

SERÁ QUE O AMOR PODE TER GOSTO DE SANGUE? UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CRIANÇAS NO BRASIL COLONIAL

Autora: Adriana A. de Souza¹

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Schwade

A história da educação de crianças se fez através de punições. Esta história é também prisioneira da escola, da igreja, da legislação, do sistema econômico e principalmente, da família. A educação estabelecida sobre a criança no período colonial brasileiro era a de que os pais deveriam corrigir seus filhos, através de bolos, beliscões, palmadas, surras de açoites e vara de marmelo, sendo comuns e até mesmo incentivadas socialmente, tais práticas. À época acreditava-se que era uma forma legítima e eficiente de educar as crianças, maneira correta de disciplinar os filhos, trazida pelos jesuítas, educadores católicos, que postulavam que as crianças traziam consigo o mal e por esta razão, necessitavam ser domadas. Para provocar a reflexão sobre a educação colonial das crianças no Brasil, realiza-se uma breve reflexão histórica acerca dos objetivos práticos da ação educacional praticada nos séculos XVI e XVII, com a finalidade de suscitar uma discussão em torno da compreensão da educação como dominação dos corpos e das almas.

Palavras chave: educação infantil; punição corporal, Brasil colonial

A educação no Brasil Colônia se deu pelo trabalho dos jesuítas, que aqui chegaram no ano de 1549, através da Companhia de Jesus uma ordem religiosa fundada pela Igreja Católica no século em 1553 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, lideradas pelo Basco Ínigo de Loyola, conhecida principalmente por seu trabalho missionário educacional, com a missão de disseminar a fé cristã. O objetivo dos jesuítas na Colônia era catequizar e humanizar os índios, integrando-os ao mundo dos então chamados de civilizados, como também eram encarregados da educação dos mandantes coloniais e seus descendentes, para os quais a educação tinha como fundamentos os textos clássicos em grego e latim, baseados na escolástica. Todavia, o ensino público não existia, a rigor, e os negros e pardos não tinham acesso restrito à educação. (ARAÚJO e TOLEDO, 2007).

Ainda segundo Araújo e Toledo (2007), a educação que era dada durante a infância expressada pela pedagogia jesuítica tinha como elo fundamental as palavras de Gusmão (1685) o apego à sobriedade dos princípios da doutrina católica, pela vigilância, pela severidade e pela autoridade, condenando tudo o que fossem

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Agência financiadora: CAPES.

mimos ou cedências às vontades pueris e defendia, convictamente, o recurso à disciplina, à obediência e ao castigo físico moderado.

Os educadores da Companhia de Jesus viviam a serviço da Igreja, divulgando seus dogmas e dispostos a todos os sacrifícios. Desse modo, a Companhia de Jesus tinha como missão o combate a Reforma Protestante foi um movimento que começou no século XVI com uma série de tentativas de reforma da Igreja Católica, esse que levou ao estabelecimento do Protestantismo, um movimento protestante que exigia dos indivíduos um espírito crítico, o que, atingia diretamente o poder da Igreja Católica, ou seja, a autoridade e a disciplina estavam sendo postos à prova pelo protestantismo; e o espírito da Reforma corroía os pilares da verdade imposta pela Igreja. (ALMEIDA E TEIXEIRA, 2000).

Conseqüentemente, a Companhia de Jesus foi responsável pela catequização indígena e pela educação da elite colonizadora. Com o seu papel conservador possibilitou que culturas inteiras, como aquelas pertencentes às comunidades primitivas indígenas, fossem esmagadas, sendo logo substituídas pela cultura civilizadora dos jesuítas. Eles não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançaram as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.

Como nos diz Oliveira (2004) Sem a concorrência do protestantismo e com as injunções políticas e econômicas da condição colonial, a educação jesuítica reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação.

Portanto, os ensinamentos eram passados e retomados diversas vezes, seguidos por exemplos e histórias e que os ratificavam, em como a disciplina rígida era colocada como condição para a boa criação e educação.

A influência da educação jesuítica não se restringiu apenas ao período que por aqui se estabeleceram (1549 – 1759), ultrapassou períodos e, em todos eles existem reminiscências dessa educação, ou seja, marcou profundamente nossa educação.

Os padres jesuítas foram os primeiros professores, em se tratando de educação formal – escolarizada. No longo período em que os jesuítas por aqui estiveram, no Brasil cerca de 210 anos, exerceram um destacado papel tanto na educação como na catequese dos índios e dos colonos e na organização burocrática da nascente sociedade brasileira.

