse sistema pedagógico, que fez do tema escrito o tipo do tema escolar. Esse sistema se perpetuou por muito tempo depois. Desde as séries inferiores, o aluno tinha de fazer pelo menos dois temas latinos por dia, sem prejuízo dos temas gregos.

Nas Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores,

Trabalhos escritos. - Nas classes de gramática, todos os dias, apresentem-se, com excepção de sábado, trabalhos escritos; nas outras, exercícios escritos de prosa, todos os dias, excepto o sábado e o dia feriado, exercícios de poesia, só duas vezes, nos dias seguintes ao domingo e ao feriado; tema grego, ao menos uma vez, de tarde, em dia escolhido pelo professor. O tema de composição não deve ser ditado de improviso, mas preparado e quase sempre escrito, quanto possível seja dirigido para a imitação de Cícero e segundo o modelo de uma narração, persuasão, congratulação, admoestação ou coisa semelhante; quando ditado palavra por palavra, deveria escrever-se em latim e em vernáculo... (Ratio, IIIJ20,30).

Na classe inferior de gramática,

O assunto de exercício escrito deverá ser ditado palavra por palavra, em vernáculo; ser claro, não exceder, geralmente, quatro linhas e servir principalmente à aplicação das regras de gramática. Às vezes poderá mandar-se aos alunos que transcrevam alguma versão curta de Cícero, ou alguma expressão para aplicação das regras de sintaxe, ou a própria lição dos elementos de grego que deverão estudar, ou outros trabalhos semelhantes... Durante a correção dos trabalhos escritos poderá o professor passar aos alunos os exercícios seguintes: verter para o latim um ditado vernáculo de acordo com as regras de sintaxe, traduzir um trecho de Cícero do latim para o vernáculo e em seguida retrovertê-lo para o latim... (Ratio, IIILe7,4).

Na classe Média da gramática,

O assunto de exercício escrito deverá ser ditado, palavra por palavra, em vernáculo; ser claro, não exceder geralmente 7 linhas e servir à aplicação das regras da sintaxe e à imitação de Cícero. As vezes poderá mandar-se aos alunos que transcrevam alguma versão curta de Cícero, ou algum tempo grego ou a declinação de um nome . . . Na correção dos exercícios aponte as faltas cometidas contra as regras da gramática, ortografia e

pontuação ... poderá passar os exercícios seguintes: traduzir para o latim um ditado em vernáculo, para imitação de um autor ou aplicação de regras da sintaxe, verter para o vernáculo um trecho de Cícero e depois retrovertê-lo para o latim... (Ratio, IIILd 7,4,3).

Na classe superior de gramática,

O exercício escrito quase sempre em forma epistolar, deverá ditar-se palavra por palavra na língua materna, e referir-se à aplicação das regras da sintaxe e à imitação de Cícero. Uma vez, porém, aproximadamente cada mês, ou em casa, em vez da composição diária, ou na aula, para escolha dos oficiais, quando mais adiantados, escrevam, de própria iniciativa, após a explicação de algum gênero epistolar, a indicação das cartas de Cícero a ele pertencentes, e o ditado pelo professor de alguns modelos do mesmo gênero... (Ratio, IIILc).

Já nas regras do professor de Humanidades,

O tema do exercício escrito deverá ser ditado: no primeiro semestre será quase sempre uma carta, na língua materna, para ser revertida literalmente e convirá compô-la de tal modo que seja tudo tirado de vários pontos das lições já explicadas; uma vez por semana, porém, escrevam sem auxílio, depois de explicado um dos gêneros epistolares e indicadas as cartas de Cícero e de Plínio que a este gênero pertencem. No segundo semestre estimule-se a inteligência e escrevam-se primeiro crias, depois exórdios, narrações, composições elegantes sobre assunto fácil e proposto com certo desenvolvimento. O argumento para poesia latina, dite-o com grande variedade de expressões (Ratio, IIILb6).

Quanto as regras na Retórica,

O argumento para uma oração deve ser ditado integralmente no princípio de cada mês, ou por partes, cada semana (pois, no máximo, cada mês deverá compor-se uma oração). Seja breve; percorra todas as

partes da oração; indique os lugares donde se poderão haurir as provas e amplificações, as figuras principais que se poderão empregar e também, se parecer conveniente, alguns lugares de bons autores que se podem imitar. Algumas vezes, indicando-se o autor que deverá servir de modelo, o assunto poderá ser proposto oralmente... O tema para uma poesia poderá ser dado de viva voz, por escrito, por simples proposta do título ou por indicação de um pensamento ... Na aula pode-se ainda fazer os exercícios seguintes: imitar o trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou coisa assim; variar a mesma frase de diferente modos... aponte as falhas cometidas contra as regras da arte oratória ou poética, contra a elegância e apuro da linguagem, contra a conexão do discurso, o ritmo, a ortografia... (Ratio, IIILa 9, 10, 5,4).

O número e importância dos temas cresciam à medida que se subia na hierarquia das séries. Na aula de retórica, fazia-se diariamente pelo menos um exercício de composição, em prosa ou em verso. Além do que, de tempo em tempo, o regente ditava a matéria de um longo discurso ou poema, cuja composição exigia oito ou quinze dias dos alunos (Durkheim, p.232).

Fica patente, nas passagens apresentadas do *Ratio*, o fato de os trechos dos autores serem sempre escolhidos e expurgados pelos padres.

...Dos oradores exclusivamente Cícero, e, de regra, escolham-se os seus livros de filosofia moral; dos histotridores, Cesar, Salústio, Lívio, Curtius e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio com exceção de algumas éclogas e do 4º livro da Eneida, odes seletas de Horácio e também elegias, epigramas e outras composições de poetas ilustres, contanto que expurgados de qualquer inconveniência de expressão.” (Ratio, IIILb1).

...dos poetas, no primeiro semestre algumas elegias ou epístolas de Ovídio, escolhidas e expurgadas; no segundo, trechos, também escolhidos e expurgados, de Catulo, Tibulo, Propércio... (Ratio, IIILc1).

Na Universidade, os alunos tinham que entregar apenas três temas gregos ou latinos por semana. Então, as explicações ocupavam lugar importante, podendo absorver a maior parte de horas da aula. Para os mestres da Universidade, os textos deviam ser explicados por inteiro. Para eles, os jesuítas castravam os livros e os alunos não aprendiam nada contínuo nem acabado, nada que formasse um todo perfeito e completo.

Na Universidade, não se utilizavam apenas trechos isolados dos antigos; tinham consciência de que uma obra tem uma unidade cujo sentimento deve ser dado aos alunos (Durkheim, 1995, p.239).

Os mestres da Universidade estavam mais próximos ao pensamento dos grandes humanistas da Renascença e o paganismo não os assusta. No entanto, havia em sua concepção, uma ilusão histórica, não compartilhada pelos jesuítas mais clarividentes. Ou seja, trata-se da distância entre as duas civilizações: a antiga que faz da felicidade um aspecto da virtude e a outra que glorifica e santifica o sofrimento. Procuravam aquilo que lhes parecia comum em toda civilização humana. No entanto, eles viam as coisas dessa forma, tal como mostravam aos alunos. Já os jesuítas alteravam deliberadamente a realidade para apresentá-la da forma que lhes parecia mais apropriada (Durkheim, 1995, p.240).

Os jesuítas se preocuparam em prescrever no *Ratio* desde o que ensinar em cada disciplina, como ensinar, como dividir o tempo de estudo,

inclusive fora da aula para maior controle do aluno, como manter a disciplina e fazer com que os alunos se interessassem pelos estudos.

Nas Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores, prescrevem-se, desde o fim destes estudos, as orações antes da aula, da importância da missa e da pregação, a exortação espiritual dos alunos, da confissão, a obediência aos superiores, para então se chegar ao grau de cada aula, de como se deve dividir o tempo, do caráter gradual do ensino:

Grau de cada aula. - Conserve todas as aulas no seu nível. Da Retórica e da Humanidade tratar-se-á abaixo em particular; da Gramática haverá três classes com as quais se completará o seu curso. Todas as regras do P. Alvarez (da Gramática) deverão, portanto, dividir-se em três partes, uma para cada classe, de tal modo, porém, que em cada delas se repita sempre o que foi ensinado na classe imediatamente inferior, como se indicará nas regras dos Professores respectivos.

A aula era organizada hierarquicamente entre os alunos; estes eram induzidos a emulação, inclusive à aquisição de prêmios.

Exercício de memória. - Os alunos recitem as lições aprendidas de cor aos decuriões, de cujo officio se falará abaixo na regra 36, a não ser que, na Retórica, se prefira outro costume. Os decuriões recitem-nas ao decurião-chefe ou ao professor; todos os dias o professor mande recitar alguns, quase sempre dos mais desidiosos e dos que chegaram tarde à aula, afim de provar a fidelidade dos decuriões e manter a todos no cumprimento do dever. Aos sábados recite-se em público o que foi aprendido de cor numa ou em várias semanas; terminado um livro, poderão escolher-se alguns que da cátedra o recitem desde o princípio, não sem prêmio.

A aula sempre se iniciava com a prece do dia, após a qual poderia haver a recitação de um texto pelos alunos; partia-se, então, para a preleção, que era uma lição antecipada do que se deveria estudar, uma explicação.

O método, segundo Franca, era essencialmente ativo. Durante a exposição do mestre, este com frequência interroga os alunos que são solicitados a uma contínua colaboração. Após a preleção, vem o trabalho de composição, que afinal era o que pretendia a preleção, ou seja, desenvolver a arte da expressão. O que se compunha? Na verdade imitavam-se os modelos estudados; assim, se estudava uma carta, uma descrição, um discurso, justamente para, nessa ordem, fazer as próprias composições. É a reprodução de um modelo após este ter sido contemplado, admirado e assimilado; o aluno repetirá depois, no silêncio de sua banca de estudos, todo o processo percorrido pelo autor e que foram analisados na preleção. Neste momento, ele escolhe e ordena as idéias, articula-as às palavras, frases e períodos, dispondo argumentos tentando já rivalizar com o modelo anterior. Os jesuítas ponderam que aquilo que num primeiro momento pode tratar-se de uma imitação servil, com o tempo ganhará originalidade e a marca pessoal do aluno, assim que este for acumulando idéias e recursos de expressão ao seu patrimônio, o que não pode se confundir com uma tradução.

Para que o aluno tivesse um patrimônio intelectual enriquecido, era-lhe oferecido, nas escolas jesuíticas, todo um manancial de regras de

gramática, normas de estilística, a *eruditio*, que deveriam convergir para a composição pessoal do aluno.

Antes da preleção, havia a recitação, que era quando se recitava de cor, um trecho de latim em prosa ou em verso; esse momento era o do exercício da memória, que era quotidiano.

Temos, então, que a aula se desenvolvia com a recitação, ou lição de cor, e depois com a preleção, em seus dois aspectos: um primeiro, de explicação dos preceitos da gramática e retórica, e um segundo, quando se comentava os autores. Mas não era apenas por estes dois momentos que ela se compunha, havia outros exercícios escolares com os quais se ocupavam os estudantes, mantendo-os sempre em alerta. Estes ainda se ocupavam com colheita de frases dos autores clássicos, ditados do tema da composição, redações, correções, declamação e desafio.

Como se dava durante a aula a preleção? Para Franca, a preleção tinha mais o propósito de formar o espírito do aluno do que informar. Em uma aula de gramática, após a leitura e resumo do texto, o professor o explicava, quanto às dificuldades apresentadas pelo vocabulário, às propriedades dos termos, o sentido das metáforas, à gramática, à ordem e à conexão das palavras. Quando os alunos alcançam a classe de retórica, passava-se na aula a analisar, quanto aos textos lidos, a sintaxe, o estilo e a arte de composição; há forte preocupação do mestre com as idéias do autor e as expressões utilizadas. Confrontam-se textos de autores diferentes ou textos análogos do mesmo autor. Para que se tenha uma compreensão mais substancial do texto e uma boa

compreensão do autor estudado, recorre-se a *eruditio*, que são noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia e instituições da antiguidade greco-romana que melhor auxiliem na compreensão do trecho estudado (Franca, 1952, p.57).

No *Ratio*, as Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores, continham uma exposição de como se proceder à preleção:

Preleção. - Na preleção só se expliquem os autores antigos, de modo algum os modernos. De grande proveito será que o professor não fale sem ordem nem preparação, mas exponha o que escreveu refletidamente em casa e leia antes todo o livro ou discurso que tem entre mãos. A forma geral da preleção é a seguinte: Em primeiro lugar leia seguidamente todo o trecho, a menos que, na Retórica ou na Humanidade, fosse demasiadamente longo. Em segundo lugar exponha em poucas palavras o argumento e, onde for mister, a conexão com o que precede. Em terceiro lugar leia cada período, e, no caso de explicar em latim, esclareça os mais obscuros, ligue um ao outro e explane o pensamento, não com metafrase pueril inepta, substituindo uma palavra latina por outra palavra latina, mas declarando o mesmo pensamento com frases mais inteligíveis. Caso explique em vernáculo, conserve quanto possível a ordem de colocação das palavras para que se habituem os ouvidos ao ritmo. Se o idioma vulgar não o permitir, primeiro traduza quase tudo palavra por palavra, depois, segundo a índole do vernáculo. Em quarto lugar, retomando o trecho de princípio, faça as observações adaptadas a cada classe, a menos que prefira inseri-las na própria explicação. Se julgar que algumas devem ser apontadas - e não convém sejam muitas - poderá ditá-las ou a intervalos durante a explicação, ou, terminada a lição, em separado. É bom que os gramáticos não tomem notas senão mandados (*Ratio*, IIIJ27).

O texto da preleção, inclusive, chama a atenção para alguns aspectos, nos quais nos deteremos rapidamente. Um dos pontos, refere-se à recomendação de não se deter nos autores modernos, apenas nos antigos. A

educação jesuítica opunha-se ao mundo contemporâneo, vivendo mais o mundo romano; a língua será o latim, os modelos, estilos. No entanto, era uma Antiguidade recriada, as personagens eram recortadas, os trechos escolhidos. “São a própria condição de uma montagem, da qual nasce um mundo que desejaríamos perfeitamente educativo e escolar” (Debesse, 1977, p.273).

Este mundo fictício, recriado pelos jesuítas, servirá como veículo para as constantes lições de moral, as quais estarão sujeitos os estudantes dos colégios destes religiosos. Um exemplo nas “Regras do Reitor”:

Decida, se, além das exortações semanais dos professores, não convenha se faça outra, cada mês ou de dois em dois meses, por algum Padre mais velho, em local mais simples, onde se reunam as classes inferiores; ou, onde for costume, que o próprio prefeito ou outro, de vez em quando, dê, pelas aulas, avisos salutareis e adaptados à idade dos meninos (Ratio, IB21).

As explicações ocupavam um lugar na vida dos escolares, porém não era o mais importante; era-lhe dedicada parte da aula. A explicação era feita pelo mestre, o aluno apenas as repetia ao mestre, já que não era exercitado para adentrar por sua conta o pensamento dos antigos. O exercício exigido dele, além da memorização, era a composição. Desconhecido no tempo da Escolástica medieval, teve sua vingança com os jesuítas.

Segundo Franca, a preleção visava diretamente ao estudo e à análise viva de um modelo que o aluno deveria se esforçar por assimilar e reproduzir. Assim, ao terminar a tarefa do mestre, deveria começar a do aluno; a da composição.

O tema de composição não deve ser ditado de improviso, mas preparado e quase sempre escrito, quanto possível seja dirigido para a imitação de Cícero e segundo o modelo de uma narração, persuasão, congratulação, admoestação ou cousa semelhante; quando ditado palavra por palavra, deveria escrever-se em latim e em vernáculo. Logo depois mande o professor reler o ditado; explique alguma dificuldade maior que porventura ocorra; subministre palavras, frases e outros subsídios, durante o ditado lembre sempre, exceto na Retórica, como as diversas partes deverão ser escritas e pontuadas. Algum trabalho extraordinário maior que o de costume deverá ser prescrito quando ocorrem vários dias festivos ou se aproximarem as férias maiores ou menores (*Ratio*, IIIJ30).

No decorrer da aula, durante a recitação, os alunos não interrogados não podiam permanecer inativos; faziam temas, e o mesmo se dava durante a correção. A correção era uma espécie de diálogo em voz baixa entre o mestre e o aluno, quando este ia até a cadeira do mestre. O *Ratio* diz :

Os outros alunos exercitar-se-ão em imitar um trecho de um poema ou de um orador, em compor uma descrição de jardim, de templo, de tempestade e outras coisas semelhantes. Compor-se-á uma frase de diversas maneiras, far-se-á a versão de um discurso grego para o latim ou vice-versa; por-se-á em prosa versos latinos ou versos gregos; mudar-se-á o gênero de um verso em outro gênero; compor-se-á epigramas, inscrições, epitáfios; far-se-á extratos... dedicar-se-á a certos sujeitos das figuras de retórica, etc. (*Ratio*, IIIJ23).

Eram aproveitadas todas as oportunidades que podiam estimular os alunos a exercitar-se. Esses exercícios de composição eram da maior diversidade.

Na prosa, são comparações, declamações, teses, defesas, panegíricos, dissertações, cartas, imitações de uma obra-prima; em verso, são éclogas, cenas

campestres, descrições, alegorias, metamorfoses, coros, alegrias, idílios, em prosa e verso, são epigramas, cenas dramáticas, fábulas e até emblemas, enigmas, rébus e logogrifos (Ratio, IIIJ).

Havia, no entanto, um gênero literário que gozava de verdadeira preeminência para os jesuítas: era o gênero oratório. A eloquência era a arte suprema, sua conquista deveria coroar os estudos e, por isso, a retórica era a coroação da vida escolar. A poesia vinha em segundo lugar; toda a orientação do ensino ia nesse sentido. Havia um autor que ocupava, no plano de estudos, total preponderância: Cícero. Era lido, explicado, aprendido de cor, imitado, virado e revirado em todos os sentidos. Em todas as séries, desde a sexta, seus livros forneciam a principal matéria das explicações. Era o modelo por excelência.

1. *Grau*. - O nível científico desta aula não pode ser definido com facilidade dentro de limites fixos; pois compreende a formação perfeita para a eloquência que abraça as duas mais altas faculdades, a oratória e a poética (e entre as duas se deve dar sempre preferência à primeira); e atenda não só ao que é útil senão também à beleza da expressão. De modo geral, contudo, pode dizer-se que abrange três pontos principais: regras de oratória, estilo e erudição. Quanto às regras, ainda que se possam procurar e observar em todas as fontes, não se devem contudo explicar, na preleção quotidiana, senão nos livros retóricos de Cícero, na Retórica de Aristóteles, e, se parecer conveniente, também na sua Poética. No que concerne ao estilo, ainda que se devam percorrer os melhores historiadores e poetas, deverá ser formado quase que exclusivamente em Cícero; para este fim se adaptam perfeitamente todos os seus livros, mas as orações deverão ser só explicadas afim de que nelas se veja a aplicação dos preceitos da oratória (Ratio, IIILa1).

O próprio Cícero reconhecia a supremacia da Oratória. Em carta ao filho, ele o exorta ao estudo do grego e do latim, além da Filosofia e da Oratória:

... embora as lições de tão grande mestre e a vida numa cidade tão famosa, um com o tesouro da Ciência, outra com seus ilustres exemplos, tenham permitido a você, sem dúvida, armazenar copiosa doutrina filosófica, não considero tudo isso suficiente à sua educação. Por isso, aconselho-o a fazer o mesmo que fiz para minha utilidade pessoal: servi-me da língua latina e grega, não só para meus estudos de Filosofia, como também para meus exercícios de Oratória. Assim agindo, você poderá adquirir igual facilidade no perfeito manejo de ambos os idiomas. Devido a isto, diz-se que prestei ajuda e favor, sem dúvidas importantes, aos nossos concidadãos, por ter facilitado o caminho do conhecimento das letras gregas, não apenas aos que estavam pouco versados nelas, senão também aos doutos que, por esse meio, puderam tirar algum proveito no tocante à eloquência, filosofia e educação do gosto (Cícero apud Rosa, 1993, p.64).

O objetivo dos jesuítas não era, em absoluto, o de fazer conhecer e entender as civilizações antigas mas, unicamente, de ensinar a falar e escrever em grego e latim. Daí a importância atribuída aos temas escritos e a natureza destes temas. Nas aulas de Gramática, as versões predominavam sobre as traduções. O principal objetivo era que os alunos apreciassem o latim do autor, a arte de sua composição, incitando-os a imitar essas mesmas qualidades.

Não queriam inculcar o espírito da Antiguidade; sua meta era outra. Ciosos de serem de seu tempo, professavam um humanismo até intransigente, pois apenas o grego e o latim tinham lugar em seus colégios, num

momento em que o humanismo estava em voga e as letras clássicas eram objeto cultuado.

Por outro lado, percebiam que o humanismo era uma ameaça à fé e que a Antiguidade podia tornar-se um instrumento de instrução cristã, enquanto não poderiam fazê-lo com a literatura de sua época, impregnada pelo espírito de rebelião contra a igreja. Então, seu interesse esteve em fugir dos modernos e refugiar-se nos antigos.

O desnaturar a Antiguidade foi facilitado pelo fato de o ensino histórico ter ficado ausente dos colégios jesuíticos; até a história literária era desconhecida. Estudava-se não um autor ou uma obra, mas sim passagens escolhidas, trechos. Entende-se então porque os jesuítas atribuíram ao passado distante um valor educativo maior do que ao presente. O passado podia ser visto de longe, sob formas flutuantes, podendo ser determinado ao seu gosto. Nas mãos dos jesuítas, a Antiguidade pôde tornar-se um instrumento de instrução cristã.

Mas, onde se explica de fato o sucesso dos jesuítas, no qual eles mostraram sua superioridade, foi no sistema de disciplina. A disciplina, por eles proposta apoiava-se em dois princípios: o primeiro, se dava no contato direto entre professor e aluno, pois não deveria nunca o aluno ser entregue a ele mesmo, mas estar sob vigilância permanente.

A vigilância, além de prevenir desvios de conduta, possibilitava ao jesuíta estudar à vontade os caracteres e hábitos dos alunos, para saber como deveria dirigir cada criança. Era uma revolução em relação à disciplina da

Idade Média, quando o mestre se dirigia a auditórios extensos e impessoais, com cada estudante isolado, entregue a si mesmo.