Com Tomé de Sousa, vieram, os primeiros jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega, com a missão de converter os indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.

Em 1550, os missionários colocaram em funcionamento, na Bahia e em São Vicente duas escolas de ler e escrever, com meninos órfãos, visando sobretudo a formação de sacerdotes que pudessem se somar aos jesuítas em seu trabalho catequético . Em 1553, acompanhando o segundo Governador Geral, Duarte da Costa, um novo grupo de jesuítas chegou ao Brasil. Neste grupo chega José de Anchieta. Sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas e suas obras espalharam-se pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo 5 escolas de nível elementar e três colégios de nível médio. As escolas e colégios jesuítas, subsidiados pelo Estado português, se obrigava a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas, os mamelucos e os filhos dos colonos brancos. O estudo é encarado como fundamental, um espaço para a guerra de idéias contra o protestantismo e na preservação dos valores morais e na difusão da cultura cristã européia.

Inicia-se assim, um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalham pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do país pelo Marquês de Pombal. Nesse ínterim de 210 anos, eles catequizaram maciçamente os índios, educaram os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e a elite intelectual brasileira, promoveram o controle da fé e da moral dos habitantes e a difusão e unificação da língua portuguesa de Norte a Sul do país.

No século XVII houve uma grande valorização da infância. Isto devido as reformas religiosas, a criança passou a ser reconhecida como a salvação da humanidade, deste modo, o pensamento da época era o de que preservando e consertando-a seria possível mudar o rumo da humanidade.

O objetivo deste presente artigo é analisar a punição corporal sofrida pelas crianças no período colonial. Esse meio de disciplinar os indivíduos. Até o século passado à educação se dava através de palmatórias, castigos, e na autoridade de pais e professores. No processo de civilização a violência sempre esteve vinculada ao processo educativo, isto é, ela é um instrumento de socialização e dessa forma um meio para se obter obediência.

A história da criança se fez à margem dos adultos, sofrendo violência, humilhações e etc., sendo prisioneira da escola, da igreja, da legislação, do sistema econômico e etc. Passando por abandonos, vivendo situações de violências cotidianas, como abusos sexuais, doenças, queimaduras e fraturas que sofriam tanto no lar como no trabalho, foram às situações vividas por mais de três séculos a história da infância no Brasil.

Ou seja, a educação não implicava apenas o conteúdo escolar, mas também o convívio social, abrangendo as regras de etiqueta e os comportamentos socialmente aceitáveis para a época. Nas palavras de Del Priore (2000, p. 13), “a fala dos jesuítas sobre a educação e disciplina tinha gosto de sangue..., amor, pois feito de disciplina, castigos e ameaças.”

A igreja católica disseminou duas imagens da criança: a criança mística e a criança que imita Jesus, exaltando as crianças que cuja fé ajudava a suportar a dor e a agonia física, e os pequenos místicos chamavam a atenção para as qualidades individuais das crianças.

Os jesuítas pensavam que as crianças pela sua imagem divinizada, a sua doçura, inocência e a habilidade converteriam os fiéis e pagãos. Foram trazidas da Europa as atitudes de valorização da infância como também o modelo ideológico da criança-Jesus. Dessa forma os jesuítas tinham como objetivo conquistar a alma indígena, mas principalmente as dos indiozinhos. Os indiozinhos junto com os órfãos portugueses enviados pela metrópole formariam o exercito de pequenos Jesus a pregar, para a salvação e adestramento moral e espiritual.

O sentimento de valorização da criança enquanto um ser cheio de graça e vulnerabilidade corrente na Europa, também era o que os jesuítas tinham com relação aos índios. Porém era regado a castigos, pois os jesuítas diziam que “vícios e pecados” deveriam ser combatidos com “açoites e castigos”.

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa, e tinha como objetivo o aperfeiçoamento moral e espiritual, os educadores a adaptaram a um sistema de vigilância permanente das crianças. Portanto, é possível afirmar que os jesuítas foram os primeiros a desenvolverem uma psicologia infantil para educar e disciplinar crianças no Brasil. A síntese da psicologia utilizada pelos jesuítas era a valorização da criança com o objetivo de que ela valorizasse o objetivo jesuítico na nova terra. Como bem nos diz Del Priore (2000, p. 15): “o pepino torcido deste pequeno, evitaria os medonhos pecados, e mas do que isto o trabalho jesuítico seria visto como uma benesse.”