Mas, para o jesuíta, não bastava estar sempre atento para conter os alunos e apoiá-los; eles precisavam também de estímulo. Para tal, não haveria melhor arma que a emulação. A forma como foi organizada nos Colégios era criação dos jesuítas, que a levaram ao extremo. Toda a aula era organizada para esse fim; não havia folga. Os alunos eram divididos em romanos e cartagineses, por exemplo, que viviam em pé de guerra. À frente do campo estava o imperador, também chamado de ditador ou cônsul, seguido por um pretor, um tribuno e senadores. Essas dignidades eram conferidas mensalmente, após concurso, e eram invejadas e disputadas. Cada campo ainda se dividia em decúrias, cada qual com dez alunos e comandada por um decurião escolhido entre os dignatários. Na decúria, também havia hierarquia; os melhores alunos ocupavam as primeiras e aqueles considerados fracos e menos estudiosos ficavam nas últimas. Como os campos competiam, cada decúria tinha sua rival imediata em cada campo. E cada soldado da decúria tinha um êmulo na decúria correspondente; era um corpo a corpo perpétuo.

Decuriões. - Nomeie também o professor os decuriões que deverão tomar as lições de cor, recolher os exercícios para o professor, marcar num caderno os erros de memória, os que não trouxeram o exercício, ou não entregaram as duas cópias e observar tudo o mais que lhes indicar o professor.

Oficiais. - Cada mês ou de dois em dois meses, deverão ser escolhidos os oficiais e também, se parecer conveniente, premiados, salvo se na Retórica, se julgasse, em algum lugar, menos necessário. Para esta escolha haja uma prova escrita em prosa, outra, se se julgar conveniente nas classes superiores, em poesia ou

em grego, durante todo o tempo da aula, a menos que nas classes inferiores não fosse preferível deixar meia hora para o desafio. O que apresentar a melhor composição receberá a mais alta dignidade, os que se lhe seguirem receberão os outros postos de honra nas quais, para maior aparência de erudição, se atribuem títulos tirados da república ou do exército grego ou romano. Para alimentar a emulação, por via de regra poderá a aula dividir-se em dois campos, cada um com os seus oficiais, uns opostos aos outros, tendo cada aluno o seu êmulo. Os primeiros oficiais de ambos os campos ocuparão o lugar de honra.... distribua alguns trabalhos para serem corrigidos pelos rivais (no intuito de facilitar esta distribuição escreva cada qual no verso do trabalho, não só o próprio nome senão também o do rival) (Ratio, IIIJ23).

O Padre Jouvency dizia que, ao provocar os enfrentamentos, o mestre por vezes fazia um aluno menos capaz corrigir o tema de um mais capaz, ao que justificava: *“quem tiver cometido erros fica mais envergonhado e mortificado”*. Podia-se inclusive travar batalha com um aluno de uma decúria superior e vencendo ocupar o seu lugar. (Durkheim, 1995, p.249)

As diversas dignidades tinham funções ativas; o decurião tinha poderes sobre a decúria da qual exigia silêncio e atenção dos dez escolares, constatava ausências, fazia recitar as lições, e verificava se os temas estavam terminados e bem feitos. Os cônsules também mantinham-se alertas sobre os decuriões de seu campo; aliás, todos mantinham-se de alerta por todo o tempo.

A idéia de aula como uma pequena sociedade organizada jamais foi realizada tão sistematicamente. A Universidade e os Colégios da Idade Média haviam ignorado o sistema de emulação e os seus prêmios. Os exames eram vistos mais como uma formalidade (Durkheim, 1995, p. 244).

Esses princípios de vigilância e emulação, embora tivessem sido realizados de forma tão sistemática, pela primeira vez, pelos jesuítas, já haviam sido reconhecidos e proclamados pelos pedagogos da Renascença. Também podem ser vistos em educadores da Antiguidade. Em Esparta, a rivalidade entre os jovens foi incentivada e mesmo a delação parece que era aceita. Quintiliano, a quem os jesuítas cultivavam, concebia grande valor à emulação; são palavras suas:

Para mim, prefiro os meninos a quem a recompensa excite, que sejam sensíveis à glória, e que o fracasso os faça chorar. A ambição será seu alimento; a honra aguilhoará sua ação. Jamais temo que possa cair na preguiça um menino desta índole (Quintiliano apud Larroyo, 1974, p.226).

Montaigne já protestava contra os mestres que não tinham a sutileza para reger todas as mentes da mesma maneira. Ele também queria que se estudasse o temperamento do aluno. Para Rabelais e Erasmo, o amor pela glória, o gosto pelo elogio, e o sentimento da honra eram o fundamental de qualquer atividade intelectual e, por consequência, da atividade escolar. Ora, nesses dois pontos os jesuítas estavam em acordo com a sua época.

Segundo Durkheim, ao menos o caso de um colégio, onde se tenha praticado a emulação antes dos jesuítas, é conhecido; trata-se do Colégio de Guyenne, onde estudou Montaigne.

Os alunos de uma mesma aula eram divididos, de acordo com a sua respectiva força, em seções que se pareciam com as decúrias dos jesuítas. Eram frequentemente dados exames nos quais os alunos de uma aula eram interrogados por alunos de uma aula ou

seção superior Existiam também concursos de declamação que tinham lugar durante todas as aulas reunidas (Durkheim, 1995, p.245).

Ocorrerá uma grande mudança na constituição moral da sociedade, que tornava necessária essa dupla mudança na disciplina escolar.

O ensino na Idade Média era impessoal, pois nessa época a personalidade individual estava ainda pouco desenvolvida. Os movimentos que ali se produziam eram movimentos de massa.

Na Renascença, ao contrário, o indivíduo começa a ter consciência de si; não é mais, pelo menos nas regiões esclarecidas, uma simples fração do todo. Sabe-se que, nessa época, ocorreu uma eclosão de grandes personalidades.

Não é sem razão que a concorrência se aviva e cumpre um papel mais importante na sociedade, à medida do avanço do movimento de individualização.

Os grandes humanistas do século XVI amavam a Antiguidade, esse ideal de cultura polida, de instrução elegante. Para eles, a história e a civilização de Roma e da Grécia eram verdadeiramente sua civilização e história.

Os jesuítas, ao introduzirem o aluno nesses mesmos meios, cuidam para que permaneça moralmente estranho a ela, bastando que saiba o mecanismo das línguas que eram faladas. Era recomendado ao mestre que destinasse papel pequeno à erudição; na *Ratio*, era exercício de luxo destinado para as férias e recreio.

O Humanismo já era marcado e criticado pelo Formalismo mas, com os jesuítas, ele é exacerbado. Com eles, a Antiguidade torna-se simples escola de estilo, acentuando o caráter aristocrático da educação da Renascença. Enfim, o que se critica na Renascença vê-se acentuado com os jesuítas. Com as particularidades que são dos jesuítas, sua meta é, antes de tudo, fazer católicos fiéis, respeitosos da tradição; aliás, aí se encontra um caráter bem realista no ensino deles.

Parece que o professor cristão deveria ensinar a piedade e as belas letras, ou seja, a Dialética e a Filosofia que enchiam, na Idade Média, toda a vida do aluno. A partir do momento em que ele saía da aula de Gramática, não desaparecem, mas foram contidas em três anos de estudos, com o papel de preparar as mentes para o estudo de Teologia, que era mais para os futuros jesuítas, os *escolastici*. Era o ciclo dos *studia superiora*. O resto das aulas, em número de cinco, era o *studia inferiora*. Estas iam da sexta série à retórica e era destinada ao maior número de alunos, constituindo o ensino secundário. As belas letras, as línguas e a literatura, ocupavam todo o lugar. Utilizavam-se exclusivamente as línguas e literatura da Grécia e Roma e a língua pátria estava excluída. Predominava o latim, que os padres jesuítas manipulavam com notável domínio e, segundo Durkheim, em relação à França, eram quase que inteiramente ignorantes na língua materna, o francês.

Quanto à organização das Classes, os jesuítas as apresentavam a partir da mais elevada. Considerando a partir da classe de gramática inferior,

percebemos um movimento gradual, para a aquisição dos conteúdos, do mais simples ao mais complexo.

As Classes inferiores assim se apresentam no Ratio:

Grau de cada aula. - Conserve todas as aulas no seu nível. Da Retórica e da Humanidade tratar-se-á abaixo em particular; da Gramática haverá três classes com as quais se completará o seu curso. Todas as regras do P. Alvarez (da Gramática) deverão, portanto, dividir-se em três partes, uma para cada classe, de tal modo, porém, que em cada delas se repita sempre o que foi ensinado na classe imediatamente inferior, como se indicará nas regras dos Professores respectivos.

Divisão do tempo. - A divisão do tempo, que abrange para a Retórica, ao menos, duas horas e para a Humanidade e outras classes, duas horas e meia, pela manhã e outras tantas pela tarde, e duas horas no mínimo no dia feriado, conservar-se-á sempre a mesma, para que fique determinado que horas se empregarão em cada exercício.

18. *Costume de falar latim.* - De modo especial conserve-se com rigor o costume de falar latim excepto nas aulas em que os discípulos o ignoram; de modo que em tudo quanto se refere à aula nunca seja permitido servir-se do idioma pátrio, dando-se nota desfavorável aos que forem negligentes neste ponto; por este mesmo motivo, o professor fale sempre latim. (Ratio, III, 12, 14)

REGRAS DO PROFESSOR DE RETÓRICA

1. *Grau.* - O nível científico desta aula não pode ser definido com facilidade dentro de limites fixos; pois compreende a formação perfeita para a eloquência que abraça as duas mais altas faculdades, a oratória e a poética (e entre as duas se deve dar sempre preferência à primeira); e atenda não só ao que é útil senão também à beleza da expressão.

De modo geral, contudo, pode dizer-se que abrange três pontos principais: regras de oratória, estilo e erudição.

Quanto às regras, ainda que se possam procurar e observar em todas as fontes, não se devem contudo explicar, na preleção quotidiana, senão nos livros retóricos de Cícero, na Retórica de Aristóteles, e, se parecer conveniente, também na sua Poética.

No que concerne ao estilo, ainda que se devam percorrer os melhores historiadores e poetas, deverá ser formado quase que exclusivamente em Cícero;

para este fim se adaptam perfeitamente todos os seus livros, mas as orações deverão ser só explicadas afim de que nelas se veja a aplicação dos preceitos da oratória.

A erudição deverá ser recolhida da história e dos costumes dos povos, dos autores mais abalizados e de toda espécie de conhecimentos mas com parcimônia proporcionada à capacidade dos alunos.

No que se refere ao grego pertence à Retórica a medida das sílabas e um conhecimento mais completo dos autores e dialetos. No fim do ano, não explique o Professor de Retórica o Resumo da Lógica.

REGRAS DO PROFESSOR DE HUMANIDADES

1. *Grau.* - A finalidade desta aula é preparar, nos que terminaram a gramática, o terreno à eloquência. Para esse fim concorrem três meios: o conhecimento da língua, alguma erudição e uma introdução breve aos preceitos da Retórica.

Para conhecimento da língua, que consiste principalmente na propriedade e riqueza das palavras, explique-se, nas lições quotidianas, dos oradores exclusivamente Cícero, e, de regra, escolham-se os seus livros de filosofia moral. Dos historiadores, Cesar, Salústio, Lívio, Curtius e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio com excepção de algumas éclogas e do 4º. livro de Eneida, odes seletas de Horácio e também elegias, epigramas e outras composições de poetas ilustres, contanto que expurgados de qualquer inconveniência de expressão.

Conhecimentos eruditos sejam ministrados com parcimônia para estimular às vezes e recrear a inteligência, não para impedir a atenção da língua.

10. *Exposição de poesias.* - De dois em dois meses, mais ou menos, na comemoração de alguma festa mais solene, na promulgação dos oficiais ou em outra oportunidade, exponham-se nas paredes da aula as poesias mais escolhidas, compostas pelos alunos. Poder-se-ão também fixar, segundo os costumes da região, alguns trechos curtos de prosa, como, por exemplo, inscrições de escudos, templos, sepulturas, jardins, estátuas; descrições de uma cidade, de um porto, de um exército; narrações dos feitos de algum santo; frases paradoxais Poder-se-á acrescentar, às vezes, mas com licença do Reitor, algum desenho relativo ao emblema ou assunto proposto.

REGRAS DO PROFESSOR DA CLASSE SUPERIOR DE GRAMÁTICA

1. *Grau.* - O objetivo desta classe visa o conhecimento perfeito da gramática: por isto repete a sintaxe, desde o princípio, acrescentando todos os

apêndices (*e idiotismos*) e depois explica a construção figurada e a retórica; em grego, porém, as oito partes da oração ou tudo aquilo que se compreende sob o nome de rudimentos, com exceção dos dialetos e das notas mais difíceis. Quanto às leituras, poderão explicar-se no primeiro semestre dos prosadores, as cartas mais importantes de Cícero aos parentes, a Ático, ao irmão Quinto; no segundo, o livro da Amizade, da Velhice, os Paradoxos e outros assim; dos poetas, no primeiro semestre algumas elegias ou Epístolas de Ovídio, escolhidas e expurgadas; no segundo, trechos, também escolhidos e expurgados, de Catulo, Tibulo, Propércio e das Êclogas de Virgílio, ou ainda do mesmo Virgílio, os livros mais fáceis como o 4º. das Geórgicas, o 5º. e o 7º. da Eneida; dos autores gregos, São João Crisóstomo, Esopo, Agapetos e outros semelhantes.

REGRAS DO PROFESSOR DA CLASSE MÉDIA DE GRAMÁTICA

1. *Grau.* - O objetivo desta classe é o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática; por isto nela se explica do princípio do livro segundo até a construção figurada, com os apêndices mais fáceis, ou, segundo o método romano, da construção comum à construção figurada das palavras, com os apêndices mais fáceis.

De grego, pertencem a esta classe os nomes contractos, os verbos circunflexos, os verbos em (?) e as formações mais fáceis.

Nas preleções só se usem as epístolas familiares de Cícero, algumas poesias muito fáceis de Ovídio, e, no segundo semestre, se o Prefeito julgar conveniente

REGRAS DO PROFESSOR DA CLASSE INFERIOR DE GRAMÁTICA

O objetivo desta classe é o conhecimento perfeito dos elementos da gramática, e inicial da sintaxe. Começa com as declinações e vai até a construção comum dos verbos... Nas preleções adotem-se dentre as cartas de Cícero, só as mais fáceis, escolhidas para este fim, e, se possível, impressas separadamente. (Ratio, III La, Lb, Lc, Ld, Le)

Há, sem dúvida, influência dos Irmãos de Vida Comum sobre a Companhia de Jesus. Eles são, por muitos, considerados como os iniciadores de um nível intermediário de ensino, que posteriormente veio a constituir o ensino

secundário, o qual se representava pelos estudos inferiores nos jesuítas. O ensino jesuítico vai se voltar para esse nível de ensino ao constituir seu plano pedagógico, no qual é contemplado junto aos estudos de nível superior. Num segundo momento, há que se acrescentar que Inácio de Loyola viveu no Colégio de Montaigu, que havia pertencido aos Irmãos, mantendo ainda suas tradições. Além disso, uma das mais célebres escolas daquele momento em Liège, que havia pertencido aos Irmãos, em 1580 passa a ser administrada pelos jesuítas, que provavelmente conservaram os métodos e usos dos educadores anteriores (Franca, 1952, p.38).

Um dos princípios gerais da política dos jesuítas era o de ceder aos gostos e idéias para poder dirigir melhor seu desenvolvimento; princípio que também se encontra na base de sua pedagogia. Professaram o humanismo para poder contê-lo, canalizá-lo, pois o humanismo estava determinando um renascimento do espírito pagão e os jesuítas propuseram-se a torná-lo um instrumento de educação cristã. Para tal, era necessário esvaziar a obra dos antigos de seu paganismo, conservando apenas sua forma e com um espírito cristão. Produzia-se, assim, um Humanismo condenado ao mais completo formalismo. Sem as idéias, nem uma certa maneira de conceber o mundo, mas apenas palavras, combinações verbais, modelos de estilo. Estudaram a Antiguidade apenas para falar sua língua, que não era mais falada.

Se a meta é aprender a escrever, o meio para isso são os exercícios de composição e a explicação dos autores antigos. De seis horas de aula, uma é dedicada a explicar, recitar as regras (gramática ou retórica), e

todas as outras são feitas de leituras, explicações ou exercícios de estilo. Para os jesuítas, os únicos autores explicados são latinos e gregos; o latim é a única língua tolerada nos colégios. Até a divisão das séries é a mesma. Os alunos estão em um plano secundário. Estes viviam num redemoinho de temas escritos, no que a Universidade era menos exigente.

No entanto, esse autor pondera ainda que essas diferenças são de nuances e graus e não de princípios, pois vê-se nas línguas e literaturas antigas o instrumento da cultura por excelência. Um e outro, o *Ratio* e a Universidade, atribuem à arte de escrever o mesmo lugar preponderante na educação.

Segundo Durkheim, o ensino continuava literário, o sistema pedagógico na França, ao menos o das classes abastadas, permanece o mesmo desde o século XVI até a véspera da revolução (Durkheim, 1995, p.252).

O currículo contido no *Ratio* se organizava de forma bem pormenorizada, tanto para os estudos secundários como para os superiores.

Se, nos jesuítas, o ensino das Humanidades, com forte acentuação na Antiguidade clássica, suplantou a tradição escolar medieval, na Filosofia e na Teologia a Escolástica da Idade Média vai conservar sua primazia (Franca, 1952, p.33).

A finalidade dos estudos filosóficos assim se põe, no *Ratio*:

Como as artes e as ciências da natureza preparam a inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim o professor procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos para a

teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do criador (Ratio, IIFa1).

O Currículo filosófico dividia-se em três anos. No primeiro, eram ministrados Lógica e Introdução às Ciências, pelo mesmo professor, em 2 horas por dia. No segundo ano, ministravam-se Cosmologia, Psicologia e Física, com 2 horas por dia, e mais Matemática com uma aula diária. No terceiro ano, as disciplinas correspondentes eram Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral, com dois professores em 2 horas diárias.

Na Filosofia, ou curso de Artes, era onde se estudavam as ciências, já então constituídas como a Matemática, a Astronomia e a Física. Segundo Franca, com o passar dos anos, foram se introduzindo novas disciplinas e expandindo os programas para acompanhar o desenvolvimento científico da época (Franca, 1952, p.54).

O indicado era que se seguisse Aristóteles, desde que fosse a favor da fé. O que leva a concluir que era Aristóteles, via a leitura dos padres da Igreja, devidamente expurgado. Sobretudo, via Santo Tomás de Aquino.

Em questões de alguma importância não se afaste da Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor (Ratio, IIFa2).

De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com respeito; seguindo de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo, com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião (Ratio, IIFa6).

O *Ratio* prescrevia o que ensinar, e mesmo o que omitir em cada um dos três anos:

No primeiro ano explique a lógica ... por Toledo ou Fonseca... Sobre os predicamentos exponha os pontos mais fáceis como, mais ou menos, se acham em Aristóteles, o mais remeta para o último ano; quanto, porém, à analogia e à relação, que ocorrem com muita frequência nas disputas, trate na lógica o que for necessário... Afim de que o segundo ano possa consagrar-se inteiramente à Física, no fim do primeiro ano desenvolva de modo completo o tratado da ciência, e nele inclua quase toda a introdução à física como a divisão das ciências, abstração, especulativo e prático, subalternação, diferença de métodos da física e da matemática, de que trata Aristóteles no 2º livro dos Físicos, e por fim tudo o que acerca da definição se encontra no 2º livro de Anima (*Ratio*, IIFa9, parág.1,3,5).

O mesmo se dá em relação ao segundo e terceiro ano. Quanto ao proceder na aula, assim se pronuncia o *Ratio*, em relação às questões que se devem introduzir entre os textos:

As questões que por si pertencem à matéria da qual disputa Aristóteles não se tratem senão depois de explicados todos os textos que ao assunto se referem, no caso em que se possam expor em uma ou duas lições. Quando, porém, se entendam mais como são os relativos aos princípios, às causas, ao movimento, então nem se espraie em longas dissertações nem antes das questões se explique todo o texto de Aristóteles, mas de tal modo com elas se combine que depois de uma série de textos se introduzam as questões com eles relacionadas (*Ratio*, LLFa15).

A repetição, como em todo o Plano, também aqui se fazia presente:

No fim da aula alguns alunos, cerca de dez, repitam entre si por meia hora o que ouviram e um dos condiscípulos, da Companhia, se possível, presida a decúria (Ratio, IIFa16).

E, finalmente, o coroamento deste ensino se dava com as disputas.

Cada mês haja uma disputa na qual arguam não menos de três, de manhã e outros tantos, de tarde; o primeiro, durante uma hora, os outros, durante três quartos de hora. Pela manhã, em primeiro lugar dispute um teólogo, contra um metafísico, um metafísico contra um físico, um físico contra um lógico... Onde só houver um professor de filosofia, organize algumas disputas mais solenes três ou quatro vezes ao ano, em dia festivo ou feriado, e dê-lhes certo brilho e aparato convidando outros religiosos e professores para arguir, afim de despertar um entusiasmo proveitoso aos nossos estudos... Desde o início da lógica se exercitem os alunos de modo que de nada se envergonhem como na disputa como de se apartar do rigor da forma; e cousa alguma deles exija o professor com mais severidade do que a observância das leis e ordem da argumentação. Por isso o que responde repita as proposições acrescentando “nego” ou “concedo” a “maior, a menor, a consequência”. Algumas vezes poderá também distinguir, raras, porém, acrescente explicações ou razões, sobretudo quando lhe não são pedidas (Ratio, IIFa17, 19, 20).

Nos estudos da Filosofia Moral, além de se aconselhar a leitura dos capítulos principais da ciência moral que se encontram nos dez livros da Ética de Aristóteles, estipulava-se o tempo, prescreviam-se repetições e disputas. Aos estudos de Matemática :

Aos alunos de física explique na aula durante 3/4 de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses... Alguma coisa de Geografia, da Esfera ... Todos os meses, ou pelo menos de dois em dois meses... procure

que algum aluno resolva algum problema célebre de matemática; e, em seguida, se parecer bem, defenda a solução...Uma vez por mês, geralmente num sábado, repitam-se publicamente os pontos principais explicados no mês... (Ratio, LLe1)

Não mais do que se lê acima referia-se ao ensino da Matemática, o que reforça a idéia de que, no plano jesuítico, as Humanidades guardavam lugar essencial. Como a Matemática e as Ciências Físicas, as outras matérias de ensino, a História e a Geografia, eram reduzidas ao mínimo, com papel secundário em relação aos estudos literários clássicos: “*eram as ciências auxiliares do humanismo*” (Debesse, 1977, p.215).

O que se percebe ainda é uma orientação da Ordem para uma sólida sistematização escolástica da Filosofia. Isso contribuiu para a introdução definitiva da *Summa Theológica* como livro de texto na teologia.

O currículo teológico se dividia em: Teologia escolástica, em 4 anos com dois professores, cada qual com 4 horas por semana. Teologia Moral, 2 anos com aulas diárias ministradas por 2 professores ou 2 horas diárias com 1 professor. Sagrada Escritura, com aulas diárias durante dois anos. Hebreu, duas horas semanais durante um ano.

Em Teologia, a regra era seguir Santo Tomás;

Em teologia escolástica sigam os nossos religiosos a doutrina de Santo Tomás; considerem-no como seu doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que todos os alunos lhe cobrem a maior estima. Entendam, porém, que se não devem adstringir de tal modo a Santo Tomás, que lhe não seja permitido em coisa alguma apartar-se dele...Nas questões que Santo Tomás não tratou expressamente, ninguém ensine

da Igreja e as tradições recebidas...no primeiro ano as 43 questões da Suma, no segundo, a matéria relativa aos anjos e as 21 questões da subdivisão da segunda parte; no terceiro da questão 55 ou 71 até o fim da primeira subdivisão da segunda parte... (Ratio, IIEc2, 5, 7, parág.1).

No entanto, havendo explicações que não ferissem as tradições e dogmas da Igreja, podia-se “apartar” de Santo Tomás. Quanto às questões contra os hereges, afirmava

...as questões controvertidas contra os hereges; quando ocorrem na Suma de Santo Tomás, tratem-na com o método escolástico de preferência ao histórico; contentem-se com provar cada tese com dois ou três argumentos sólidos; reduzam também a nada, aproximadamente com o mesmo número de razões, as principais calúnias dos hereges; mas indiquem em todos estes pontos um autor no qual possa cada um encontrar outras informações (Ratio, IIEc9, parág.2).

No que se refere a disciplina jesuítica, os alunos se organizavam, para o trabalho em sala de aula, de forma a auxiliarem na manutenção da ordem e da disciplina na classe. Num primeiro momento, para essas tarefas havia os censores, enquanto os decuriões se incumbiam da correção dos deveres e em tomar as lições. Havia toda uma magistratura bem hierarquizada, com senadores, tribunos, cônsules e imperador. A aula se dividia sempre em dois campos, cada qual com a sua organização político-militar, que era preenchida com base no mérito dos alunos em seus trabalhos escolares, que eram rigorosamente examinados a cada mês, ou a cada dois meses, quando então se decidia a nova ocupação dos postos na hierarquia. Os desafios eram frequentes

entre os alunos, e permitiam que os mais valentes fossem se promovendo gradualmente.

A emulação estava presente todo o tempo e era considerada como uma força psicológica ativa e eficiente no sistema jesuítico. Durante as aulas, os alunos dividiam-se em romanos e cartagineses, cada grupo com sua hierarquia de merecimento, que fazia com que cada aluno de um campo encontrasse no outro um êmulo com o qual rivalizava, estando cada um sempre pronto a apontar e denunciar os erros do outro, o que ocasionava vitória para o seu grupo. Mas, entre os componentes de um mesmo campo, também havia rivalidades para se conseguir galgar a hierarquia interna e isto se dava pela provas e pelo méritos escolares. Os soldados mantinham-se sempre alertas, e muitas vezes se levava toda uma aula em emulação; os desafios eram frequentes e funcionavam como uma adaptação da *disputatio* medieval.

...perguntem-se os pontos mais importantes e mais úteis, primeiro aos alunos mais adiantados depois também aos outros, que responderão em recitação seguida ou intercalada pelas interrogações do professor, enquanto o êmulo do repetente o corrigirá, se erra, ou antecipará a resposta, se tardar. Poderá bater-se um contra um, ou grupo contra grupo, sobretudo dos oficiais, ou um poderá provocar a vários; em geral um particular provocará outro particular, um oficial outro oficial; um particular poderá às vezes desafiar um oficial e se o vencer conquistará a sua graduação, ou outro prêmio ou símbolo de vitória, conforme o exigir a dignidade da classe e o costume da região. Se se julgar conveniente nas classes superiores, em poesia ou em grego, durante todo o tempo da aula, a menos que nas classes inferiores não fosse preferível deixar meia hora para o desafio. O que apresentar a melhor composição receberá a mais alta dignidade, os que se lhe seguirem receberão os outros postos de honra nas quais, para maior aparência de erudição, se atribuam títulos tirados da república ou do

exército grego ou romano. Para alimentar a emulação, por via de regra poderá a aula dividir-se em dois campos, cada um com os seus oficiais, uns opostos aos outros, tendo cada aluno o seu êmulo. Os primeiros oficiais de ambos os campos ocuparão o lugar de honra (Ratio, III).

Havia ainda os prêmios pelos quais os êmulos se debatiam. Os jesuítas souberam realçar a sua distribuição de forma nunca vista até então. Momentos solenes constituíam a distribuição dos prêmios, com a presença de autoridades e familiares. Para a distribuição desses prêmios, os jesuítas tinham normas minuciosas que iam desde a apuração de seus merecedores até a solenidade de distribuição. Aliás, como tudo em seu sistema de ensino, muito bem ordenado e regado.

Solenidade dos prêmios. - No dia marcado, com a maior solenidade e assistência de convidados possível, leiam-se publicamente os nomes dos vencedores e cada um dos chamados levantar-se-á no meio da assembléia e receberá com toda a honra os seus prêmios...

...prêmio em prosa latina, em poesia grega, ...Entregue então o prêmio ao vencedor, acompanhando-o com alguma brevíssima estrofe adaptada à circunstância e que se possível, será logo entoada pelos cantores (Ratio, III-111-12).

Existiam ainda, no interior dos colégios, as Academias. Tratava-se da união daqueles estudantes que se distinguiam pelo talento e pela piedade e que deveriam servir de modelo aos demais. Elas eram destinadas sobretudo aos alunos que não se contentavam com as atividades das aulas; eles eram então incentivados à atividade espontânea, tendo despertado muitas vezes o gosto pela investigação, quando formavam grêmios literários e científicos.

Para Franca, a pedagogia jesuítica era essencialmente ativa, e isto podemos observar na própria organização da aula, que era, para o autor, antes de tudo, uma sala de exercícios que ocorriam de forma variada e interessante, dando vida à lição. Procurava-se manter o aluno sempre alerta e interessado. Cabia ao mestre manter o aluno sempre ativo, e mesmo os discursos e poesias declamados nas ocasiões solenes deveriam ser compostos pelos alunos, ainda que retocados pelo mestre. As composições dos alunos eram incentivadas todo o tempo como um exercício de memória e inteligência; para os jesuítas, o aluno, da imitação de um autor, deveria partir para uma produção pessoal.

Podemos dizer que os jesuítas dedicaram-se mais à práticas emulatórias que à aplicação de castigos corporais. O movimento aliás, contra as punições corporais severas, já havia se iniciado no século XVI pelos renascentistas, em especial por Erasmo, Montaigne e Rabelais. Os jesuítas, por seu lado, não tiraram de todo o castigo de seus colégios; no entanto, o suavizaram bastante em relação aos antigos pedagogos. Nas Constituições da Companhia, Santo Inácio já prescrevia “na medida do possível a todos se trate com espírito de brandura, de paz e de caridade”. Aplicavam os castigos físicos só em última instância, quando já não bastava a persuasão. Além do mais, os castigos físicos não deveriam ser aplicados pelos da Companhia; os professores jesuítas deveriam restringir-se às palavras. Os castigos deveriam ser ministrado por um corretor, de fora da Companhia, e devidamente instruído pelo prefeito de estudos (Franca, 1952, p.62).

O que podemos concluir, com base na leitura de Franca, é que os da Companhia preferiram substituir a correção física pelo “processo moral, racional e científico”. O mesmo já não se pode dizer do que ocorria desde os Colégios da Universidade de Paris, e sobretudo sobre a educação indicada por muitos dos reformadores. A pedagogia calvinista, por exemplo, se utilizava das mais cruéis punições (Franca, 1952, p. 63).

Por outro lado, há que se considerar que a emulação, quando levada a tão alto grau de aplicação, também tem suas implicações. Desta forma, não nos admiramos quando nos informamos das críticas aos jesuítas por sua desmesurada utilização.

Outro obstáculo que se levantava, era o fato de se incentivar a vaidade, a vingança, a ambição e a inveja, que levavam à satisfação de se humilhar o outro, como os poucos edificantes torneios literários medievais que levavam ao pugilato. (Durkheim, 1995)

Os jesuítas anunciavam que a emulação não deveria ser empregada indiscriminadamente; para eles, haveria de ter, em contraposição, uma sólida formação moral, para que os alunos pudessem se conter nos limites da moralidade, quando se exerceria a “emulação nobre” (Franca, 1952, p.69).

Ou, de acordo com as Constituições,

Para maior estímulo dos escolásticos, será bom juntar alguns talentos iguais que mutuamente se animem com *santa emulação*. . . (Constituições, 1997, 383)

Havia uma forte preocupação dos jesuítas com o desenvolvimento humano, o que no *Ratio* fica mais evidente na organização do secundário, que tinha uma acentuada finalidade humanista, já que, nos cursos universitários, havia uma preocupação maior com a formação profissional. Nessa formação humanista, visava-se antes de tudo que o aluno conseguisse se expressar na linguagem dos grandes oradores, dominando a eloquência latina. No dizer de Franca, enquanto a Gramática visava a expressão clara e correta e as Humanidades a expressão bela e elegante, a Retórica almejava a expressão enérgica e convincente (Franca, 1952, p.80).

Ora, estudar o latim no século XVI era uma decorrência da evolução dos estudos nos séculos anteriores. O latim apresentava-se, no século XVI, como o elemento que perpassava e unificava a cultura européia, constituindo-se no transmissor único de cultura superior; tudo se escrevia e se estudava em latim. Mas o latim não dominava por este caráter utilitário apenas; o secundário deveria pender mais para a arte do que para a ciência, e visava formar o jovem para usar de sua imaginação, inteligência e razão. Estas eram aptidões que, ao se desenvolverem, serviriam para o resto de suas vidas. A educação humanista queria desenvolver o caráter e, nesse âmbito, vai haver o predomínio do aspecto artístico sobre o científico. Para os jesuítas, a arte era um hábito que deveria ser repetida nos atos para chegar à perfeição de sua expressão. O aluno deveria se exercitar oralmente e por escrito todo o tempo. Diferentemente do que ocorria quanto aos conhecimentos científicos, onde o

entender e memorizar bastavam, no entender dos inacianos, a expressão literária colocava o aluno desde o início, em contato com os modelos clássicos.

A educação jesuítica se pretendia integral. Ao trabalho das aulas se acrescentavam outras atividades, como o teatro, que se revestia de grande importância, considerando o papel relevante ocupado por este na Renascença, quando ganhavam destaque as representações escolares.

Apesar dos abusos que se anunciavam, quanto às cenas teatrais vivenciadas pelos alunos, chegando mesmo o parlamento francês a proibir as representações nos colégios pela licenciosidade, os jesuítas o regulamentaram severamente, não desistindo de mais este recurso educativo de grande valor. As representações de início eram em latim mas, com o fortalecimento das línguas vivas, estas foram aos poucos ganhando o palco das várias apresentações, que iam dos simples diálogos às grandes tragédias e outros gêneros literários. Preocupavam-se, em todos eles, enaltecer as ações nobres e as grandes causas.

Segundo estudiosos da Companhia, os jesuítas foram os primeiros a dar grande valor pedagógico ao teatro, ao qual atribuíam valor institucional; a cena continuava a aula e a capela, misturando o útil ao agradável. O fim último, no entanto, era sempre a formação do coração e a vontade.

Com certeza, a preocupação com a formação cívica, moral e sobretudo religiosa se fazia sentir fortemente. Ora, afinal, como nos confirma Franca, a alma de toda a educação, nos colégios jesuíticos, era a formação religiosa.



Final de um Teatro Jesuítico (Manacorda, 1992, p.127)

A propósito do teatro, pouco se anuncia no *Ratio*,

Tragédias e comédias - O assunto das tragédias e comédias, que convém sejam raras e só em língua latina, deve ser sagrado e piedoso; nada deve haver nos entreatos que não seja em latim e conveniente; personagens e hábitos femininos são proibidos.

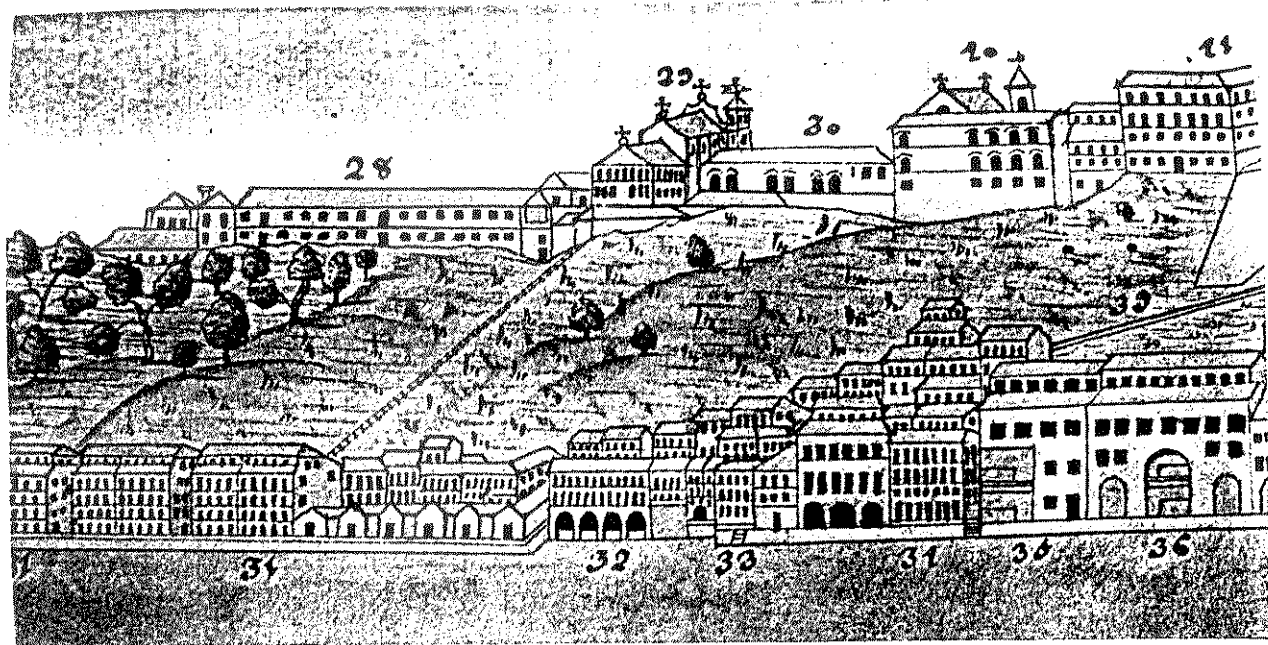
Representação privada. - Poderá o professor às vezes passar aos alunos como assunto algum tema dramático, como uma écloga, algumas cenas ou um diálogo, e o trabalho melhor poderá ser representado na aula, distribuídos os papéis entre os alunos, mas sem nenhum aparato. (*Ratio*, IB13, IIILa19)

A organização didática é permeada pela doutrina cristã, que se fazia presente no decorrer das atividades dos alunos, como a prática dos sacramentos, a oração diária, etc. Essa pedagogia, antes de qualquer outra coisa, era iluminada pelo ideal de se glorificar a Deus e levar o homem a esse ato era, ao mesmo tempo, salvá-lo. Esse fim já se consagrara na Constituições da Companhia por Santo Inácio; como o objetivo último, almejado pelo

homem, era o de encontrar o Criador, ele deveria preparar-se para isso e fazer-se digno. O fim último da educação, para os jesuítas, era a realização plena da natureza humana, elevando-a à ordem sobrenatural, de acordo com os desígnios divinos.

PARTE IV

O ENSINO JESUÍTICO DA METRÓPOLE À COLÔNIA: IMPLANTAÇÃO E ADEQUAÇÃO



O COLÉGIO DA BAÍA EM 1758

- 28 — «Casa Professa dos Religiosos Jesuítas».
29 — «Igreja do Salvador dos mesmos Religiosos».
30 — «Estudos Gerais da mesma Companhia».

Vê-se também o histórico e famoso «Guindaste dos Padres»; o «Cais dos Padres da Companhia» não aparece na gravura e ficava à esquerda, com o n.º 24. (Secção do «Prospecto pela marinha da Cidade do Salvador Bahia de Todos os Santos, Metrópole do Brasil», feito por José António Caldas, em 1758, com que ilustra a sua *Notícia Geral*, e se guarda manuscrito no Arquivo Municipal da Baía).

IV. 1 - A Evolução dos Estudos Elementares aos Superiores

Conforme se verificou na parte I, no século XVI, os jesuítas se preocuparam em divulgar a educação elementar. O objetivo da sua vinda estava no atrelamento da instrução e da catequese com o processo de colonização portuguesa. Os colégios representaram inicialmente apenas a separação da convivência entre colonos e índios. Somente os primeiros os frequentavam com exclusividade; os segundos ficavam nas casas de ensino, próximas às aldeias. Essa distinção vai se dar inicialmente de forma leve, com a instrução média e superior sendo ministrada em alguns poucos colégios.

Nos séculos XVII e XVIII, o acesso à formação instrutiva se diferenciou com a multiplicação dos colégios; os colonos passam a demandar a instrução média e superior, restando aos índios a educação elementar e catequética em seus núcleos habitacionais.

O ensino elementar, mesmo sendo um grau de ensino que não constava no *Ratio Studiorum* e nem se exigia dos colégios jesuítas europeus, recebeu autorização do Pe. Geral para funcionar em praticamente todas as instituições jesuíticas, a partir de 1576. Aqui se fazia necessário que os estabelecimentos jesuíticos se responsabilizassem pelo ler, escrever e contar, nesse primeiro momento, pois não havia outras instâncias para tal. Com a expansão do ensino nos séculos XVII e XVIII, cresceu o ensino de Humanidades, de Filosofia e Teologia. (Leite, 1938, T.I, p.72)

Como vimos, autores como Ribeiro (1982) chamam a atenção para o fato de que o usual na época era que as primeiras letras se adquirissem na própria família do senhor de engenho, com parentes ou mesmo pela contratação de preceptores. Gilberto Freyre afirma, à propósito:

Até meados do século XIX, quando vieram as primeiras estradas de ferro, o costume nos engenhos foi fazerem os meninos estudos em casa, com o capelão ou com o mestre particular. As casas grandes tiveram quase sempre sala de aula, e muitas a cafua para o menino vadio que não soubesse lição. Muitas vezes aos meninos se reuniam crias e muleques, todos aprendiam juntos a ler e a escrever; a contar e a rezar. Noutros engenhos cresceram em igual ignorância meninos e muleques. (Freyre, 1989, p.412)

Essa situação veio reforçar a necessidade, na sociedade da época, dos internatos, para os quais os meninos podiam ser enviados já na idade de cursar as Humanidades.

Isso remete à questão, levantada por Durkheim (1995), sobre a postura dos jesuítas em relação aos internatos que, no caso francês, era muito mais uma expectativa da sociedade da época que um projeto da Companhia. Situação similar vai dar-se em Portugal com o caso dos “porcionistas”⁴, quando os jesuítas, contra os propósitos iniciais de sua investida educacional, se vêem coagidos pela Coroa portuguesa a aceitar alunos internos. No caso do Brasil, no entanto, quando da oficialização de colégios, essa era já questão resolvida em Portugal.

Segundo as Constituições:

⁴ Alunos internos do Colégio das Artes de Coimbra que pagavam sua “porção”, ou certa quantia, para receberem alimento diário. Cf. Rodrigues, 1931, T.I, V.II., p.355.

Ensinar a ler e a escrever seria também obra de caridade, se a Companhia tivesse tanta gente que pudesse acudir a tudo. Mas, por falta de pessoal, ordinariamente não se ensinará. (Constituições, 1997: 451C).

Depois do estudo elementar, que se chamava às vezes de Gramática Portuguesa, ministrava-se, nos Colégios do Brasil, o curso das chamadas Letras Humanas. A primeira classe de latim, no Colégio da Baía, ensinou-a o Irmão António Blasques, em 1553, pouco depois de chegar de Portugal, na expedição em que vieram, entre outros, Luis da Grã e Anchieta.

Os Jesuítas viam na língua o instrumento apto e próprio para a conquista das almas, razão pela qual tanto valorizaram, no Brasil, o estudo da língua indígena, o tupi. O grego não se estudou por aqui, pelo menos durante o século XVI. O tupi chegou a ser chamado de grego da terra, tendo sido mesma elaborada uma gramática dessa língua para o ensino colegial.

Após as primeiras letras, seguia-se a de línguas, chamada de Curso Humanístico, de Letras ou de Humanidades. Esse curso equivalia ao ensino secundário, e era composto de cinco classes, contadas a partir da mais elevada. Durante anos, o ensino público de Humanidades, no Brasil, só foi ministrado nos pátios jesuíticos. Com o tempo, outras Ordens passaram a ministrar aulas particulares de latim, mas isso não fez com que a frequência aos cursos jesuíticos diminuísse.

Nesse primeiro momento, anterior à implantação do *Ratio*, além de se seguirem as Constituições, os padres brasileiros vão procurar imitar o ensino que já então se desenvolvia nos colégios jesuíticos europeus. Isso era favorecido

pela presença do padre visitador e de padres que já haviam passado pelos colégios da Europa, antes de enviados para o Brasil.

Como exercício escolar, existiam, aos sábados, as disputas semanais, denominadas de sabatinas. Semelhantes disputas existiam em todos os cursos, à proporção que se foram instituindo. Isso confirma que o ensino já aqui se delineava como o europeu (Leite, 1938, T.I, p.74).