A infância era o momento oportuno para a catequese, pois a cultura autóctone das crianças indígenas, não tinham sedimentado suas práticas e valores. Os indiozinhos se flagelavam nas procissões, depois de varrer as ruas, dentro da igreja as portas fechadas, considerava-se que o castigo tanto era exemplar como pedagógico e os que se negavam a participar desse processo sofriam corretivos e castigos físicos. Mesmo sabendo que os índios iam embora devido a isso a punição era presente. Acrescenta Del Priore.

Daí a exposição do corpo em sangue, machucado e marcado pela autoflagelação. [...] O castigo não era apenas exemplar, mas também pedagógico, aqueles que se negavam a participar do processo doutrinal sofriam corretivos e castigos físicos. O tronco funcionava como um aide-mémoire para que os que quisessem faltar a escola e as palmatoadas eram comumente distribuídas porque sem castigo não se fará vida sentenciava o padre Luiz Grã em 1553. As punições se faziam presentes a despeito de reações dos índios que a estas preferiam ir embora. (DEL PRIORE, 2000, p. 21-22)

A disciplina assim tornou-se o objeto principal do espetáculo que foi a catequese. Para os jesuítas a correção era vista como uma forma de amor, sendo assim, a punição corporal se inseria na “pedagogia do amor correcional”.

Essa pedagogia pregava a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Sendo posta em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, estendendo-se também ao ambiente doméstico. As punições corporais e disciplina física eram uma prática comum e aceita na sociedade brasileira da época colonial. Este caráter abusivo do ato era encoberto na medida em que era visto como sendo uma função disciplinadora dos pais, e não como uma violência. Sendo aplicados e aceitos, pois havia a crença de que para educar é necessária a utilização do castigo físico para salvar a alma das crianças, naturalizando assim, esta prática.

Estes modelos de educação baseiam-se na disciplina, que possui diferentes significados. A maioria das definições de disciplinar encontra-se em dois grandes campos: controlar, punir, corrigir, ensinar, guiar e influenciar, Sousa, (1994), Kaufman, (1997), Hyman, (1997), Straus, (2000).

Entendo aqui como disciplina as práticas ou técnicas de se exercer controle sobre outra pessoa, ou seja, ações de poder de indivíduos sobre indivíduos. Segundo Vallasco (2005) A disciplina se diferencia de outras técnicas de se exercer o poder pelo modo com que investe o corpo e pela racionalização utilitária do detalhe. Ao invés de produzirem sinais codificados de submissão, as técnicas disciplinares dissociam poder e corpo: aumentam sua eficácia na condição de diminuir a potência que poderia daí resultar.

Seguindo o pensamento de Foucault (1989):

A disciplina seria uma técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesma na Antiguidade. Os mosteiros são um exemplo de região, domínio no interior do qual reinava o sistema disciplinar. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens.(FOUCAULT, 1989, p.105).

A disciplina, ou punições físicas são consideradas ações necessárias para conter, controlar, moldar, por exemplo, crianças “desobedientes” para que enfim estas não se sucumbissem ao mal. Assim, a disciplina era um processo que se desenvolvia pelo controle dos mais fortes sobre os mais fracos.

De maneira geral nossa sociedade tolera o uso da força. Como bem nos diz Langley e Levy “As agências da lei e os militares têm garantido para si o uso da força em suas funções, e os pais têm o direito de usar da força em seus filhos.” (Langley & Levy, 1980: 103-104). A disciplina militar foi adotada pelas escolas e pelas famílias em muitos países inclusive, no Brasil.

A tarefa mais importante dos pais era a doutrinação cristã dos filhos, assim, desde pequeninas as crianças deviam aprender a rezar o padre-nosso e a ave-maria, beijando o chão para lembrar da existência do inferno. Como também a papel de corrigir os filhos, os castigos físicos como: bolos, beliscões, palmadas, surras de açoites e vara de marmelo eram comuns e até mesmo incentivados, pois acreditava-se que eram uma forma legítima e eficiente de educar as crianças. (Del Priore, 2000).

Del Priore (1999, p. 96-98) trás a reprimenda do padre Anchieta “O amor de pai devia inspirar-se naquele amor divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalho nesta vida’. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos deviam ser combatidos com ‘açoites e castigos’”.

E até os próprios jovens aprovavam, essa prática de punição corporal que era aplicada não apenas as crianças, mas também aos escravos que eram constantemente açoitados, e as mulheres, o bater indicava na época a força do caráter paterno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise nos possibilitou compreender o universo das relações educacionais do período Colonial, as quais as crianças eram submetidas, no Brasil. A visão que os padres jesuítas tinham da criança era que ela era um tabula rasa e, por isso, era mais fácil a sua catequização. A punição corporal era considerada um ato de amor e, dessa forma, desde cedo, as crianças praticavam a flagelação e autoflagelação.

A história da sociedade brasileira pode ser definida como uma história política e sociocultural da violência. Sendo as mulheres, crianças e escravos, vítimas de agressões cotidianas e silenciosas. Nesse contexto, cabia a criança o menor lugar no seio da família brasileira, restando a ela apenas a obediência aos adultos.

A punição corporal sofrida pelas crianças era uma prática corriqueira, aceita e legitimada pelos jesuítas e pelas famílias, pois se acreditava que era através dela que a criança se afastaria do mal, sendo práticas necessárias para se bem educar as crianças, conformando em um universo cultural de práticas e representações comuns deste período histórico.

O que podemos concluir é que a formação social da criança via de regra passa mais pela violência explícita e/ou implícita do que pelo livro, pelo diálogo, pelo aprendizado e pela educação. O que nos coloca a idéia de que a dor é um meio necessário, para se ter obediência. Essa pratica trazida pelos jesuítas foi tão implementada e legitimada que persiste nos dias atuais nas relações entre pais e filhos. Portanto a formação moral e intelectual é fundamentada pela disciplina do corpo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. **A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas** Disponível em: www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/5.pdf. Acessado em 10 de junho de 2008.

ARAÚJO, Vanessa Freitag ; TOLEDO, César de Alencar Arnaut. **Sobre a concepção de infância do padre Alexandre de Gusmão (1629-1724)**, disponível em: http://www.uepg.br/proesp/publicatio/hum/2008_1/artigo-14-Vanessa-141-152.pdf, acessado em 10 de junho de 2008.

CANTOS, Priscila Kelly; COSTA, Célio Juvenal. **OS COLÉGIOS JESUÍTICOS E SUAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS.** Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss01_08.pdf. Acessado em 10 de junho de 2008.

DEL PRIORE, Mary. **A família no Brasil Colonial.** São Paulo: Moderna, 1999.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In_ **História das crianças no Brasil.** São Paulo, Contexto, 2000.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. **Ambigüidade de Fernando de Azevedo sobre a atuação da Cia de Jesus na organização da educação brasileira no período colonial.** Disponível em: [Http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/257/186](http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/257/186). Acessado em 10 de junho de 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro, vozes, 1975.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e senzala.** Recife, Record, 1992.

HYMAN, I. A. The case against spanking. São Francisco: **Jossey-Bass.** 1997.

KAUFMAN, Michael. The construction of masculinity and the triad of man's violence. In_ **Gender violence: Interdisciplinary perspectives.** New York university press, 1997.

LANGLEY, R. LEVY, R.C. **Mulheres espancadas fenômeno invisível.** São Paulo, Hucitec, 1980.

OLIVEIRA, Marcos Marques. As Origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf. Acessado em 10 de junho de 2008.

SILVA, Paulo José Carvalho da. **A ciência da alma da antiga Companhia de Jesus: reflexões sobre a história e a epistemologia da psicologia.** <http://circumscribere.incubadora.fapesp.br/portal/artigos%20on%20line/2007-volume-3-summary/articles/CircumVol03-1.pdf/>. Acessado em 10 de junho de 2008.

SOUSA, Alípio. **Medos, mitos e castigos: notas sobre a pena de morte.** São Paulo, Cortez, 1995.

STRAUS, M. A. Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. **Child Abuse and Neglect**, 2000, 24(9), 1109-1114.

STREMEL Ninon Rose. **A QUESTÃO DA DISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCATIVO: DA SUBMISSÃO PELA RELIGIOSIDADE À PARTICIPAÇÃO CRÍTICA E CONSCIENTE PELA ÉTICA** ...
www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2003/03.pdf, acessado em 10 de junho de 2008.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; TOLEDO, Flávio Massami Martins. **A filosofia educacional dos jesuítas nas Cartas do Pe. José de Anchieta**. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2179/1359> . Acessado em 10 de junho de 2008.

VALLASCO, Ivan de Andrade. A cultura da violência: os crimes na Comarca do Rio das Mortes _ Minas Gerais século XIX. **Tempo**. v. 9, nº. 18, Niterói, jan./jun. de 2005.