As aulas, no princípio, duravam duas horas de manhã e duas horas de tarde. Em 1579, quiseram introduzir meia hora a mais, de manhã, e outra meia, de tarde. Mas viu-se que não era prático em terra de tanto calor e conservou-se o costume antigo. Em todo o caso, o Pe. Visitador Cristóvão de Gouveia, que trouxe ordens terminantes para a reorganização dos estudos, urgiu de novo aquele horário, deixando a seguinte ordem em 1586:

Nas aulas de latim, escrever e Artes, se gastarão duas horas e meia de manhã e outro tanto à tarde, começando no inverno às oito e no verão às sete” (Leite, 1938, T.I, p.75).

Rodrigues lembra o desenvolvimento que se dava às letras humanas, gregas e latinas no Colégio das Artes de Coimbra, importante referência modelar, em fins do século XVI, narrado pelo então mestre Pedro Perpinhão:

Não há de esmagar a inteligência das crianças nem com a extensão nem com a multidão dos preceitos, nem pela falta de clareza levá-los à desesperação, nem embaracá-los com discussões demasiadamente remontadas, com uma sucessão continuada de controvérsias e com a diversidade de opiniões, nem acostumá-los a falar incorrectamente com

regras ou exemplos de linguagem corrompida; mas com a brevidade ajude à memória, pela clareza convide ao estudo, e pela simplicidade dos preceitos auxilie a inteligência, e conserve intacta e incorruta a pureza e elegância da língua latina.

Conclui-se a gramática pela explicação da prosódia e metrificação, e recomenda-se, como em tudo o mais, parcimónia de regras, deixando o que mais còmodamente pelo uso se aprenderá. A ortografia remeta-se de preferência para a observação e exercício; mas podem-se dar regras gerais, omitindo as miudezas inúmeras que não entram facilmente na arte.

Primeiro se deve atender que o discípulo escreva caligràficamente. Demais se advirta que para a fineza da memória, facilidade de escrever e conhecimento da ortografia é de grande auxílio transcreverem os estudantes cada dia em suas casas o que devem depois das aulas recitar de cor. No exercício movimentado das declinações bem se lhes podem dar breves frases, que elles vão variando por todos os tempos, pessoas, modos e números, “e pôsto que ainda não conheçam os preceitos gramaticais, acostumem-se desde já, como vemos que fazem algumas aves, a falar latim por imitação”.

Passem depois aos rudimentos e vão seguidamente até o térmo da gramática sempre adeantando do mais fácil ao mais dificultoso, tanto na explicação dos preceitos como no exame e estudo dos autores. Para maior solidez do ensino repitam muita vez as lições anteriores e exercitem-se cada dia na arte de bem escrever e compôr. A língua grega, estuda-se pelo mesmo processo que a latina (Rodrigues, 1931, T.I, p.438).

Aperfeiçoados no conhecimento da gramática, os estudantes deveriam ser instruídos na arte de bem falar, como recomendava o humanista. Estudava-se cada dia em horas diversas algum trecho das orações de Cícero, um passo do poeta latino, e um pouco de autores gregos com alguns preceitos de retórica “*para que vão crescendo a par, com êste como quotidiano alimento, a elegância da linguagem latina e grega, a abundância, o brilho e a faculdade de bem dizer*”. Os preceitos da retórica eram considerados úteis e recomendava-se estudá-los em compêndios elegantes (Rodrigues, 1931, T.I, p.440).

Já seguindo preceitos mais tarde reiterados pelo *Ratio*, enaltecia-se

Cícero como modelo nos exercícios de oralidade e composição escrita:

Ao mesmo tempo em exercícios freqüentes e de grande fôlego procurem os discípulos imitar inteiramente a feição oratória de Cícero e Demóstenes. “Porquanto, devêmo-nos persuadir que a eloquência se alcança na maior parte com o trabalho perseverante de escrever e falar.

Deviam-se ler os antigos e não se introduzirem novidades e, mesmo os antigos, deveriam ser expurgados:

“Ponham-se absolutamente de parte os escritores recentes: Sómente se leiam os antigos, preferindo os mais insignes... e remova-se tôda a obscenidade nas palavras e nos conceitos... Cícero é, a meu ver, acomodado a todas as idades e circunstâncias... Dos historiadores dê-se o primeiro lugar a César pela limpeza de sua linguagem. Sigam-se Lívio e Salústio, muito dissemelhantes entre si e César, mas cada um dêles de primacial autoridade na dissemelhança. Entre os poetas seja o primeiro para o estudo Ovídio, pela facilidade... Venha logo Virgílio, depois Horácio, omitindo-se totalmente os passos onde houver qualquer vestígio de impureza”. Nos gregos comece-se por Isócrates ou Xenofonte, e passa-se a Demóstenes e Homero. Nos demais haja a mesma escolha que nos autores latinos. (Rodrigues, 1931, T.I, p. 441)

A aula já se desenvolvia tal como se formalizaria no *Ratio*; a preleção se fazia presente, bem como a ocupação do estudante na aula e fora desta com a prática de exercícios orais, com forte ênfase na memorização:

Segue-se a forma das prelecções, que no capítulo sétimo se desenvolve. Os preceitos da gramática explique-os o mestre por modo fácil, com viveza, e seja cuidadoso em mostrar sua aplicação à prática. Os autores traduza-os primeiro quase à letra em língua vernácula. Logo os explique em latim, notando bem o artifício próprio, que neles resplandece, e ilustrando-os com a história, com os

usos da antigüidade e com as fábulas dos poetas. Na prelecção use sempre de linguagem apurada e elegante, e procure que tôda a exposição dos autores se vá bem ajustando à inteligência dos discípulos. Êstes oiçam com tôda a atenção o mestre, e notem nos seus cadernos o que se lhes dita, e quanto fôr deveras útil à sua instrução. Para estímulo veja o mestre com freqüência os cadernos dos discípulos.

É sumamente proveitoso e múltiplice o exercício nas escolas. O primeiro é a faina de declinar. O segundo está no quotidiano labor da memória, aprendendo os preceitos da arte e decorando os autores. O terceiro consiste no perguntar e responder. Tenha o professor tempo determinado para pôr em acção as faculdades dos discípulos, interrogando-os sôbre os preceitos da gramática e da retórica, sobre os trechos dos autores e sobre frases que eles traduzam de vulgar para latim. O quarto exercício seja o de falar, “que é de grande utilidade, observa Perpínhão, se os estudantes o tomam com decidido empenho, se sempre se exprimem com acerto e elegância, e se o professor os corrige quando erram. (Rodrigues, 1931, T.I, p.441-442)

O tema escrito, a composição, era incentivado e os jesuítas o utilizaram largamente, desde o início dos colégios portugueses. O modelo para a composição era Cícero:

O quinto é o de compor, de bem maior proveito que o de falar. Escrevam cada dia uma hora sob a vigilância do mestre, subindo progressivamente no gênero de composição, ao mesmo passo que vão adeantando no conhecimento da arte. Temas de maior amplidão façam-nos em suas casas. Seja sempre Cícero o autor que se tenha deante dos olhos para imitação. Corrija o mestre os temas dos discípulos, atendendo primeiro só aos erros de linguagem, depois às faltas de estilo e gosto estético. “Mas tanto na correcção da prosa, como do verso, é muita vez mais conveniente dissimular algum defeito, de que notar e repreender todo o desacerto; antes aumentar os bríos aos estudantes louvando o que houver de bem, do que desanimá-los e apagar-lhes o ardor que os inflamava, censurando com desabrimento demasiado qualquer erro que se depare.

A aspereza da censura, suavizada com bem medido louvor, corrige com facilidade os vícios da composição, infunde esperança e alento, e acende admiravelmente o entusiasmo da gente nova. Mas o mestre deve conhecer a compleição dos discípulos para acomodar a educação ao natural de cada um. Refreie os que são fogosos e excessivos nas palavras; estimule ao trabalho os hesitantes e acanhados; aos que se mostram empolados e redundantes corte-lhes a demasia; e aos secos e áridos influa-lhes seiva e frescor. Também aproveita não pouco, se cada um declama em público os seus discursos esmeradamente corrigidos pelo mestre. (Rodrigues, 1931, T.I., p.442)

Os exercícios eram prescritos também para que se efetuassem fora do horário de aula; o aluno deveria se manter ocupado, não podia esmorecer, para a “maior glória de Deus”:

O sexto e último exercício resume-se na explanação dos autores. A seu tempo e com diligente preparação toma o discípulo a vez do professor e explica na aula algum passo escolhido de bom autor. Quanto mais feliz é o êxito deste ensaio, maiores brios ganha para o adeantamento nos estudos. (Rodrigues, p.443)

Através da exposição do mestre Perpinhão, Rodrigues (1931) expõe sobre as escolas jesuíticas em Portugal. Segundo este autor, nas escolas da Companhia se desenvolvia uma atividade contínua e regulada, que punha em movimento todas as faculdades dos alunos, evitando o fastio e o esmorecimento, prejudicaria ao progresso nas letras. Além do quotidiano das aulas, prescreviam-se exercícios extraordinários, que mantivessem vivo o empenho e o elevado fervor do estudo. Em cada sábado, havia declamações e desafios ou disputas particulares no recinto de cada aula; e, no primeiro sábado de cada mês, faziam-se esses exercícios com mais solenidade, reunindo-se todas as classes em uma

sala ou no pátio das escolas. Nas aulas, o movimento era contínuo no estudo das línguas latina, grega e vernácula, com uma insaciável e ordinária atividade de preleções dos Mestres e discípulos, de exercícios da pena, de lições de cor, de correção de temas, de repetições do aprendido para o fixar na memória, de desafios escolares, de ditado e declamações.(Rodrigues, p.445-446)

Percebe-se, em todo esse aparato, um ensino que se pretende uma recriação articulada do ideário educacional dos antigos, as práticas medievais; daí as preleções, as recitações, as declamações, as repetições com a consequente memorização, como também o exercitar a mente nas disputas escolásticas. Tratava-se de uma articulação até harmoniosa entre o formalismo literário renascentista e o formalismo dialético medieval. É claro que, para que esse ideário se concretizasse, era necessária uma organização por todos acatada em vários níveis, desde a combinação dos conteúdos, utilização do tempo e muita disciplina para realização dos exercícios e a aquisição do método escolástico. Não é por coincidência que o forte da educação jesuítica repousa justamente no sistema disciplinar.

Rodrigues (1950), ao se referir particularmente ao ensino das Letras, informa que uma atividade contínua animava as escolas, especialmente nos colégios maiores. As disputas, as declamações, as conclusões, as premiações, as academias, que organizavam para celebrar personagens ou fatos da história portuguesa e academias literárias, mantinham em contínua vigilância e suspensão os estudantes das diversas classes; eram os dramas, as tragédias e os diálogos, representados pelos próprios estudantes, que nessas exibições se exercitavam e

progrediam nos estudos. Assim se instruíam, se educavam e se preparavam para a sociedade, formando, para muitos, uma juventude digna de Portugal. (Rodrigues, T.IV, p.271)

No labor da vida ordinária, havia necessariamente alguma monotonia ou ocupações menos ruidosas, para o aprendizado das regras da Gramática, para os exercícios de memória, para as composições literárias e para as preleções diárias dos professores. Mas a serenidade regular das aulas de cada dia era, com freqüência, interrompida com exercícios literários mais solenes, variados e pomposos, sempre “encaminhados à mais perfeita e sólida formação dos estudantes” (Rodrigues, p.272)

Isso nos leva a concluir que os fatigantes exercícios tinham sua compensação, quando os alunos podiam participar das declamações e disputas públicas, assim como em outros atos solenes, nos quais podiam exhibir todo o alcance adquirido com a prática de tantos exercícios, fossem orais como escritos.

Na Colônia, de onde obtivemos algumas informações, via Mattos e Leite, sobre o cotidiano colegial nesse período. vimos, na parte I deste trabalho, que o ensino procurava se organizar nos mesmos moldes, mas de forma simplificada pelas condições locais.

IV. 2 - A Implantação do *Ratio Studiorum* na Metrópole e na Colônia

O que se percebe em relação à Portugal e à Colônia, foi que o *Ratio* acabou fixando o sistema educacional vigente. Constitui-se em um assentamento dos princípios pelos quais já então se pautava o ensino, regularizando-o e aperfeiçoando o seu todo, de forma mais harmônica, em leis e pormenores (Rodrigues, T.II, v.II, p.18).

Há que se considerar que, em Portugal, estava-se sempre com os olhos nas Constituições da Companhia, pelas quais se havia até então pautado o ensino jesuítico e que, em sua parte IV, continha o essencial da pedagogia Inaciana. Assim se encontra, nas Constituições, a referência ao *Ratio*:

As horas das aulas, com a ordem e o método próprio, os exercícios de composição literária (que devem ser corrigidos pelos professores) ou de discussão em todas as matérias, a declamação pública em prosa e em verso, tudo isso se indicará em pormenor em tratado à parte, aprovado pelo geral, ao qual a presente Constituição remete o leitor. Dizemos somente que esse tratado deve adaptar-se aos lugares, aos tempos e às pessoas, embora seja para desejar, quando possível, que se chegue a uma ordem comum (Constituições, cap. XIII, 455A)

O primeiro esboço do *Ratio* data de 1586, quando se consultaram homens sábios e experimentados no ensino. Imprimiu-se, como manuscrito, em 1591, e promulgou-se, depois da impressão definitiva, como lei geral da Companhia de Jesus, no dia 8 de Janeiro de 1599. Além dele, havia ainda certas ordenações, adaptadas aos diversos países pelas circunstâncias locais.

Quando em 1591, após várias versões, o texto do *Ratio* foi enviado às Províncias, não apenas para exame, mas já para se por em prática nas escolas por três anos, assim se praticou também em Portugal. Quando se enviou a avaliação desse país, só havia apontamentos quanto a prescrições que não se coadunavam com os Estatutos e usos em Portugal, reafirmando a necessidade de se ter em conta as peculiaridades das diversas nações.

Quanto ao Colégio Santo Antão, em Lisboa, o primeiro dos jesuíticos em Portugal, foram propostas apenas alterações de pouca importância, enaltecendo-se as modificações proporcionadas pelo *Ratio* naquele colégio. Em particular, se encareceu a instituição de cinco classes diversas no curso de Letras, onde as aulas foram duplicadas. Segundo o texto do *Ratio*: “as classes de estudos inferiores ...não devem ser mais de cinco: uma de Retórica, outra de humanidades e três de gramática”. E ainda mais adiante:

Estas classes são de tal modo graduadas e concatenadas entre si que não se podem fundir nem aumentar em quantidade, não só para não multiplicar inutilmente os professores ordinários senão também para que o número de cursos e classes não reclame tempo maior do que o necessário para percorrer os estudos inferiores”, e no parágrafo 3 se completa: “Se forem menos de cinco as classes, nem assim deverão confundir os cinco graus, mas em cada classe poder-se-ão estabelecer duas categorias de modo que cada uma corresponda a um dos cinco graus...” Ainda se aconselha a seguir que, de preferência, se conservem os cursos mais elevados e que se multipliquem as turmas e não as séries. Isto é, com um número muito elevado de alunos a classe poderia ser dividida, desde que “o nível, as lições, o método de ensino se mantenham idênticos nas duas turmas paralelas (*Ratio*, p.127).

Outra alteração, aprovada em Portugal, foi a introdução das disputas de uma classe com outra, visando uma maior aplicação e emulação dos alunos, e a um maior cuidado e diligência por parte dos docentes. Segundo o texto do *Ratio*:

Desafio com a classe imediata. Algumas vezes no ano, em dia escolhido pelo prefeito dos estudos inferiores, haja por uma hora desafio com a classe imediata, sobre os pontos comuns a ambas e sob a direção de ambos os professores. Dois, três ou mais dentre os melhores alunos de uma e outra classe sustentarão o debate ou preparados de antemão por perguntas e respostas sobre um assunto preestabelecido, ou por perguntas feitas livremente ou também com respostas às dificuldades feitas pelo adversário, sobretudo na Retórica (*Ratio*, p.188).

Dois anos após, outra avaliação desse mesmo colégio volta a exaltar o *Ratio Studiorum*, reafirmando o valor das disputas de uma classe com outra, propondo-se, desta vez, que estas não se realizassem apenas três a quatro vezes ao ano, mas ao menos uma vez a cada mês (Rodrigues, TII, v.2, p.22).

Assim se introduziu o *Ratio Studiorum* na Província portuguesa, primeiro como experiência, em 1592, e depois como sistema definitivo em, 1599.

O *Ratio Studiorum* só começou a vigorar no Brasil nos começos do século XVII, quando a Colônia procurou adaptar-se à lei Geral. De início, os estudos aproximavam-se mais do Programa do Colégio de Évora, de 1563.

Como o aluno só poderia mudar de classe quando demonstrasse o domínio dos conteúdos, que eram bem organizados e definidos, o curso que se organizava em cinco anos, com frequência se estendia para seis ou sete anos. O

conteúdo, quando se chegava à quinta e quarta classes, era subdividido em duas partes.

Segundo o *Ratio*, não deveriam passar de cinco as classes dos estudos inferiores, uma de retórica, outra de Humanidades e três de Gramática. Reforça-se o fato de que, como constava nas Constituições, as classes de abc deveriam ser omitidas. As classes dos estudos inferiores não deveriam se fundir e nem aumentar em quantidade, tanto para não ter que se multiplicar o número de professores ordinários, como também para que o número de cursos e classes não fosse superior ao necessário a esses estudos. Se ocorresse haver menos que cinco classes, poder-se-ia estabelecer duas categorias, sendo que cada uma corresponderia a um dos cinco graus. E quando fossem poucas as classes, dever-se-iam conservar os cursos mais elevados e, se necessário, suprimir os inferiores (*Ratio*, p.127).

Na verdade, havia uma preocupação para que, sendo necessário, se multiplicassem as turmas e não as séries. Isto é, as classes de Gramática deveriam ser três e os estudos inferiores, como um todo, deveriam ser em número de cinco. Em havendo um número muito elevado de alunos, a classe poderia ser dividida, mantendo-se, nas duas turmas, o nível, as lições e o método de forma idêntica.

Era essa a organização do Curso de Humanidades. Quando o estavam terminando, os alunos que pretendiam ingressar na Companhia, agregavam-se em Academias e passavam então a receber aulas particulares, de uma hora, três vezes por semana, tanto os aptos a se prepararem melhor para o ensino de Humanidades e Gramática como também os interessados na Retórica.

Os Programas de Évora eram os seguintes, lembrando que os jesuítas as apresentavam a partir da classe mais alta para as menores, apesar dos estudos se iniciarem pelas menores, é claro:

- Retórica: O 6º livro da Eneida de Virgílio; o 3º livro das Odes de Horácio; Cícero, De Lege Agrária, e De Oratore; em grego, os Diálogos de Luciano.

- Humanidades: De Bello Gallico de César, o 10º livro da Eneida, e a Gramática grega.

- 1º Classe de Gramática: o 5º livro da Eneida, a Retórica do P. Cipriano Soares, e o Discurso Post Redirum, de Cícero.

- 2º Classe de Gramática: Cícero, De Officiis, Ovídio, De Ponto (Pônticas).

- 3º Classe de gramática: Ovídio, De Tristibus, Cartas de Cícero.

- 4º Classe de Gramática: Cartas Familiares de Cícero e a 2º Parte de Gramática latina.

- 5º Classe de Gramática: Rudimentos da Gramática Latina, com uma seleção das cartas de Cícero.

Os estudos de Évora, anteriores ao *Ratio*, eram os usualmente utilizados no Brasil. Há, no entanto, algumas diferenças em sua aplicação na Colônia, com diversidade no número de classes e entre os autores estudados. No Brasil, por exemplo, são lidos Quinto Cúrcio e Séneca, que não constam do programa de Évora. (Leite, 1949, T.VII, p.152)

No entanto, mesmo com estudos iguais aos de Évora, o Colégio da Bahia não tinha os privilégios daquele. Os graus recebidos em Évora eram reconhecidos pelo direito pontifício, como eram também os da Bahia, aqueles, porém, tinham ainda o reconhecimento civil, pelas leis portuguesas. Os estudantes que se graduavam em Évora podiam ingressar nos cursos superiores da Universidade de Coimbra, apenas para o curso de direito se exigia um ano de lógica. Para os estudantes da Bahia nem o ano de lógica era reconhecido, eles tinham que repetir o curso em Coimbra ou passar por um exame de equivalência.

Um longo processo de reivindicação se desencadeará, quando os estudantes e os mestres do Colégio da Bahia tentarem obter os mesmos privilégios de Évora.

Se observarmos os Catálogos anuais dos estudos de Humanidades no Brasil, antepondo o de 1694 aos do período de 1737-1741, podemos perceber uma evolução e uma distinção na nomenclatura das classes:

1694:

- Pe. António Barbosa, Mestre dos irmãos Humanistas
- Pe. António Viegas, Mestre da classe dos Humanistas externos
- Prudêncio do Amaral, Mestre da 2ª Classe de Gramática
- Pedro Pinto, Mestre da 3ª Classe de Gramática
- Domingos Pereira, Mestre da Escola ínfima dos Meninos

1739

- Pe. Francisco de Almeida, Mestre dos Irmãos do Recolhimento
- Pe. Antonio da Costa, Mestre da Primeira Classe de Gramática
- Antonio Pereira, Mestre da Segunda Classe
- João de Lima, Mestre da Terceira Classe
- João do Vale, Mestre da Quarta Classe
- Pe. Pedro da Silva, Mestre dos Meninos dos Primeiros Elementos

1740

- Pe. João da Costa, Mestre de Retórica dos Irmãos do Recolhimento
- Pe. José Nogueira, Mestre da Primeira Classe
- João Barbosa, Mestre da Segunda Classe
- Felipe de Almeida, Mestre da Terceira Classe
- Domingos da Silva, Mestre da Quarta Classe
- Félix Pereira, Mestre dos Meninos dos Primeiros Elementos.

1741

- Pe. Inácio Teixeira, Mestre dos Irmãos do Recolhimento ("Juniões Separati")
- Pe. Domingos de Sousa, Mestre da Primeira Classe de Gramática (Retórica e Erudição)
- Felipe de Almeida, Mestre da Segunda Classe (Construção)
- Domingos da Silva, Mestre da Terceira Classe (Síntaxe e Síllaba)
- Francisco Antunes, Mestre da Quarta Classe (Rudimentos até Pretéritos)
- Torquato Martins, Mestre dos Meninos (Gramática Portuguesa)

(Leite, T.VII, p.152-154)

Consta do catálogo de 1741, a apresentação do conteúdo principal que se estudava em cada classe.

Cada uma dessas classes era acompanhada de exercícios escritos e leitura de autores. Os alunos se agrupavam pelo grau dos estudos; cada classe representava um grau, que se desdobrava numericamente em classe A, classe B. A Classe dos meninos levava o tempo necessário das primeiras letras à Gramática Portuguesa, para que estivessem habilitados ao ingresso na 4ª Classe, que era considerada Classe de ínfima. Vale a pena verificar como o ensino elementar foi administrado pelos padres, durante todo o período citado, como consta na organização das classes. (Leite, T.VII, p.154)

Segundo Leite, citando a nomenclatura de José Antônio Caldas, no último ano escolar do Colégio da Bahia, as Classes de Gramática eram organizadas em três, mas isso não quer dizer que fosse um ano para cada uma. Ou seja, nos Estudos Gerais da Companhia havia 7 Classes, assim distribuídas: Escola, com iniciação à Gramática Portuguesa; Terceira Classe, onde se davam os primeiros rudimentos do Latim até Pretéritos; Segunda Classe, onde se estudavam Sintaxe e Sílabas; e Primeira classe, dedicada à Construção e Retórica da Língua Latina. Vinham depois a Filosofia, a Teologia e a Matemática.

Nesses Estudos Gerais, notamos que a Filosofia é tida como uma Classe; ela se dava em três anos. A Teologia também aparecia como Classe, e era estudada em quatro anos. Como vimos, classe não equivalia a ano (Idem, p.155).

Quanto a Portugal, o *Ratio* não vai ser diverso do plano pelo qual já se guiavam os professores e se exercitavam os discípulos. Como já afirmamos, ele fixou o sistema vigente, assentando os princípios, harmonizando o todo e aperfeiçoando nas leis e pormenores que este previa (Rodrigues, T.II, v.2, p.18).

No Colégio das Artes de Coimbra, o curso dividia-se em 10 Classes; no entanto, juntavam-se a 1^a e a 2^a, a 3^a e a 4^a, a 5^a e a 6^a, totalizando-se sete classes. Havia a possibilidade de se estudarem as dez classes em 4 ou 5 anos; havia quem o conseguisse e ainda, tendo passado o ano de Lógica, frequentasse as Faculdades de Direito.

Não havia a possibilidade de se conseguir o grau da Faculdade sem o atestado do exame final de Latim; havia, no entanto, a possibilidade da

simultaneidade de frequência, o que possibilitava que muitos estudantes conseguissem chegar a Doutor em Leis antes dos 20 anos, a idade usual.

Serafim Leite resume esse primeiro período afirmando que, no Brasil, a organização dos estudos aos alunos externos do Curso Secundário se dava a partir da Classe de Português, ou “dos meninos”, que podemos considerar na categoria de instrução primária. Após essa passagem, os alunos do secundário se agrupavam em quatro Classes de Gramática, nas quais recebiam a instrução humanística geral, podendo o curso estender-se por quatro anos e, com os rudimentos, ir para cinco ou seis (Leite, p.155).

Aqui, a 1ª Classe de Gramática constituía a mais alta das Humanidades, abrangendo autores que, nas Classes multiplicadas, pertenciam à Retórica, como Sêneca (Leite, p.156).

Para se conservar o conhecimento das letras clássicas e manter um seminário de professores, recomendava-se que a Província contasse com, pelo menos, dois outros irmãos eminentes em literatura e eloquência. O provincial deveria cuidar para que se adotasse a gramática do padre Manuel Alvares e, se seu método fosse considerado muito elevado, que se adotasse a gramática romana, ou que se mandasse compor outra semelhante, conservando sempre, porém, as regras do Pe. Alvares.

Recomendava-se ainda que os professores de gramática e retórica fossem, no maior número possível, permanentes. Os escolásticos não deveriam ser dispensados do ensino da gramática e das humanidades, e os talentosos da pregação não deveriam ser retidos no ensino das Letras, Filosofia e Teologia.

Dever-se-ia escolher, em cada turma, alguns alunos que se sobressaíssem e aplicá-los à teologia.

As regras do *Ratio* também se pautavam pelas Constituições, em relação aos estudantes de Teologia: “...como advertem as Constituições, deverá escolher os escolásticos que se dedicarão especialmente a este estudo” (*Ratio*, p.121). Ou, mais à frente, quando se refere a cursos e professores de Teologia: “Procure que se conclua o curso de Teologia em quatro anos, de conformidade com as Constituições...” (*Ratio*, p.121). Há, no texto, a preocupação constante com a formação dos escolásticos, que se verifica tanto em relação a alunos como aos cursos e professores de Teologia. Há ainda a preocupação com as diversidades regionais, desde que não se distanciem das Constituições:

Onde vigorar o costume de se conferirem graus publicamente, observem-se as Constituições à risca... Quanto ao modo e às cerimônias de colação, se não se opuserem às Constituições, sigam-se os costumes e estatutos de cada região (*Ratio*, p.122).

No Colégio de Santo Antão, os estudantes, que antes se repartiam por nove classes, passam a se distribuir ordenadamente por cinco, obedecendo ao prescrito pelo *Ratio*, o que, segundo Rodrigues (1939), se constatava de grande comodidade e proveito para os mestres e discípulos. Évora também começou a reger-se pelo *Ratio*, desde que não se contrariassem os Estatutos do rei D. Henrique. Para se acomodarem às novas prescrições, as oito classes que existiam passam por nova distribuição. A primeira e a segunda passam a formar a de Retórica; a terceira e a quarta, a de humanidades; a quinta e a sexta, a de

gramática suprema e média, respectivamente: e a sétima e a oitava, a de ínfima gramática (Rodrigues, p.25).

No Colégio das Artes de Coimbra, os mestres cumpriam os Estatutos de D. João III e só executavam as determinações do *Ratio* que não os prejudicassem; há que se considerar que ali, viviam em pé de guerra, os membros da Companhia com os da Universidade. Os demais colégios foram aos poucos, uns mais outros menos, se ajustando às normas pedagógicas do *Ratio*. Quanto à gramática do Pe. Alvares, pontua o *Ratio*:

“Cuide que os nossos professores adotem a gramática do P. Manuel [Alvares]. Se em algum lugar o seu método parecer muito elevado para a capacidade dos alunos, adote então a gramática romana, ou, após consulta do Geral, mande compor outra semelhante, conservando sempre, porém, a importância e propriedade de todas as regras do P. Alvares.” (*Ratio*, p.128, parág.23)

No que se refere aos graus conferidos em Portugal, no Curso do Colégio das Artes de Coimbra, os exames de Bacharéis e Licenciados faziam-se na Instituição e os graus eram obtidos nas escolas maiores, por determinação Régia. Os examinadores, para Bacharéis, deveriam ser três, entre os quais dois da Companhia, nomeados pelo Reitor do Colégio; o terceiro deveria ser membro da Universidade, eleito segundo seus Estatutos. Para o exame de Licenciado, deveriam ser cinco examinadores; três da Companhia e dois da Universidade, eleitos pelo mesmo processo.

Já no Brasil, como não havia Universidade, os examinadores de fora da Companhia eram eleitos entre os mestres em Artes mais competentes e

respeitáveis da cidade. Havia toda uma preocupação com a nomeação dos examinadores, que deveria ser feita através de consulta ao Prefeito de Estudos. O Visitador do Brasil de 1677, Pe. José de Seixas, professor da Universidade de Évora e reitor do Colégio das Artes em Coimbra, considerou decadentes os estudos no Brasil, desde as Letras Humanas até a Teologia. Questionou as altas gratificações com que os estudantes brindavam os examinadores que os qualificavam com magníficos elogios. Ponderou quanto a necessidade de se exigir dos examinadores, tanto os de fora como os da casa, juramento sobre o mérito dos candidatos aos graus. O Pe. Antonio Vieira, como Visitador em 1688, deixou por escrito que: “se for necessário, obriguem-se com juramento os Examinadores de fora a não levar maior propina do que lhes está taxada” (Vieira, apud Leite, T.VII, p.212)

Esse episódio revela também o quanto já era valorizada a obtenção dos graus na Colônia.

Para estimular os estudos, propusera Santo Inácio a ereção de Academias, correspondentes às respectivas aulas. Fariam parte dela os alunos de maiores esperanças, onde se recrutariam depois os Professores. Num momento em que, faltando professores, se pediam da Europa, responderam de Roma, em 11 de fevereiro de 1584, que tratassem de prescindir da Europa, e se preparassem os futuros professores nestas academias literárias, as quais deveriam, portanto, ser promovidas e amparadas no Brasil (Leite, p.75).

Para o Curso de Artes, da mesma forma como também se nomeava o curso de Filosofia no Brasil, vemos que se recomendou o mesmo que se tinha

indicado para Coimbra em 1567; isto é, que o curso durasse três anos, ao modo do Colégio Romano. Nas solenidades de formatura em filosofia, os alunos obtinham naquele momento o título de mestre em Artes, pela conclusão dos estudos.

Em 1568, pedia a Congregação Provincial da Bahia permissão para começar o cursos de Dialética e Teologia, logo que houvesse número suficiente de alunos. O curso começou quatro anos depois, em 1572, e foi o primeiro curso de Artes (Filosofia e Ciências) no Brasil, tendo como lente o Pe. Gonçalo Leite, recém-chegado de Portugal. Já para o curso de Letras, escasseavam mais os estudantes. Por isso, para se iniciar um triênio, esperava-se às vezes algum tempo, até haver número suficiente. Geralmente havia um curso de Artes, de quatro em quatro anos e, cada curso durava três anos e às vezes quatro. O Pe. Visitador, em 1586, regulando as condições do curso para os externos, mantém o triênio e exige que haja pelo menos dez alunos. Facilita, porém, os estudos, dando licença para se suprimirem as glosas, “onde não haja definições ou as suas explicações”, que não se perguntariam nos exames. Determina também que as disputas, que se costumam ter em casa, se fizessem diariamente na última meia hora de aulas, tanto de manhã como de tarde; e tanto de manhã como de tarde, houvesse duas horas e meia de aulas (Leite, p.76).

Na freqüência aos Cursos de Filosofia, observou-se a evolução natural que o meio ambiente condicionava. Ao criar-se o primeiro Curso, em 1572, o Brasil apenas começava a nascer para a cultura do pensamento, sem tradição nem lazeres, nem velhas Universidades em que se pudesse refletir. E

sobretudo sem discípulos, que não podiam existir sem população; a pouca, que chegava de Portugal ou já nascia na terra, tinha que atender aos cuidados mais prementes do desbravamento, organização e colonização de um mundo, que era novo em tudo, e na cultura literária e científica, mais do que no resto (Leite, p.77).

O ensino da Faculdade de Filosofia ficou, no século XVI, como elemento necessário e pressuposto para o futuro professorado da Companhia, que já se formava no Brasil, e para algum ou outro clérigo ou religioso que acorria às suas aulas, quando ou enquanto todas as Grandes Ordens Religiosas ainda não as possuíam, à proporção que se iam estabelecendo.

Com a valorização dos graus e a vigilância dos Visitadores, Provinciais e Reitores, os Cursos sucediam-se com regularidade. A duração das Aulas de Filosofia acomodavam-se ao clima, com alguma ligeira variedade entre os Colégios do Norte e do Sul. Mas a norma eram quatro horas diárias, duas de manhã, das 8 às 10 horas, e duas de tarde, das 15 às 17 horas, e mais meia hora de manhã e outra meia hora à tarde, para que o Professor ou o seu substituto esclarecesse, fora das classes, no pátio, as dúvidas que lhes propunham os estudantes.

Os professores de Filosofia deveriam concluir o curso de Teologia e ainda consagrar dois anos à sua revisão. Os inclinados à novidades e livres demais nas suas opiniões deveriam ser afastados do magistério. Porém, só deveriam ser encaminhados para a Filosofia aqueles que houvessem cursado dois

anos de Retórica. Aqueles que se mostrassem com aptidões naturais para esses estudos, poderiam ser conservados por três anos na Retórica.

É interessante notar que, no caso do Brasil, adotou-se como texto básico do Curso de Filosofia o “*Cursus Conimbricensis*”, organizado pelos jesuítas do Colégio das Artes de Coimbra, considerado como um monumental Comentário à obra de Aristóteles. O *Cursus* era o livro de texto que se lia publicamente no século XVII, seguido, quando possível, por mestres e alunos. Era livro de fundo no Colégio da Bahia; com ele e outros de grandes autores, prosperavam os manualistas. Quando se fez conhecer no Brasil uma determinada polêmica, já então em voga nas escolas da Europa, o Provincial, em carta ao Padre Geral, expõe o ponto de vista adotado no Brasil:

“Pois, no Curso das Artes, ainda mor dificuldade temos no Curso de Coimbra impresso(que também se lê em Portugal). Lê-se aos nossos estudantes, publicamente, e seguem-no assim mestres como discípulos quanto é possível ... E, contudo, ensina algumas opiniões contra S. Tomás. Veja V. Paternidade agora como será factível ler o Curso, do modo que se lê, com razões e argumentos mui eficazes em alguma coisa contra o santo doutor, e rejeitá-los, seguindo os fundamentos contrários, que ali mesmo se põem por de pouca substância e muito fracos? Exempli gratia: Quem há-de persuadir agora a qualquer Mestre de Filosofia que defenda a S. Tomás no quotlib. 3, a. 1, onde tem para si, clara e expressamente, que a matéria não pode existir divinitus sem a forma? Ninguém. Porque não tem por si boa razão nem fundamento. E por isso o Curso Conimbricense lhe refuta esta opinião,... do mesmo modo lhe refuta outras, em que me não quero deter (Deste Colégio da Bahia, 20 de outubro de 1614) (Verbvm, junho de 1948, p.134-135).

Segundo Serafim Leite, em comentário a carta do provincial, pondera:

“Justo critério que fazia de Santo Tomás farol, que ilumina, não meta além da qual se não pode passar, nem sequer discutir. Dentro deste espírito continuou o santo Doutor a ser o Mestre das Escolas, mas, com ele, outros Mestres o ladeavam.” (Verbvm, p.135)

Questões como essa, confirmam algumas das regras do *Ratio* e dão mostras de que se respeitava o estabelecido quanto às divergências nas opiniões, dentro do já previsto no método, desde que não extrapolassem os limites dos dogmas católicos:

Nas questões livres defenda a sua opinião com modéstia e delicadeza, de modo que não fira a estima dos que defendem a opinião contrária ...que se esforce para conciliar os autores, quando possível. Em citá-los e refutá-los seja moderado (Ratio, IID5).

E, mais à frente, quanto a Santo Tomás:

Quando for duvidosa a opinião de Santo Tomás, ou, nas questões que ele talvez não tratou, divergirem os doutores católicos, assiste-lhe o direito de opção...(Ratio, IIEc4)

Uma vez que os escolásticos deveriam cursar pelo menos três anos de Filosofia, era certo que passavam pela leitura do “Conimbricense”. Se, por acaso, só houvesse estudantes externos, o Provincial poderia estipular outra duração para o curso.

O Padre Vieira escreveu uma obra, que foi o primeiro tratado filosófico escrito no Brasil. Um manualista, Baltasar Teles, dedicou, em 1652, a 4.^a edição de sua *Summa Universae Philosophiae* aos padres e irmãos do Brasil e passou a ser mestre comum do novo mundo. Não faltavam apostilas de Filosofia

nos colégios em que era ensinada; no do Rio de Janeiro, registraram-se 78 tomos submersos, quando da expulsão jesuítica no século XVIII.

A primeira e única Faculdade de Filosofia do século XVI, foi a do Colégio da Bahia. Depois, ensinou-se também em Belém do Pará, São Luís do Maranhão, Olinda, Recife, Rio de Janeiro, e ainda num ou outro seminário dirigido pelos padres da Companhia.

Rodrigues nos informa, quanto a Portugal, que nestes cursos refervia as disputas científicas, em cada sábado, no espaço das aulas, quando se alternavam discípulos e mestres em seus argumentos.

...já diversas vezes no ano com maior aparato, em grandes reuniões não só dos professores de casa, mas também de doutores e mais personagens de fora. Todo esse movimento escolar começou a vigorar entre nós nos colégios da Companhia, desde os primeiros anos que seus religiosos abriram escolas públicas em Portugal (Rodrigues, T.I, v.II, p.444)

Quanto à organização dos estudos de Filosofia na Colônia, tem-se Algumas informações através do encarregado, na época de expulsão jesuítica, referentes ao Colégio da Bahia:

A Filosofia tinha um só Mestre, que ensinava 2 horas pela manhã, das 8 até às 10, e outras tantas pela tarde, das 3 até às 5. Dava-se porém mais meia hora em cada lição, na qual o Mestre, fora da cadeira, persistia no pátio para explicar ou resolver alguma dúvida, se fosse consultado pelos discípulos. O número dos estudantes, no princípio dos Cursos, costuma ser grande e depois se ia excessivamente diminuindo.

Percebe-se que, pelo menos em relação à divisão do tempo, referia-se ao indicado pelo *Ratio*, com a naturalidade que nos faz acreditar que já se dava há tempos.

O estudo das matemáticas, no Brasil, teve princípios muito humildes, como parte da escola de ler, escrever e contar e, com as primeiras operações à altura dos discípulos desse gênero elementar de ensino. Em 1584, dizia-se escola de ler, escrever e algarismos e, em 1605, lição de Aritmética, nos três principais colégios (Bahia, Rio e Pernambuco). Entretanto, já desenvolviam-se na Europa os estudos matemáticos; e Descartes, aluno do Colégio jesuítico de La Flèche, criou a Geometria Analítica, e realizaram-se outros importantes progressos. O Brasil não ficou inteiramente alheio a esse movimento, que adquiriu grande relevo com os Padres Matemáticos, cartógrafos. (Leite, 1949, T. VII, p. 46)

Conexo com a Matemática, andava o estudo da Física, parte integrante do curso das Artes. No Renascimento, a Matemática tendia a emancipar-se da Física e, nos Estatutos da Universidade de Coimbra, de 1559, ao pé do curso das Artes, distinto dele, nomeia-se a cadeira de Matemática. A Física, ensinada nas Universidades, era a de Aristóteles, e por ela se pautavam algumas interpretações da Sagrada Escritura. (Leite, p.47)

O texto do *Ratio* passa rapidamente pela Matemática, quando das Regras do Professor de Matemática, e confirma-a atrelada à Física:

“Aos alunos de fisica explique na aula durante $\frac{3}{4}$ de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses, quando os alunos já estiverem um pouco familiares com essas

Em Portugal, vai ser criada, no Colégio de Santo Antão, por volta de 1590, a Aula da Esfera, que era sobre o globo terrestre: essas aulas tinham sua importância pela introdução das matemáticas no ensino desse colégio português. O que há de se considerar, diante da ênfase dada à formação clássica-literária, com o predomínio do Latim, nos colégios da Companhia. Nota-se um esforço para com o ensino da matemática no Brasil, a partir de 1757, quando esta aparece como ensino autônomo.



AULA DA ESFERA
NO COLÉGIO DE SANTO ANTÃO

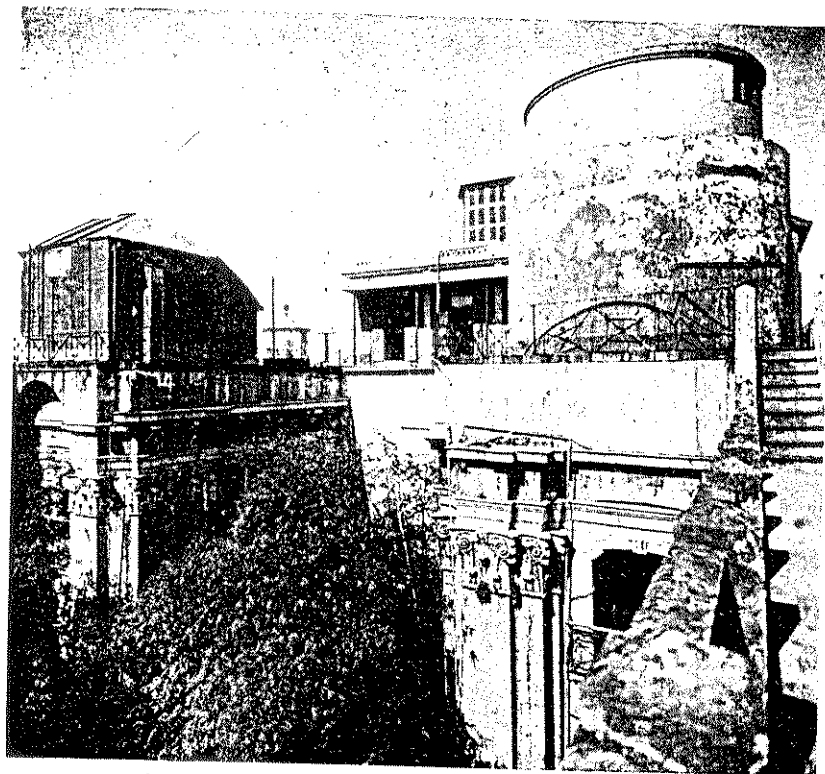
(Gravata da *Trigonometria* do Padre Manuel de Campos, Lisboa. 1737)

A Matemática, ministrada no Colégio Romano, era referência para os demais da Ordem. Constituía, junto com a Astronomia, as chamadas Ciências Matemáticas, que se pensava difundir por toda a Europa, através das aulas sobre o globo terrestre, as denominadas Aulas da Esfera. Em Portugal, a Matemática se iniciará pelas aulas de esfera como uma espécie de preparatório para a Aula de Artilharia e Fortificação, em um momento de preocupação com a defesa militar. No Brasil, a matemática parece ter se iniciado pela lição de algarismos, ou primeiras operações, atrelado ao ensino da Física, dentro do espírito escolástico (Valente, 1997).

O fato de constar nos inventários realizados, quando da expulsão dos jesuítas, grande número de obras matemáticas, possibilita demonstrar que os jesuítas brasileiros estavam atualizados em relação à produção européia. Isso, no entanto, não autoriza afirmar a participação das ciências e matemáticas na prática cotidiana dos colégios. Mesmo diante das notícias de vários nomes de ilustres matemáticos que viveram ou passaram pelo Brasil, percebe-se que aqui estiveram em missão e trabalhos de cartografia, astronomia e engenharia, e não foram designados como professores nos colégios.