PORTUGUESES EM MINAS GERAIS NO SÉCULO XVIII: CULTURA ESCRITA E PRÁTICAS EDUCATIVAS*

Thais Nivia de Lima e Fonseca

Universidade Federal de Minas Gerais

Doutora em História Social

tnivia@terra.com.br

Durante o século XVIII, a Capitania de Minas Gerais recebeu número considerável de portugueses, vindos para o exercício de postos na administração civil e militar e como membros do clero, ou atraídos pelas possibilidades, reais ou imaginadas, de enriquecimento na economia mineradora, e que jamais retornaram ao Reino. Na segunda metade dos setecentos, vieram também aqueles que assumiram responsabilidades educacionais como professores régios. Esses indivíduos, na maioria do norte de Portugal, e muitas vezes também seus descendentes, estabeleceram relações com a cultura escrita que resultaram na resolução de seus problemas cotidianos e no registro de parte de suas trajetórias, no estabelecimento de estratégias para a educação de seus filhos, no incremento da circulação de livros, no ensino das primeiras letras e da Gramática Latina.

Não obstante as divergências entre os historiadores, no Brasil e em Portugal, quanto à quantidade de portugueses vindos para a América, não parece haver dúvidas quanto ao aumento dessa imigração no século XVIII, movida, principalmente, pela exploração do ouro nas Minas Gerais, e quanto ao fato de que a maioria dos emigrados provinha do norte de Portugal¹. Como efeito desse movimento, a Coroa editou várias proibições que visavam conter o fluxo migratório e evitar as suas conseqüências negativas para o Reino. O avanço dos estudos sobre o tema tem aprofundado a compreensão do fenômeno da emigração portuguesa, identificando as origens desse movimento, do ponto de vista estrutural, das condições que motivaram a saída de milhares de portugueses em direção ao Brasil, nos séculos XVIII e XIX, e também quanto às características dessa população, como seu lugar de origem, suas ocupações, seu nível de instrução, e demais aspectos demográficos.² No Brasil, alguns trabalhos clássicos detiveram-se sobre as características da ocupação portuguesa na América, na perspectiva das motivações da emigração a partir do século XVI. Sérgio Buarque de Holanda chamou a atenção para a grande capacidade

* Esse trabalho decorre de projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

¹ SERRÃO, Joel. *Emigração portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 196-. p. 62. Também, entre outros: SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *Historia de Portugal*. Lisboa: Verbo, 1978; MATTOSO, José (dir). *História de Portugal*. Quarto Volume. O Antigo Regime (1620-1807). Coordenador: António Manuel Hespanha. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

² Importantes estudos neste sentido têm sido feitos no âmbito do *Núcleo de Estudos de População e Sociedade*, da Universidade do Minho.

de adaptação e de aprendizagem dos portugueses em outras terras, o que lhes permitiu protagonizar importante processo de circulação e apropriação de diferentes elementos culturais³. Diríamos, seguindo as sugestões de Serge Gruzinski, que eles atuaram como singulares mediadores culturais entre as várias partes do Império português no Antigo Regime⁴. Ao analisar a chamada “corrida do ouro”, Holanda caracterizou-a como a “primeira imigração em massa para o Brasil”, ocorrida a partir do final do século XVII e mais intensamente no século XVIII. O autor percebeu as primeiras levas desses imigrantes como indivíduos de origem social desfavorecida, “que não conheceram, em sua terra de origem, a oportunidade de assimilar os altos padrões de civilidade e luzimento”⁵. Holanda chamou a atenção para o fato de que, no Brasil, particularmente nas Minas Gerais, a organização da sociedade repetiu os padrões do Reino, mas não com o mesmo tipo de indivíduos. Uma vez aí, eles procuraram recompor-se segundo as tradições da terra de origem, porém com as diferenças que o acesso à riqueza e outras possibilidades de mobilidade permitiam. Segundo Holanda, apenas as gerações seguintes aos primeiros emigrados puderam se diferenciar de seus antecedentes, em geral por meio do letramento e da educação, alcançados pelas condições advindas da posse de cabedais “acidentalmente ganhos em lavras e tratos”⁶.