Havia uma preocupação, entre os jesuítas, em se ajustar às mudanças ocorridas na Europa, sem o que perderia mais ainda sua credibilidade social. Chegaram os jesuítas a elaborar um observatório astronômico no Rio de Janeiro, muito utilizado pelos colonizadores. Ora, mesmo antes da construção do observatório, o aspecto prático da pedagogia jesuítica, embora secundário, já formava alguns alunos, internos e externos, de forma intuitiva; observando os

irmãos matemáticos, estes alunos acabavam por desenvolver a construção de navios, prédios, cais, guindastes, pontes, canais (Leite, T.VII, p.164-171).



ANTIGO OBSERVATÓRIO ASTRONÓMICO DO RIO DE JANEIRO
(Período *post-jesulicum*)

Sobre as formosas colunas da Igreja inacabada do Colégio do Morro do Castelo,
onde é hoje a Explanada do Castelo, no Centro da Cidade.

Neste mesmo Colégio, durante o primeiro semestre de 1730, tinham iniciado as
suas observações astronômicas os sábios Jesuítas Diogo Soares e
Domingos Capassi.

Considerando as informações de Serafim Leite, torna-se arriscado classificar como apenas livresco o ensino dos colégios jesuíticos no Brasil.

No entanto, transcorreria tempo, não somente no Brasil, mas em toda a Europa, para que a Matemática trocasse o status de ensino prático, técnico e menor, e ganhasse lugar junto das Letras, como cultura geral escolar. Aliás, mesmo a condição de utilidade e necessidade prática irá demorar a se afirmar; isso, afinal, roubaria tempo dos estudos das Letras, essas sim consideradas relevantes para a formação do homem (Valente, 1997).

Todo esse movimento das ciências matemáticas, no interior da pedagogia jesuítica, da elevação da matemática a faculdade, em 1757, no Colégio da Bahia, constituiu-se em uma estratégica tentativa de modernização dos estudos, num momento em que a perseguição à Ordem já se fazia presente.

O curso de Teologia dividia-se em *moral*, que estudava os atos, virtudes, vícios, etc. (a célebre “lição de casos”) e em *especulativa*, que estudava o dogma católico.

A Lição de Casos sempre existiu nas casas do Brasil. Na Baía, começou de forma regular em 1565, ministrada pelo Pe. Quirício Caxa. Se não constantemente, ao menos com freqüência, assistiam a ele os clérigos da cidade. Tratavam, em particular, dos casos mais ocorrentes no Brasil e arquivavam-se as soluções dos principais: liberdade dos índios, sacramentos, negócios, etc. Além da questão da liberdade dos índios, em que intervieram Quirício Caxa e Nóbrega, conservam-se as resoluções tomadas acerca de outros assuntos morais, como os

Pareceres sobre os casamentos dos Índios do Brasil, em que deram a sua opinião vários professores de Portugal. (Leite, 1949, T.VII, p.78)

O que se estatuiu sobre esta matéria consta da Visita de Cristóvão Gouveia, em 1586:

As conferências dos casos nos Colégios se terão pelo menos duas ou três vezes na semana, em que, por um quarto, se lerá ou repetirá alguma coisa. Na Quaresma e nas Férias, poderão deixar-se. ...

O curso de Teologia especulativa principiou com o de Artes em 1572, com o tratado de *Incarnatione*, lido pelo Pe. Provincial, Inácio Tolosa:

Em 1586, já se anunciava a vinda do *Ratio Studiorum* no seu primeiro esboço. Enquanto não chegava, o Padre Visitador deixou as seguintes instruções: “Haverá também uma lição de Teologia na qual, enquanto não chegar a ordem dos estudos, que de Roma se enviará a todas as províncias, se guardará esta, a saber: que explicarão as três partes de São Tomaz, com tal ordem que, em quatro anos, se leiam as principais matérias do especulativo:... E não se dêem glosas senão em latim e por espaço de meia hora; e a outra meia, pelo menos, gastarão em ler a lição, e tomar conta da lida. E não dêem opiniões contrárias às que os Nossos comumente seguem. (Leite, p.79)

Outra preocupação quanto à formação dos escolásticos, refere-se ao forte apreço para com Santo Tomás:

...às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os bem afeiçoados a Santo Tomás; os que lhe são adversos ou menos zelosos da doutrina deverão ser afastados do magistério. (Ratio, IA9).

A Teologia Moral, que se dava por lição de consciência ou apenas lição de casos, vai ser mencionada para o Brasil pela primeira vez em 1554,

quando se pensa em implementá-la no Colégio da Bahia. Ela vai se dar como lição pública, para os da Companhia, e para os de fora, em 1568, no Colégio da Baía. Foi ensinada também, no mesmo século, no Rio de Janeiro, e no início do século XVII, em Pernambuco, em fundações régias com lições públicas. Essas lições foram muito valorizadas nos colégios da Baía e do Rio de Janeiro, nos quais só se admitiam ao sacerdócio os que houvessem cursado pelo menos dois anos de Teologia Moral. Os textos que então se utilizavam eram do Dr. Navarro ou do Cardeal Caetano, segundo o que se consta, em 1586. Quanto à Teologia Especulativa, durante o século XVI vai ocorrer no Colégio da Baía, funcionando outros colégios como disciplina avulsa, até se estabelecer como Cadeira de Sagrada Escritura, com o seu respectivo mestre, nos colégios do Rio de Janeiro e da Bahia.

Aliás, os estudos teológicos, que só viriam a se efetivar com o *Ratio*, em 1599, já se esboçavam no Colégio da Bahia, quando se lia a *Summa Teológica* de Santo Tomás, distribuída por quatro anos.

Quando da expulsão dos jesuítas, o curso de Teologia tinha três mestres, um de Prima, outro de Véspera, e o último de Moral. O de Prima, deitava três quartos de hora pela manhã, das 9 horas por diante. O de Véspera, outros três quartos de hora de tarde, principiando às três horas. E o de Moral, outros três quartos, que começavam às 4 horas. Cada um desses Mestres dava mais um quarto de hora, ao final da lição, em que esperavam fora da classe, para responderem às dúvidas dos ouvintes. Estes faziam pequeno número, até o

período correspondente ao fim dos Cursos de Filosofia, quando concorriam em maior número.

Para o jesuíta, não bastava haver bons professores, era preciso disciplina. Ora, a disciplina colegial, no século XVI, era rigorosa, mas no Brasil, menos que na Europa. Naquele tempo, além das repreensões, reclusão ou privação de recreios, usavam-se castigos corporais.

Aqui, como em toda a parte, usaram-se os açoites como medida de disciplina escolar. Isso ocasionava, às vezes, atos de extraordinária energia moral, como o sucedido em Pernambuco, em 1574, quando acusaram um estudante de qualquer falta contra o regulamento e o mestre mandou-lhe dar os açoites da praxe. (Leite, 1938)

Uma das finalidades, com que Mem de Sá instituiu o tronco e o pelourinho em cada vila, foi para “que o meirinho metesse os moços no tronco, quando fugissem da escola”, segundo o próprio Governador Geral.

Segundo Leite:

Na legislação da Companhia, não achamos nada determinado expressamente para as escolas do Brasil no século XVI, a não ser que não recebessem açoites os estudantes de 16 anos para cima, e não se castigassem por ninguém da Companhia, pelo Corretor, como ordenavam as Constituições.

Nesse aspecto, os colégios dos Jesuítas regiam-se no Brasil, provavelmente, pelo que foi ordenado da Metrópole pelo Visitador Jerónimo Nadal, em 1561. Ele dividiu os estudantes externos em três grupos: menores, médios e grandes; os menores podiam ser açoitados, os médios receberiam

apenas palmatoadas, e os grandes, nem palmatoadas nem açoites. Estes deveriam ser apenas repreendidos, primeiro em particular, depois em público, e se não aproveitassem a repreensão, nem houvesse emenda, seriam então expulsos. Ninguém poderia receber castigos corporais dos professores ou prefeitos; pertencia ao Reitor determinar quais alunos poderiam ser castigados, que seriam entregues, então, ao Corretor. (Leite, 1938)

Em Portugal, havia determinações de que os açoites seriam ordinariamente seis e não podiam passar de oito. Quanto ao Corretor, não podia aceitar presentes dos alunos nem ter familiaridade com eles, além de ser homem de integridade e bom exemplo. Acreditava-se que, com a ida ao Reitor e deste ao Corretor, dissipavam-se os assomos de ira e evitavam-se os repentes, sempre desmoralizadores, não só na pedagogia colegial, mas também na familiar. Esta, no Brasil, no entendimento dos jesuítas, era deficiente (Rodrigues, apud Leite, 1938, p.90).

Queixavam-se, os primeiros Padres, que aos Índios não se podiam castigar nem mesmo chamar a atenção, porque se melindravam e ressentiam mais do que se lhes batessem:

Todos criam seus filhos viciosamente, diz Magalhães Gandavo, sem nenhuma maneira de castigo; e mamam até à idade de sete, oito anos, se as mãis té então não acertam de parir outros que os tirem das vezes.

No que se refere à pedagogia jesuítica, como já vimos, um recurso largamente utilizado foi o teatro. Nas classes de Latim ou de Humanidades, ensinavam-se os alunos a recitar trechos de poemas ou discursos latinos (Virgílio,

Cícero, etc.), e ensaiava-se a arte do diálogo, subindo-se, de vez em quando, a alguma representação maior na festa dos estudantes. Mas o palco, no Brasil, nasceu português, língua dos primeiros autos nas aldeias de conversão. Quando os colégios se estabeleceram em moldes pedagógicos regulares, foi a língua portuguesa usada no ciclo breve e brilhante de Pernambuco, por exemplo, de 1573 a 1578.

Com a estabilidade pedagógica dos colégios do Brasil, traz-se de Roma a regra de falar latim nos exercícios escolares, inclusive no teatro. Cristovão de Gouveia, nomeado visitador do Brasil, e visando dar impulso às representações teatrais, pediu a Roma, em 1584, que se atenuasse a regra do latim para as representações escolares. Foi-lhe concedido o uso do português nos diálogos, mas não nas tragédias e comédias, por serem coisas mais escolásticas e graves.

Em 1610, porém, novamente vêm instruções do Geral, sobre o cumprimento da regra de falar latim e, também, para que as tragédias se representassem dentro das aulas e não fora delas. Essas restrições não agradaram o povo, que não dispunha de distrações fáceis, e que, tendo filhos nos colégios, “gostava de os ver brilhar nas festas dos estudantes” (Leite, 1938, T.II, cap.V). Com as advertências, diminuía temporariamente as representações que, entretanto, recomeçavam na primeira oportunidade. A pressão sobre as regras aparecem como manifestação de espírito generalizada no Brasil, quando as conveniências sociais se sobrepunham ao rigor pedagógico do ensino interno do

latim, nas suas manifestações artísticas. Isso mostra que a influência do meio muitas vezes se impunha sobre as determinações legais.

Também no Maranhão, no século XVII, o teatro pendia para a língua portuguesa, ainda quando as peças eram preparadas pelos mestres de Humanidades do Colégio. Na declamação de orações e de poemas, os alunos se utilizavam do latim, mas eram também exercitados em representar comédias que, segundo alguns relatos, “surpreendia toda a cidade”, o que sugere que se faziam em português. (Leite, 1938, T.II, p.602)

Ainda segundo Leite:

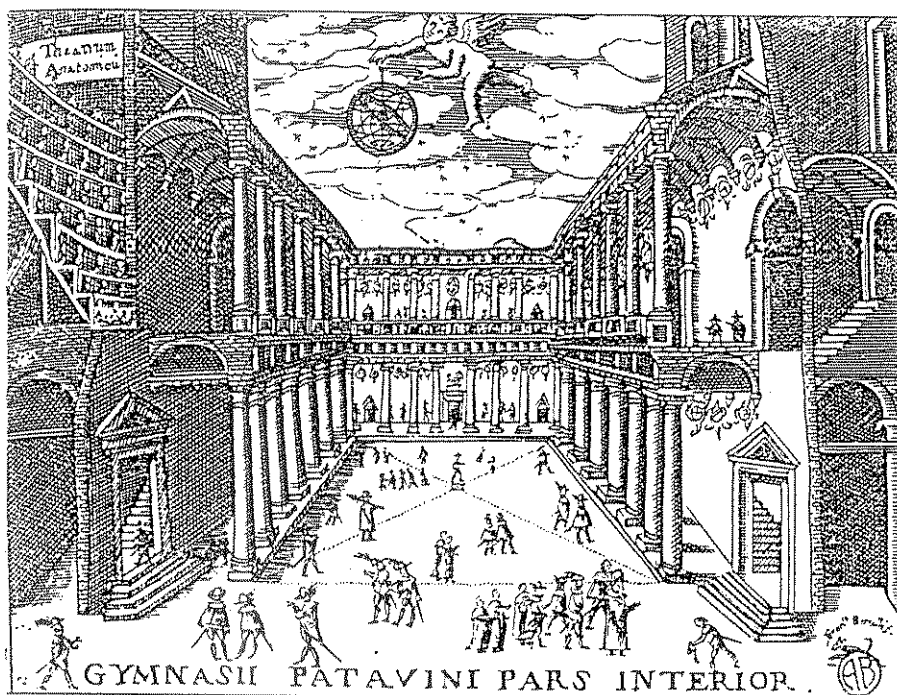
...generalizara-se o pensamento de que a regra de falar latim obrigava os filhos da Companhia, que a deviam usar em todos os atos escolares, não obrigava os alunos externos, mesmo quando os seus ensaiadores fossem jesuítas (Leite, p.600).

Rodrigues, sobre o teatro em Portugal anuncia,

Tanto nas representações teatrais como em outras solenidades o pátio era o espaço privilegiado e de orgulho de todos. Em Portugal, na cidade de Évora o infante fundador quis dar mostra de sua grandeza e ânimo real na construção do claustro ou pátio das escolas que mandou construir para a sua Universidade. É um formoso e amplo átrio retangular, cercado de colunas toscanas e pilares de lustroso mármore que sustentam, em toda a volta, bem lançada arcaria. Sobre esta se levantam a Sudoeste e Nordeste duas galerias de boas janelas, e dos outros dois lados varandas de colunas menores com seus arcos. Em torno da colunata inferior correm varandas, bem guarnecidas com rodapés de azulejos, para onde se vão abrindo as aulas da Universidade (Rodrigues, 1931, T.I,V.II, p.333).

Esse relato nos remete a outros pátios, de outros tempos, conforme informa Marrou, sobre o pátio de um ginásio grego:

A entrada, cujos degraus e colunas dão-lhe um ar de Propileu monumental, abre-se sobre uma rua de escadas. Entramos pelo lado oeste num pátio, acentuadamente quadrado e orientado, cercado de pórticos, que constituía o que chamaremos propriamente a palestra.



Universidade de Pádua, Século XVI (Manacorda, 1992, p.115)

Cabe ressaltar que os padres, além de utilizarem as festas solenes como veículo de valores, viam-nas como meio de contato com políticos e pessoas importantes, para prestígio do Colégio, sobretudo diante desse *glamour* que o relacionava aos monumentos da Antiguidade (Leite, T. I, p.93-99).

IV. 3 - Os Graus e o Ritualismo da Vida Acadêmica Metropolitana e Colonial

A designação de *Escolas Gerais* ou *Estudos Gerais* é a antiga fórmula da Universidade Portuguesa, tanto em Lisboa antes da transferência, como em Coimbra, depois dela; e não era usada nos Colégios de Portugal. No Brasil, vê-se o nome de *Estudos Gerais* aplicado primeiro ao Colégio da Baía e, logo depois, aos do Rio e de Olinda (todos três de fundação real), uma espécie de compensação brasileira ao título de Universidade pedido e recusado.

A freqüência foi gradualmente crescendo e, em meados do século XVIII, o número de alunos do Curso de Artes devia estar em torno de 300. Só o da Baía chegou a ter mais de 100, logo diminuídos pela nuvem da perseguição que se avizinhava. No do Rio de Janeiro, com o afluxo das Minas Gerais, já então era de freqüência avultada; e, além desses dois Colégios principais, o mesmo ocorria nos outros, desde São Paulo até o Pará.

Com o progressivo povoamento, desaforo da riqueza e legítima ambição dos pais, que desejavam formar e ilustrar os filhos, e com aquele movimento Pró-Universidade do Brasil, na segunda metade do século XVII, enchiam-se os pátios. Pouco e pouco, ao lado daqueles que se destinavam à carreira eclesiástica, matriculavam-se outros alunos com destino às carreiras militares ou de magistratura.

Isso se confirma pelas matrículas na Universidade de Coimbra, de 1772, destino de grande parte dos brasileiros que buscavam completar os estudos na Metrópole:

Matrícula por Disciplina em Coimbra:

Disciplinas	1772
Cânones e leis	360
Teologia	14
Medicina	14
Matemática	5
Filosofia	—

O Ensino jurídico português se dava sob a influência do Direito Romano. Essa tendência pelo estudo das leis, Portugal, já em 1773, com a reforma da Universidade, se percebe em mudança. No Brasil, no entanto, se conservará ainda por um longo período, após o jesuítico. Afinal, como já visto, em outro momento desse trabalho, o Direito Romano se orientava pela retórica, constituindo-se em arte mais literária que jurídica. De fato, para o estudante brasileiro, tratava-se de continuar um ensino já iniciado nos colégios da Colônia.

Dentro da norma geral do *Ratio Studiorum* e dos Estatutos Universitários, sempre se exercitava a vigilância dos Reitores, Prefeitos dos Estudos e Consultores; a qualquer negligência, seguia-se um redobramento de esforços para que o aproveitamento escolar fosse efetivo, não só em saber o que se estudava, mas também no prestígio externo dele, garantido pelos *Actos Públicos*.

Atenta Leite (1949), para a fórmula e pompa universitária dos *Actos Públicos*, com que se deram os primeiros graus acadêmicos conferidos nos Cursos do Brasil, em 1575, e do Estado do Maranhão e do Pará, em 1688. A

ao concurso externo, em função do desenvolvimento citadino e da posição social, maior ou menor, de quem recebia o grau.

Assistindo a um deles, o Arcebispo da Baía, D. Sebastião Monteiro da Vide, ao ver a maneira admirável e segura como respondia um estudante, exclamou: “suba à cátedra, suba à cátedra!”, e, voltando-se para o Reitor, concluiu: “os alunos da Companhia não parecem discípulos, parecem mestres”. (Leite, 1939, T.I.)

Nas conclusões dos cursos de Teologia, mais valorizadas que as de Filosofia, era o próprio Lente quem defendia a tese e quem mandava oferecer aos hóspedes o lugar para argumentarem. (Leite, 1949).

Nas Cartas de Curso, de Bacharéis, Licenciados e Mestres, tirados para efeito de matrícula em Coimbra ou de habilitação para requerimentos públicos, alude-se a esse aparato e consta a diferença no número de examinadores; em se tratando do grau de Bacharel, três, e de Licenciado, cinco. Todo o resto era igual.

A iniciação dos graus acadêmicos no Brasil e os debates que suscitou, constituiu-se em fato muito importante. Os primeiros graus de Bacharel em Artes, de 1575, foram conferidos aos alunos que haviam principiado o curso em 1572, com o Pe. Gonçalo Leite. São os primeiros graus acadêmicos que se deram na América Portuguesa; portanto, é uma data a marcar na História da Instrução Luso-Brasileira. Como era de se esperar, assistiu em peso a cidade de Salvador.

A esse primeiro passo seguiram-se outros. No ano seguinte, deu-se a Licenciatura a alguns estudantes externos e a quatro Jesuítas, com as festas de

praxe e, em 1578, conferiram-se as primeiras láureas de Mestre em Artes. Foi um ato de pompa extraordinária, na Igreja do Colégio, com a assistência do Governador Geral e do Bispo. Precedeu disputa pública, recitaram-se epigramas, e houve música de instrumentos e vozes. Receberam aquela dignidade três externos e dois da Companhia, para poderem depois, por sua vez, atribuir graus. O grau de Mestre em Artes “era então mais estimado do que é hoje o de doutor por qualquer academia” (Leite, 1938, T.I, p.97).

Em 1581, aconteceram novos doutoramentos; foi um espetáculo europeu. Consta, numa carta inédita, assinada por Anchieta:

“O número de estudantes aumentou este ano: 100 além dos meninos da escola elementar, que são quase outros tantos. Nestas regiões, onde ninguém cultivava as letras, e todos se dão a negócios, é o máximo. E ainda que não aumentassem numericamente, contudo, em letras e virtude, fizeram mais progressos do que nunca nesta Província. Além das lições de Teologia e de casos de consciência, houve outra de Teologia exclusivamente destinada aos que tinham concluído o curso de Artes; o grande aproveitamento nos estudos funda boas esperanças na sua doutrina. Este ano elevaram-se à dignidade de Mestre alguns externos. A cerimônia fêz-se ainda com maior solenidade e com o aparato que se costuma nas Academias da Europa, como nunca se tinha feito aqui. Não faltou nem o anel, nem o livro, nem o cavalo, nem o pagem do barrete, nem o capelo feito de estofado de seda”. (Leite, 97)

Esse ritual emblemático remete a Durkheim (1995), quando ele informa que, não obstante o alcançar graus ter sido prática comum nas corporações medievais, essa pompa que se adquire com o cerimonial do anel, livro, pagem, barrete e capelo, era na cavalaria que se espelhava. Aliás, já lembrara Le Goff (1995), de como, no final da Idade Média, há uma tendência de

que cavalaria e ciência se equivalam, sobretudo quando aquele que alcança o título de doutor alcança o cavaleiro em seus direitos. Já Verger (1990), ao tratar da questão, menciona o fato de que os Colégios, advindos da Universidade, contribuíram para a ruína da autonomia das mesmas com a elitização do corpo discente. Ainda acrescenta o fato de que o Colégio é que servirá de modelo aos jesuítas para a sua organização escolar.

Na Universidade jesuítica de Évora, em Portugal, o “magistrando” seguia à direita do Reitor, vestido com o capelo de seda azul. Ia o padrinho, que devia ser nobre ou constituído em dignidade; iam os Mestres e Professores e, à frente do cortejo, “os trombones e charamelas”. Afinal, ninguém podia ser magistrado sem ter 18 anos cumpridos (Rodrigues, 1931, T.I., V.II, p.98).

A imponente dos cortejos e a pompa da imposição das insígnias provocavam indescritível alvoroço na cidade. Tais festas e doutoramentos marcaram o apogeu dos estudos também no Brasil.

Quando o provincial era o Pe. Marçal Beliarte, ergueu os estudos o quanto pode e, se não transformou o Colégio em Universidade de fato, foi porque o contrariaram na Baía e em Roma. Tinha, por inclinação, o gosto pela magnificência. No dia 2 de julho de 1590, quando da Visitação de N.^a S.^a, deu o grau de Bacharel a doze alunos externos com as festas de costume, assistindo o Bispo D. António Barreiros. Tal ato, segundo Leite, deve ter suscitado reparos, porque, em 1592, reunindo-se a Congregação Provincial, pergunta ela se “é lícito promover tanto os externos como os nossos aos graus de Filosofia e de Teologia quando for necessário para examinar os externos” (Leite, 1945, T.V, p.100).

Uma carta de Beliarte, enviada nessa ocasião, dizia que dezenove alunos, nesse ano, haviam concluído os estudos com grande exatidão, como em qualquer boa universidade; desses alunos, dez eram externos e graduaram-se como mestres em Artes. A resposta de Roma foi que “não parece necessário no Brasil tal promoção, porque não seria essa faculdade de nenhuma utilidade”. Os graus dos anos anteriores, conferidos aos da Companhia, deveriam ter sido com alguma licença particular ou interpretativa. Diante da recusa do Pe. Geral, que implicava uma repreensão, justificou-se Marçal Beliarte dizendo que teve o apoio de todos os consultores, não havia tempo de chegar a resposta de tão longe antes do fim do Curso e que a intenção, com que dera aqueles graus de Mestre em Artes, foi porque os julgou necessários aos Padres que tivessem de examinar os outros, sobretudo os externos. Advertiram-no também por ter chamado alguns Irmãos a mais altos estudos, aplicou-os a estudos superiores, ao que respondeu que o fizera por virem já de Portugal com esse destino, ou por julgar que tinham as aptidões requeridas.

Supunha-se que resoluções dessa natureza poderiam comprometer o brilho desses estudos e desses graus grandemente prestigiados.

Os debates em torno da questão não terminaram com aquelas decisões de Roma e, em 1597, o Colégio acabou alcançando a prerrogativa de conferir os graus acadêmicos

Chegamos, assim, ao fim do século, com os estudos em alta. Pode então escrever o mesmo Pe. Rodrigues, em 1605, que, no Colégio da Baía:

...há estudos públicos das faculdades que os Padres costumam ensinar que são ler, escrever, contar, lições de humanidades, curso em que se graduam em Mestre em Artes, e Teologia moral e especulativa, donde saem muitos bons filósofos, artistas e pregadores. (Leite, 1949, T.VII, p.101)

A terminologia utilizada foi, por todo o período jesuítico, a herdada da universidade medieval. O momento de que tratamos é aquele em que o Mestre em Artes, da Faculdade de Artes da Idade Média, será então representado pelo mestre saído do Colégio das Artes da Bahia, formado na piedade e nas Artes Liberais, como consta do *Ratio*:

Aliança da ciência e da piedade. - Os que, com o fim de se instruir, frequentam os colégios da Companhia de Jesus, entendam que, com a graça de Deus, se empregará todo o cuidado para que sejam formados não menos na piedade e nas outras virtudes do que nas artes liberais. (Ratio, IVPI)

Os prêmios se davam tanto nas aulas, pelo professor, como com mais solenidade, perante personagens ilustres, reproduzindo o que se recomendava, no Colégio de Coimbra, de que o professor desse os prêmios ao estudante que se distinguisse por uma lição primorosa, ou se avantajasse pelo acerto e elegância da composição. Esses prêmios consistiam num lugar de honra entre os discípulos, num louvor maior dado pelo professor, num livro de capas douradas e outras distinções semelhantes.

A cerimônia e aparato, com que se realizavam as festas de premiação, eram muito estimuladas pela força com que impressionavam os

ânimos juvenis, e “de grande eficácia os brios que se lhes instilavam para o adeantamento nas letras” (Rodrigues, 1938, T.I, p.104).

Ainda quanto à vida acadêmica, é importante notar que os jesuítas tinham forte preocupação com a organização e divisão do tempo:

...determine as horas em que durante o ano - nos lugares em que variam com as estações - deverão começar e terminar as aulas; o que for uma vez determinado mantenha-se sem mudança; não se permita com facilidade que seja diferido ou antecipado o feriado semanal; procure principalmente que se observe à risca a ordem dos dias de aulas e dos feriados (Ratio, IA35).

Quanto aos dias de folga:

Afim de sejam certos e fixos os dias feriados - e o seu número deve ser antes diminuído que aumentado, mande organizar uma lista dos mesmos de acordo com os costumes do lugar... não haverá aula da véspera de Natal até a festa de circuncisão... Na quinquagésima, onde for de costume, não haja aula até Quarta feira de Cinza... Nos cursos inferiores de Domingos de Ramos até a Dominga in albis, e nos inferiores, desde a tarde de quarta-feira santa até a terça-feira de Páscoa, não haverá aulas... Da Vigília de Pentecostes... Na véspera da festa do Corpo de Deus, em todos os cursos... [Ratio, IA37, 38, 39)

Este tempo bíblico tem um sentido, tem uma direção, tende para Deus. Le Goff (1995), já havia afirmado que o conflito entre o tempo da Igreja com aquele dos mercadores vinha se afirmando desde a Idade Média. Este historiador considera esse fato como um dos mais importantes da história mental destes séculos, quando vai se elaborando a ideologia do mundo moderno, pressionada pela alteração das estruturas e das práticas econômicas. Este autor vai ainda informar como esse tempo, que começa a racionalizar-se, também vai

se laicizar, pois a passagem é de uma divisão eclesiástica para uma divisão laica do tempo. (Le Goff, p.52- 62)

Como já observamos, não se pode deixar de considerar que os Jesuítas foram homens do seu tempo, ou como souberam se adaptar aos novos tempos.

No caso do Brasil, há que se considerar que a sociedade, que os jesuítas conheciam e aqui tentaram reproduzir, dentro dos limites de sua atuação, e mesmo com todo atraso de Portugal na rota da produção capitalista, já se encontrava impregnada das noções de divisão racional do espaço, do tempo e do trabalho (Baeta, 1978, p.46).

Vimos, através do seu plano de estudos, que a pedagogia jesuítica tinha horror ao vazio e procurava preenchê-lo, ocupando todas as horas com tarefas. O trabalho era visto como altamente positivo. No pensamento jesuítico, havia um cruzamento da ideologia cristã medieval e de uma ideologia mais moderna, no âmbito já da ótica capitalista, que via no trabalho, leigo/religioso, o centro irradiador do desenvolvimento pessoal. E depois, o ócio constituía o campo de luta preferido do demônio, porque pode ocupá-lo sem resistência. Podia-se, portanto, introduzir uma nova antinomia entre Deus e o Diabo: trabalho/ócio. (Baeta, p.44)

É um equívoco associar o conservadorismo dos jesuítas ao universo religioso e cultural feudal. Ora, a Contra-Reforma representava exatamente a tentativa de sobrevivência da Igreja Católica dentro das exigências do mundo

moderno; enganam-se aqueles que defendem a idéia do monopólio protestante na difusão e consolidação da racionalidade moderna.

Essa racionalização se fazia fortemente presente na organização dos estudos e no método de ensino, tanto no *Ratio* como nas suas adaptações a Portugal e à Colônia:

Aos nossos escolásticos, aos internos, e aos externos por meio de seus professores não só prescreva o método de estudar, repetir e disputar, senão também distribua o tempo de modo que aproveitem bem as horas reservadas ao estudo privado (*Ratio*, IC27).

Além das Constituições, que determinam concretamente a natureza dos votos, segundo o espírito de cada Instituto Religioso, existe, em cada Província, certo número de práticas e usos condicionados pelas circunstâncias do lugar e do meio. O código destes usos, legitimamente introduzidos e superiormente aprovados, é o *Costumeiro*. O Instituto da Companhia, que contém o direito comum a todas as Províncias, era impresso e colocado ao alcance de quem o quisesse.

Para Serafim Leite: “Os documentos existentes permitem reconstituir, em parte, o direito consuetudinário da Província do Brasil, no século XVI” (Leite, 1938, T.II, p.418).

O *Costumeiro* do Brasil foi-se estabelecendo insensivelmente. A primeira catalogação de suas ordenações pertence ao B. Inácio de Azevedo, cuja autoridade, como Visitador, as podia impor. Acrescentou-se depois, modificando-se ou corrigindo-se em diversos memoriais, até a visita de Cristóvão de Gouveia.

As ordenações de suas visitas (1586-1589) constituem, na realidade, e por si só, um verdadeiro Costumeiro, com força de lei; e são a base autêntica e legal do Costumeiro do Brasil. Grande parte das suas determinações, referentes a Colégios, Residências, Aldeamentos e Missões, etc., aparecem nesta obra nos respectivos capítulos.

HORÁRIO QUOTIDIANO:

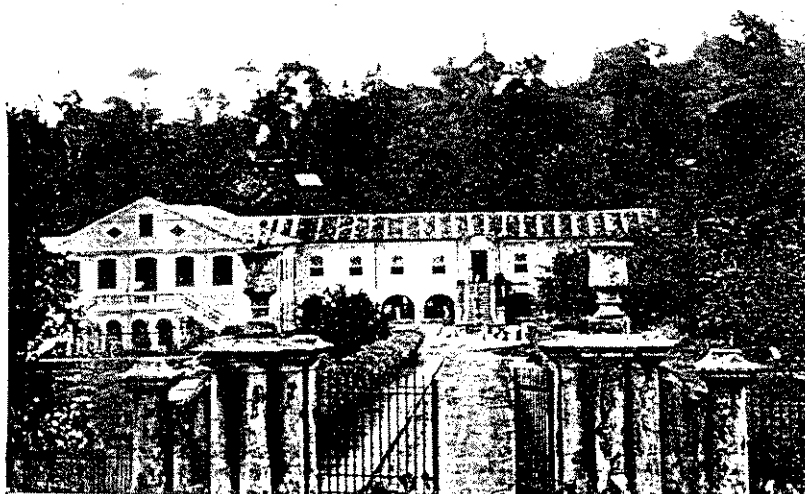
	Do 1.º dia da Quaresma a 30 de Abril	Do 1.º de Maio a 31 de Agosto	Do 1.º de Setembro ao 1.º dia da Quaresma
Levantar	4 ½ h.	5 h.	4 h.
Jantar	11 h.	11 h.	10 h.
Cear	7 h.	7 h.	6 h.
Deitar	9 ¼ h.	9 ¾ h.	8 ¾ h.

No inverno, a colação era às 7 ½ da noite e a abstinência às 7. Nos dias de colação, havia meia hora de repouso. A Congregação Provincial de 1592 pediu e alcançou que houvesse alguma diversidade, segundo o clima. Nos Colégios de Pernambuco e Baía e nas suas residências, levantavam-se às 4, todo o ano, exceto na Quaresma, na qual se levantariam meia hora mais tarde; no Colégio do Rio de Janeiro e residências dependentes, o levantar era às 4, de Setembro à Quaresma; da Quaresma a Setembro, às 5.

Para entrecortar as tarefas escolares, tinham os estudantes os seus dias de descanso e férias. Feriados semanais ou periódicos. O descanso semanal era um dia por inteiro, à moda de Roma, e não meio dia apenas, como em algumas partes. Dava-se às quartas ou quintas-feiras, segundo as conveniências.

Os estudantes da Baía, depois que se instalou a Casa de Campo, pertencente ao Colégio, iam a ela ou espalhavam-se pelas margens do mar ou daquele formoso tanque, junto da cidade, onde, diz Cardim, poderia andar um bom navio e onde entravam “algumas ribeiras de boa água em grande abundância”(Leite, 1945, T.V., p.162).

As férias anuais passavam-nas, a princípio, em alguma aldeia ou fazenda próxima, onde houvesse igreja. As primeiras férias do Colégio da Baía, em 1556, para os irmãos estudantes e para os órfãos, que ainda então havia, foram numa quinta entre o Rio Vermelho e a cidade.



QUINTA DO TANQUE

Conhecida também com o nome de «Quinta dos Padres» e «Casa de S. Cristóvão», em honra do P. Cristóvão de Gouveia, Visitador do Brasil, no Século XVI (Tômo I, 95). Nesta famosa Quinta e Casa de Campo dos Estudantes da Baía, viveu o P. António Vieira cerca de 17 anos e nela redigiu parte dos *Sermões* e muitas das suas *Cartas*. Vê-se em frente da escada central, a do tempo do P. Vieira, o artístico chafariz e os arcos a que se alude p. 162. (Hoje, Hospício dos Lázaros).

(Leite, 1945, T.V)

Essas e outras ocupações usaram-se sempre durante as férias. Posteriormente, revezavam-se às distrações alguns ofícios humildes, como de servir na cozinha, varrer, etc. A lista destes ofícios afixava-se de antemão, e cada qual escolhia livremente os que queria. Ficaram também, para essa época, os Exercícios Espirituais de Santo Inácio, que todos os Religiosos da Companhia deveriam fazer uma vez por ano. (Leite, 1938, T.I., p.94)

IV. 4 - Os embates entre Metrópole e Colônia em torno dos Estudos Superiores

Em 20 de dezembro de 1662, há uma primeira petição da Câmara da Bahia, que seria reiterada no ano seguinte, para que aqueles que aprendiam as Letras no Brasil pudessem gozar dos mesmos privilégios, graus e honras concedidos àqueles que as cursavam em  vora. Ou seja, o que se desejava, nesse momento, era a criação de uma universidade, no Brasil, nos moldes de  vora. Um novo requerimento, no entanto, pedia não mais os privilégios de  vora mas os da própria Universidade de Coimbra. Requeria-se a concessão de uma Universidade na Bahia, para que aqueles que nela se graduassem obtivessem os mesmos privilégios e honras daqueles que se graduavam em Coimbra. A resposta a essa petição foi de que somente se poderiam dar graus públicos, nos cursos superiores brasileiros, para a posterior incorporação à Universidade de Coimbra, ou em  vora, sem o que não se poderia gozar dos requeridos privilégios. Ficava assim negada a autorização do nosso ensino superior.

Outra polêmica ocorrida na época, no plano dos estudos superiores, foi a “questão dos moços pardos”. Estes haviam sido impedidos de cursar os graus superiores do Colégio da Bahia; alegava-se que eram afeitos a rixas e vadiagem. Parece que a queixa primeira partira dos moradores brancos, que não os queriam estudando ao lado de seus filhos. Posteriormente, apurou-se que a dita exclusão reforçara-se com o número de moços pardos ingressantes nos ditos graus, e nada se comprovou sobre o seu comportamento.

As fontes disponíveis dão conta de que a exclusão ocorreu por iniciativa do Provincial, Pe. Antonio de Oliveira, natural da Bahia (1681-1684). Estando este na Corte Portuguesa, ao procurar obter os privilégios de Universidade para o Colégio da Bahia, teria ouvido do Ministro português a recusa sob a alegação de que as “boas famílias” da Colônia se condoíam de ter os seus filhos, lado a lado, nas classes literárias com os mestiços. A estes, já se encontravam fechadas as portas ao sacerdócio, por todas as Ordens da Colônia, e também o acesso a funções governamentais. No entanto, apesar de Serafim Leite (1945) afirmar ter sido esse um fenômeno localizado, o impasse se deu por volta de 1680 e, em carta sobre a questão, quando os moços a ele recorrem, El-Rei assim refere-se ao fato:

Por parte dos moços pardos dessa cidade, se me propôs aqui, que estando de posse há muitos anos de estudarem nas Escolas públicas dos Colégios dos Religiosos da Companhia, **novamente** os excluíram e não querem admitir, sendo que nas Escolas de Évora e de Coimbra eram admitidos, sem que a cor de pardo lhes servisse de impedimento, pedindo-me mandasse que os tais religiosos os admittissem nas suas escolas desse Estado, como o são nas outras escolas do Reino. E parece-me ordenar-vos (como por essa o faço) que, ouvindo aos Padres da

Companhia, vos informeis se são obrigados a ensinar nas escolas desse Estado, e constando-vos que assim é, os obrigueis a que não excluam a estes moços geralmente, só pela qualidade de pardos, porque as escolas de ciências devem ser comum a todo gênero de pessoas sem exceção alguma. (El-Rei, apud Leite, 1945, p.76)

Isso nos leva a crer ser recorrente essa exclusão, ou pelo menos a sua tentativa. Gilberto Freyre, a propósito do assunto, acrescenta que também as leis portuguesas proibiam, aos de sangue mouro ou negro, a admissão ao sacerdócio. Alude ainda ao fato de o sacerdócio, no Brasil, ter se caracterizado por uma aristocracia “branca, exclusivista e fechada”, até o século XVIII, pelo menos (Freyre, 1989, p.414).

Os moços pardos recorreram em duas instâncias. Ao P. Geral e a El-Rei. O Geral, tal como El-Rei, se pronuncia alegando estranhamento quanto a não admissão desses moços até os graus (Artes ou Teologia), uma vez que eram admitidos nas mais célebres escolas portuguesas. (Leite, T.V, p.76)

Ao recorrerem os moços, em petição ao Rei português, via Conselho Ultramarino, solicitam sua admissão nos estudos superiores dos Colégios do Brasil, como o eram nas Escolas do Reino, tanto em Évora como em Coimbra. Desta feita, se explicita que as escolas públicas, únicas a poderem dispor dos graus públicos, não podiam ir contra a obrigação imposta por El-Rei, de admitir indistintamente os alunos de todas as classes que buscam os graus acadêmicos.

No entanto, uma carta de julho de 1688, do Pe. Antonio Vieira, dá a seguinte informação:

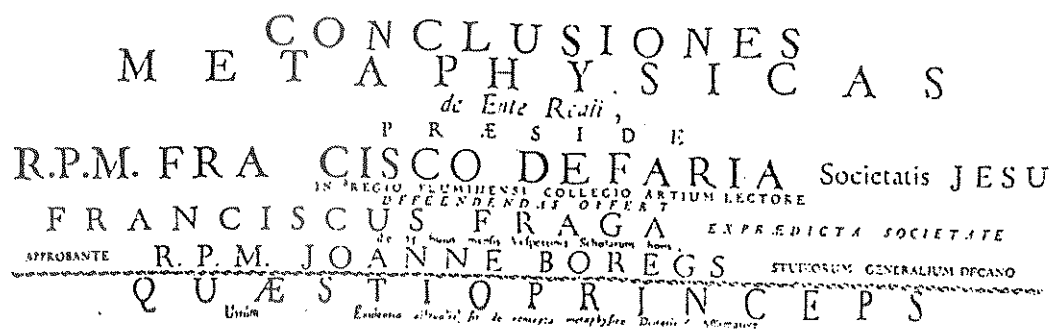
...Nunca nenhum moço honesto de bons costumes foi por nós excluído, apesar de não sermos obrigados a admitir nenhum estudante por força de *fundação*, mas só de caridade, ... Se estas razões e outras mais políticas, de que se deve fazer caso, e o governador apresenta agora ao sereníssimo Rei, forem aprovadas, parece equitativo que também Vossa Paternidade as aprove. Se ele mandar que se admitam de novo se abrirá a porta a todos. Foi o que a eles mesmos (os moços pardos) se respondeu, quando mostraram ao provincial a carta de Vossa Paternidade, para que eles não cuidem que somos nós que teimamos em os excluir, e para que, ouvidas as razões, aguardem o decreto de El-Rei. (Apud, Leite, 1945, T.V, p.77)

Essa carta do Pe.Vieira informa que os padres admitiram externos por caridade, não havendo obrigação jurídica de ensino, já que não eram funcionários públicos. A dotação real era destinada à formação dos próprios jesuítas, que deviam ser missionários.

É assim que a “questão dos moços pardos” incide diretamente sobre a posição dos estudos perante a lei civil e do reconhecimento oficial dos graus acadêmicos. Com a resolução de 9 de fevereiro de 1689, há o reconhecimento público destes graus no Brasil.

Interessante foi a conclusão que se chegou ao final do debate, com proveito para os Colégios. Segundo Leite, assim desembocou a discussão:

há escolas públicas e escolas privadas; as privadas tem direito de reservar a admissão, mas não podem dar graus públicos; as públicas dão graus públicos, mas não podem reservar o direito de admissão. A obrigação imposta ao Colégio por El-Rei, de admitir indistintamente os alunos de todas as classes que o buscam, leva implícito o reconhecimento oficial, dos seus graus acadêmicos dados em cerimônias públicas.” (Leite, 1949, T.VII, p.204).



CONCLUSIONES METAPHYSICAE

(Do P. Francisco de Faria, natural de Goiana, Pernambuco)

Defendidas no Real Colégio das Artes do Rio de Janeiro, pelo Ir. Estudante Francisco Fraga.

Primeiro documento filosófico impresso no Brasil, na Tipografia de Antônio Isidoro da Fonseca, Rio de Janeiro, 1747.

(Ver descrição pormenorizada, no Têmo VIII, Escritores, I, art. Faria (Francisco de).

Conhecem-se outras Teses de Filosofia de Jesuítas do Brasil (do Colégio do Maranhão) impressas em Lisboa, Évora e Coimbra.

(Leite, 1949, T.VII)

E é assim que se conclui o debate, com a conquista oficial dos graus públicos aos Colégios da Colônia.

O episódio dos moços pardos da Bahia é instrutivo, nesse momento histórico. Dá idéia do seu aspecto *moral*, os costumes públicos; do seu aspecto *social*, os brancos do Brasil, contra os moços pardos do Brasil; do aspecto *universitário*, o impedimento para a elevação do Colégio da Baía a Universidade; do aspecto *jurídico*, o Colégio da Companhia não tinha por obrigação ensinar a externos; do aspecto *político*, o Governo português defendendo o moço pardo brasileiro; do aspecto *escolar* referente aos Jesuítas, já que nem o Clero secular e as Ordens Religiosas tinham escolas públicas, e nos seus Claustros, fechavam as portas aos moços pardos. (Leite, 1945, T.V., p.79)

Serafim Leite conclui:

do aspecto *particular* a Companhia de Jesus, não só defendendo, pelo seu Governo Geral, os moços pardos brasileiros, mas admitindo-os nas suas escolas de Portugal. Parece o espírito e o cristianismo fraternal dos Jesuítas, teria sido perturbado momentaneamente no Brasil, por outro espírito, que não era nem jesuítico nem português. Não era português, porque em Portugal, aparentemente, não existia o preconceito; não era jesuítico, porque nunca deixavam de ser admitidos nas escolas dos Jesuítas de Coimbra e Évora, onde se ensinavam os moços pardos sem oposição dos pais dos moços brancos (Leite, 79).

Essas, entre outras questões, ilustram as particularidades da ação educativa jesuítica no Brasil, no seu processo de adaptação às condições historicamente dadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colégio Anchieta, fundado pelos padres jesuítas em 1886, em Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro. Um dos mais importantes estabelecimentos de ensino secundário do país.

Em carta de 28 de outubro de 1902, escreve Rui Barbosa ao Reitor do Colégio Anchieta, no Rio de Janeiro:

Exmo. Revmo. Pe. Yabar

Achando-se doente minha mulher, não nos é possível irmos levar ao Colégio nosso filhinho João, sob cuja entrada já se entendeu, por cartas, com V. Exa. Revma. meu filho Alfredo. Ele e meu cunhado, o Dr Carvalho Bandeira, desempenharão por nós essa tarefa. Dentro de poucos dias aí pretendemos ir, e então conversaremos de espaço com V. Exa. Revma.; mas, antes disso, no ato de entregá-lo meu filho, alguma coisa lhe necessito dizer.

É-nos particularmente penosa essa separação; porque, além do mais, este menino foi, em tempos bem amargos, o anjo bom do nosso exílio durante dois anos, e isso nos fazia considerá-lo inseparável da nossa vida. De sorte que o sacrifício põe-nos à prova todas as forças do amor paterno. E só nele as podemos encontrar para tão penoso dever. Mas assim o reclamava a sua educação. Faça-se, pois, a vontade de Deus. Eu procuro no Colégio Anchieta aquilo que muitos outros pais me afirmam ter encontrado: um regimen capaz de formar o espírito e o coração de meu filho no amor da verdade e do bem, na crença, no trabalho, na disciplina, no respeito, em tudo isso de que a nossa sociedade se vai esquecendo. Se o encontrar, terei satisfeito a maior aspiração minha de hoje, e morrerei abençoando nesse benefício a mão dadivosa do Criador.

Meu filho foi criado no regaço da família. Espero que ele continue a encontrar a sombra dela na bondade de seus educadores. É uma criança de excelente índole, grandemente meiga. Tem muita inteligência e capacidade de observação. Sua queda para as artes é muito sensível. Gosta em extremo da música, para a qual a natureza lhe deu excelente voz, e da pintura, em que até a óleo já tem feito alguns trabalhos curtos. Mas não possui ainda o amor do estudo, o hábito da atenção, a força da perseverança e o espírito de ordem. Tudo isso fio em Deus que lhe despertará a emulação do estudo em comum, a influência dos bons exemplos e a ação persuasiva dos mestres competentes.

Em casa teve-os ele dos melhores. Mas vadiava, e atrasou-se; porque lhe faleciam os incentivos, de que não é capaz o estudo solitário sem o estímulo da concorrência e do pundonor. Entretanto me parece que não perdeu de todo o seu tempo. Possui os primeiros elementos do português e do francês, e fala inglês, língua que começou a aprender na Inglaterra, continuou a praticar

aqui com uma governess daquela nacionalidade, assim como comigo, e em cuja cultura prática eu desejo que persista no colégio, se aí houver esse ensino.

Pra que meu filho o receba em todas as disciplinas devo dizer a V.Exa. Revma.que não olho a sacrificios. autorizo todas as despesas para isso, assim como para que não falem a meu filho aí as melhores condições de bem-estar. Ligo o maior apreço à educação física, e espero que ela tenha aí todo o desenvolvimento hoje indispensável. Para roupas, livros, alimentação, médico, botica e tudo o mais, quanto, na saúde ou na doença, lhe possa convir, ou ser preciso, tem V. Exa. daqui, não só todos os poderes, como as mais instantes recomendações minhas. Em qualquer caso de moléstia, que não seja insignificante, rogo-lhe o favor de telegrafar-me. Desejo que ele prossiga, com um bom mestre, o estudo da pintura, aprendendo, não a reproduzir cópias, mas a tomar por modelos os da natureza, e que nele se cultivem especialmente as faculdades do observador e do investigador, cujo desenvolvimento é tudo.

Não tenho mais o que dizer ou pedir a V. Exa. Revma. senão que me perdoe toma-lhe tanto tempo, e que adoce a esta criança, separada agora pela primeira vez de seus pais, os primeiros tempos da separação, a tristeza das primeiras saudades e as primeiras asperezas da vida colegial.

Com o mais profundo respeito

de V. Exa. Revma.

Servo e venerador

Rui Barbosa

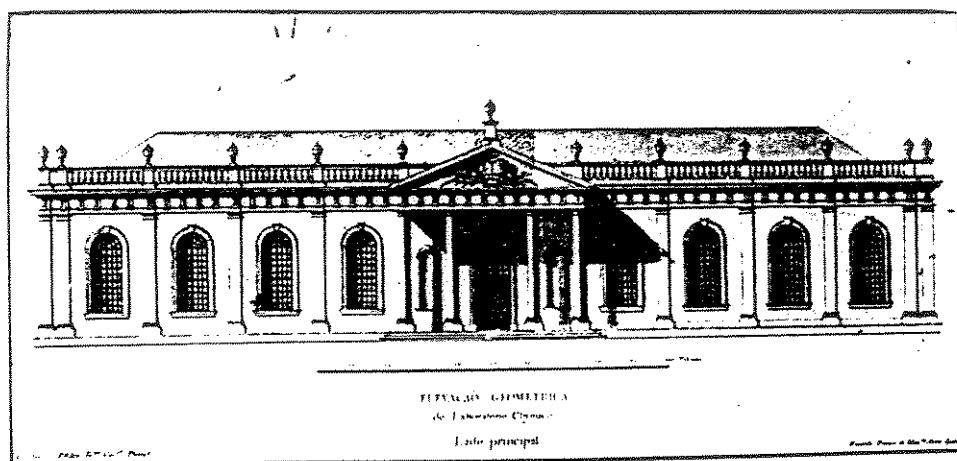
Rio, 28 de out. 1902

Rui Barbosa que antes havia criticado em discurso os jesuítas, vinte e um anos depois, em outro discurso, no Colégio Anchieta, exalta o catolicismo e a Companhia de Jesus, condenando o despotismo de Pombal.

Os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas em 1759; no entanto, seu prestígio como educadores parece ter resistido aos atos da expulsão / repressão combinados com a difamação.

Durante o século XVII, obras de autores como Newton, Descartes e Locke estimulavam o novo pensamento e operavam uma ruptura com o pensamento aristotélico cristão. Estas obras encareciam o raciocínio, a experiência e a utilidade dos estudos. Essa escola intelectual vai influenciar também em Portugal, quando obras baseadas nesse novo pensamento científico começavam a ganhar corpo.

A maior influência, no entanto, nessa etapa modernizadora foi do oratoriano Luís Antonio Verney, que escreveu a obra *O verdadeiro método de estudar*, publicada pela primeira vez em 1746, em Nápoles. Este autor defendia que a gramática deveria ser ensinada em português, no lugar do latim, defendeu os métodos experimentais e foi ferrenho opositor de debates com base na autoridade. (Maxwell, 1997)



Laboratório de Química, Coimbra.

(Maxwell, 1997, p.111))

Esse debate filosófico em Portugal colocou em questão a influência da Companhia de Jesus que mantinha o monopólio nos estudos superiores, e que era duramente criticada pelos seus adversários, por defender a tradição escolástica, considerada morta e estéril, em oposição a Idade da Razão.

Pelo inventário dos livros que se procedeu na Universidade de Évora, no entanto, o quadro que se apresentou foi o de que os jesuítas não eram totalmente fechados às idéias modernas, tal como afirmavam seus inimigos.

Verificou-se a existência de obras de Descartes, de Bento Feijó, Locke e Wolff e, no Colégio das Artes de Coimbra, encontrava-se o Verdadeiro Método de Estudar de Verney.

Além das discussões filosóficas e pedagógicas começava também em Portugal, ainda que timidamente, um outro debate, este de cunho econômico e diplomático. Enfocava os parâmetros mais amplos da posição de Portugal no sistema internacional e confrontava diretamente tanto as restrições como as opções com as quais um país pequeno como Portugal, parte da Península Ibérica, precisava conviver. Como concorrer com a dominação britânica sem perder de vista a necessidade da aliança política e militar com a Inglaterra para conter a Espanha, era uma das questões cruciais do momento.

Sobretudo após a década de 1750 Portugal entra numa fase pró iluminista. Entre as mudanças desencadeadas vê-se o estabelecimento do primeiro sistema educacional pelo Estado, a reforma da Universidade de Coimbra, a abolição da escravatura na Metrópole, o enfraquecimento da inquisição e a modernização do Exército. Essas mudanças não se estendiam, contudo, às suas colônias.

Em meio as reformas, ganhou destaque político a urgência da estruturação de um sistema de ensino que substituísse o jesuítico. A Companhia de Jesus seria expulsa de Portugal e suas colônias em 1759. A reforma que se fez então, conhecida como Reforma Pombalina, tinha caráter utilitário, visando formar pessoal para a burocracia estatal e para a hierarquia eclesiástica reformada.

No entanto, se em Portugal a expulsão dos jesuítas era parte de uma proposta de reestruturação nacional, o mesmo não se deu no Brasil, onde se resumiu ao desmantelamento do sistema de ensino existente. Não havia uma proposta social modernizadora para a Colônia; as instituições arcaicas que a caracterizavam como a escravidão, o latifúndio, o patriarcalismo atendiam ainda aos interesses metropolitanos e continuarão existindo por mais de um século.

Por outro lado, a crítica que comumente se fazia e ainda hoje se faz

procede e não resiste a um exame mais rigoroso ou isento. Afinal que outra espécie de ensino poderia tão bem se adequar a sociedade colonial? Não sucumbira o plano de Nóbrega às imposições contextuais, no avanço do processo de povoamento?

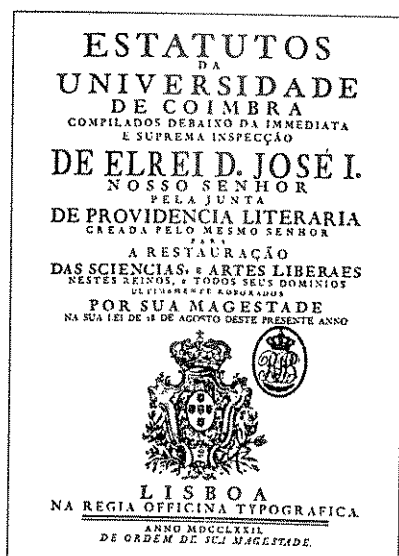
Se a educação jesuítica dominou por tanto tempo no cenário daquela sociedade, é porque atendia às suas exigências, respondendo às demandas hegemônicas no período. Se ela tivesse assumido uma forma diferente teria conseguido “revolucionar” a estrutura colonial? Só um voluntarismo ingênuo creditaria tal força à educação.

No Brasil, com a expulsão da Companhia de Jesus, foram criadas aulas régias pelo Estado, que nomeava os professores diretamente e os pagava com o novo imposto denominado de subsídio literário. O ensino secundário passa a ser ministrado por essas aulas avulsas de latim, de grego, de filosofia, de retórica.

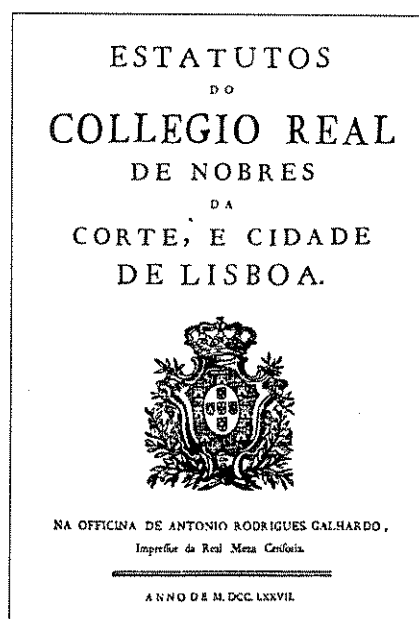
A Reforma de Pombal no Brasil ao instituir aulas de disciplinas isoladas, sem que houvesse um plano organizado de estudos, pulverizou o ensino secundário e ainda interrompeu o desenvolvimento do ensino superior, que se organizava. Os mestres agora estavam dispersos, distantes da organização colegial. Se em Portugal a universidade foi modernizada e se fundou o Real Colégio dos Nobres, criado por Pombal para dar aos filhos de nobres uma alternativa para o serviço do Estado fora das carreiras eclesiásticas e judiciária, o mesmo não se deu no Brasil. Aqui os estudos continuaram predominantemente literários, inferior no seu nível, mas semelhantes nos fins e métodos, aos ministrados nos colégios dos jesuítas, quer fossem ministrados em casa com professores particulares, comum nas famílias abastadas, ou nas aulas régias “muito pouco frequentadas”. (Azevedo, 1963, p.544)

Ora, em um país de estrutura social e econômica dominada por grandes produtores rurais, sustentados pela exploração de mão de obra escrava, com uma camada média incipiente, e onde os trabalhadores livres eram quase inexistentes, certamente os estudos Literários e jurídicos seriam valorizados, em

detrimento do ensino de Ciências ou Técnico. Afinal, esse era o tipo de ensino adequado camadas ociosas ou em busca de ascensão via profissões liberais.



(Maxwell, 1997, p.90)



Na Colônia, os que viviam de rendas, padrão ideal de vida, então, repudiavam o trabalho produtivo socialmente degradante. A consideração social se obtinha com o trajar apurado que demonstrava abundância e o desempenho de atividades “nobres”, como o sacerdócio, a administração pública e as profissões liberais. (Araújo, 1993)

Esse quadro acima resultado inevitável do latifúndio e da escravidão, torna o trabalho desonroso, acaba destruindo as possibilidades de desenvolvimento social, que se funda naturalmente na atividade produtiva e numa formação a ela articulada.

Não foi por acaso que os estudos jurídicos predominariam para além do período republicano. A maioria dos alunos vinha da oligarquia rural e da pequena elite cidadina, que buscava um ensino de caráter acadêmico ou intelectualmente distante do mundo do trabalho. Isso se reflete inclusive na procura dos cursos de Medicina e posteriormente Engenharia, que apesar de solicitados, não eram tão prestigiados dado o envolvimento de um certo grau de trabalho manual, incompatível com a “nobreza da terra”.

A título de ilustração, transcrevemos a seguinte tabela:

Alunos matriculados nas Faculdades Brasileiras.

Ano de 1861		Ano de 1884	
Medicina (RJ)	100	Medicina (RJ)	30 6
03Farmácia (RJ)	24	Farmácia (RJ)	69
Medicina (BA)	97	Medicina (BA)	390
Farmácia (BA)	26	Farmácia (BA)	73
Direito (SP)	490	Direito (SP)	535
Direito (Recife)	416	Direito (RJ)	695
		Politécnica(RJ)	208

(Almeida, 1889, p.230-235)

Isso explica porque os jesuítas, quando restituídos a função de educadores, mantêm a base de sua antiga organização, introduzindo algumas inovações, e alcançam grande sucesso, como anuncia Rui Barbosa, em 1902, “Eu procuro no Colégio Anchieta aquilo que muitos outros pais me afirmam ter encontrado”.

Através do levantamento das tendências e contradições da implantação do ensino formal no Brasil, o estudo desenvolvido não pretendeu esgotar a discussão. Limitou-se a apontar as matrizes que o influenciaram e a sua adequação em solo sócio histórico a ele apropriado, Portugal e suas colônias.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, J. R. P. de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Publicado originalmente em francês. Traduzido Publicado pelo INEP. Paris: Ed. Leuzinger, 1889. PUCSP (1989).
- ARAÚJO, E. *O Teatro dos Vícios*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- AZEVEDO, F. de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1963.
- BAÊTA NEVES, L. F. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978.
- BARBOSA, G. C. A Igreja e o Colégio de São Miguel da Vila de Santos (1585-1759): análise arquitetônica. *Leopoldianum*, v.XXIII, n.64. p.203-222, 1997.
- CARVALHO, L. R. de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo, Ed. Saraiva e Edusp, 1978.
- CESCA, V. Fundamentos Teológicos-Filosóficos do Ratio Studiorum Tese de Doutorado, Sta Maria, RS, 1996.
- CHENU, M.D. Santo Tomás de Aquino, RJ, Agir, 1967
- COSTA, J. C. *Contribuição à História das Idéias no Brasil: o Desenvolvimento da Filosofia no Brasil e a Evolução Histórica Nacional*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956 (Documentos Brasileiros).
- CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1980.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. 3.^a ed., São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1986.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. *Tratado das Ciências Pedagógicas*. T. 2, História da Pedagogia, São Paulo, Nacional/Edusp, 1977.
- DURKHEIM, E. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre, Artes médicas, 1995.

- EBY, F. *História da Educação Moderna*, RS, Globo, s/d.
- ERASMO DE ROTERDÃ, *Civilidade Pueril*, Lisboa, Ed. Estampa, 1978.
- FAORO, R. *Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro*. 2.^a ed., Porto Alegre, Globo/USP, 1975.
- FRANCA, L. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro, Livraria Agir, 1952.
- FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. 26.^a ed., Rio de Janeiro, Record, 1989.
- FURTADO, C. *Formação Econômica do Brasil*. 3.^a ed., Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.
- GALINO, M.A. *Historia de la Educación: edades antigua y media*. 2.^a ed., Madrid, Editorial Gredos, 1973.
- GÂNDAVO, P. M. *Tratado da Província do Brasil*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro/MEC, 1965.
- GORDON, E. *A Filosofia na Idade Média*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1995.
- HOLANDA, S. B. de. *História Geral da Civilização brasileira*. São Paulo, Difel, 1960.
- _____. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.
- JAEGER, W. *Paideia: A Formação do Homem Grego*. Lisboa, Editorial Aster, s/d.
- JANOTTI, A. *Origens da Universidade*. São Paulo, Edusp, 1992.
- JOBIM, L. *Ideologia e Colonialismo*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1985.
- LARROYO, *História Geral da Pedagogia*, São Paula, Mestre Jou, 1974.
- LE GOFF, J. *Os Intelectuais na Idade Média*. São Paulo, Brasiliense, 1995.

- LEITE, S. *Breve História da Companhia de Jesus no Brasil (1549-1760)*. Braga, Liv. A.I., s/d.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa e Rio de Janeiro, Liv. Portugália e Civilização Brasileira, T. I-X, 1938-1949.
- LOYOLA, SANTO INÁCIO DE, *CONSTITUIÇÕES*, São Paulo, Loyola, 1997.
- MANACORDA, M.A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989.
- MARROU, H. I. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo, E.P.U., Brasília, INL, 1975.
- MARTINS, W. *História da Inteligência Brasileira*. São Paulo, Cultrix/INL, 1977.
- MATTOS, L.A. *Primórdios da Educação no Brasil*, Rio de Janeiro, Ed. Aurora, 1958.
- MENEZES, M.C. *A Origem da Escola Brasileira: Um Estudo sobre as Condições do Nascimento da Instituição Escolar no Brasil*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994. (Dissertação de Mestrado)
- MIRANDA, A.C. *As Raízes do Ensino e da Ciência no Brasil*. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1998. (Tese de Doutorado)
- MORENTE, M. G. *Fundamentos de Filosofia*. 4.^a ed., São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1970.
- NARODOWSKI, M. *Infância e Poder: A Conformação da Pedagogia Moderna*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado)
- NOGUEIRA, M.A. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez, 1990.
- NOVAIS, F. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial, 1777-1808*. São Paulo, Hucitec, 1979.
- OMEGA, N. *A Cidade Colonial*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1961.

- PAIVA, J. M. *Colonização e Catequese*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982.
- PEREIRA, B. A cidade de Anchieta. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, Dep. de Cultura e Recreação, maio/1936, n. 23.
- PRADO JR., C. *Formação do Brasil Contemporâneo - Colônia*. 6.^a Ed., São Paulo, Brasiliense, 1961.
- Ratio Studiorum
- RAEYMAEKER, L. *Introdução à Filosofia*. 2.^a ed., São Paulo, Ed. Herder, 1966.
- RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.
- RODRIGUES, *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*. T.I, V.II. Porto, Apostolado da Imprensa, 1931.
- _____. T.II., V.II, Porto, Apostolado da Imprensa, 1939.
- _____. T.I., VI, Porto, Apostolado da Imprensa, 1931.
- RUGIU, A.S., *Nostalgia do mestre artesão*, Campinas, SP, Autores Associados, 1998.
- SANTOS, L.G. dos *Memórias para Servir à História do Reino do Brasil*. Rio de Janeiro, Zélio Valverde, 1943.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 20.^a ed., São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1988.
- SCHWARTZ, S.B. *Burocracia e Sociedade no Brasil Colonial*. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- SÉRGIO, A. *Breve Interpretação da História de Portugal*. São Paulo, Difel, 1960.
- SILVA, I.A.C. e. *Memórias Históricas e Políticas da Província da Bahia*. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1925.

- SILVA, M.B.N. da. *Cultura no Brasil-Colônia*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- SILVA, M.B.N. da. Livro e Sociedade no Rio de Janeiro. São Paulo, 1973. Sep. da RH, 94: 441-57, 1973.
- SODRÉ, N.W. *Formação Histórica do Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 1990.
- VALENTE, W. Uma História escolar no Brasil. São Paulo-USP, Tese de Doutorado, 1997.
- VAN ACKER, L. (Tradução e Anotações por Cardim, M.I.M.) *Filosofia da Educação de Santo Tomás de Aquino*. São Paulo, Liv. Ed. Odilon, s/d.
- VARELA, J., ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria Escolar. *Teoria & Educação*, 6, 1992. p.68-96.
- VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro, Ed. Paz & Terra, 1968.
- VERBVM. *Cartas inéditas de Rui Barbosa*, Rio de Janeiro, Un. Católica, Agir Ed., dez. 1949.
- VERNEY, L.A. *Verdadeiro Método de Estudar*. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1950.
- VERGER, J. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo, Edunesp, 1990.
- VILHENA, L. S. *Recopilação de Notícias Soteropolitanas e Brasíliaicas*. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1921, 2 vs. Ed. Braz do Amaral.
- XAVIER, M. E. S. P. et al. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, FTD, 199.
- WREGE, R. S. *A Educação Escolar Jesuítica no Brasil Colônia: Uma Leitura da Obra de Serafim Leite "História da Companhia de Jesus no Brasil"*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Dissertação de Mestrado)
- ZULUAGA, *História de la Educacion*, Madid, Narcea Ed., 1972