Raymundo Faoro destacou a força dos padrões sociais das elites ibéricas, que acabavam por servir de modelo às camadas populares que, na América, ascendiam economicamente e ambicionavam o afidalgamento, principalmente pelo acesso a postos na administração pública, civil ou militar. As possibilidades abertas pela economia mineradora favoreceriam os portugueses pobres, que iriam se orientar para o comércio, buscando não apenas o enriquecimento, mas também o enobrecimento, real ou simbólico⁷. Para Faoro, enquanto os brancos portugueses seguiriam essa trajetória, os pobres, nascidos no Brasil, teriam que construir outras estratégias para fugir dos estigmas de uma sociedade preconceituosa quanto ao trabalho manual. Eles percorreriam outro caminho, “às margens da fidalguia burocratizada”, desviando-se “dos misteres dos negros”, procurando ser “soldados, escrivães ou escreventes, oficiais de tribunais de juízos,

³ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1989. Análise semelhante seria feita por FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 31 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

⁴ GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. GRUZINSKI, Serge. *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris: Éditions de la Martinière, 2004. Vários trabalhos, individuais e coletivos, têm analisado, de forma central ou secundária, esses movimentos de circulação dos portugueses. Ver, entre outros: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato do viventes*. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; PAIVA, Eduardo França (org). *Brasil-Portugal: sociedades, culturas e formas de governar no mundo português (séculos XVI-XVIII)*; FURTADO, Júnia Ferreira (org). *Diálogos oceânicos*. Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino Português. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001; FRAGOSO, João et al (orgs). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

⁵ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Metais e pedras preciosas. In: *História Geral da Civilização Brasileira*. 2º volume. Administração, Economia, Sociedade. Direção de Sérgio Buarque de Holanda. 6 ed. São Paulo: Difel, 1985.

⁶ Ibidem.

⁷ FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. Formação do patronato político brasileiro. 3 ed. São Paulo: Globo, 2001.

não poucos freqüentando as aulas régias”⁸. O que Faoro não considerou foi que, além desses, também os brancos ou mestiços filhos de portugueses, nem sempre pobres, acabavam utilizando essas mesmas estratégias, quando ficavam privados de heranças e privilégios obtidos por seus pais, seja por não terem sido reconhecidos como filhos, seja pelos percalços dos processos dos inventários *post-mortem*.

Vários outros autores, até a década de 1970, concordaram com o estatuto “neutro” de determinadas profissões, exercidas por indivíduos que procuravam escapar das atividades manuais, como as funções burocráticas ou o ensino, e nas quais não seria raro encontrarem-se indivíduos mestiços. E do número elevado, entre os portugueses emigrados, dos que se dedicavam ao comércio⁹. O avanço das pesquisas sobre Minas Gerais no século XVIII vem esclarecendo diferentes aspectos da complexa sociedade que aí se organizou a partir da descoberta das minas, da ocupação do território e da sua urbanização, mais intensa do que em qualquer outra capitania da América portuguesa¹⁰. Kenneth Maxwell, ao analisar a conformação dessa sociedade, chamou a atenção para a importância da influência da cultura de origem dos portugueses emigrados. Para ele,

“entre a minoria branca de Minas Gerais predominavam os valores e costumes das províncias do norte português, especialmente do Minho, Trás-os-Montes, Porto, Douro e as Beiras (...). Refletida no modo de falar e na arquitetura doméstica e eclesiástica, esta dominante influência nortista proporcionava forte elemento de consolidação da sociedade e estimulava um rápido e bem sucedido transplante da cultura portuguesa para o ambiente social e econômico transitório e altamente instável da zona de mineração. A sociedade de Minas, portanto, era um complicado mosaico de grupos e raças, de novos imigrantes brancos e de segunda e terceira gerações de americanos natos, de novos escravos e de escravos nascidos em cativeiro...”¹¹

⁸ Ibidem. p.254.

⁹ VASCONCELOS, Diogo de. *História antiga de Minas Gerais*. 4 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974. 2 vol; BARBOSA, Waldemar de Almeida. *História de Minas*. Belo Horizonte: Editora Comunicação, 1979. 2 vol; LIMA JÚNIOR, Augusto de Lima. *A Capitania das Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

¹⁰ Alguns dos trabalhos de destaque são: BOSCHI, Caio Cesar. *Os leigos e o poder*. Irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática, 1986; SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1982; MAXWELL, Kenneth R. *A devassa da Devassa. A Inconfidência Mineira: Brasil-Portugal, 1750-1808*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FIGUEIREDO, Luciano. *Barrocas famílias: a vida familiar em Minas Gerais no século XVIII*. São Paulo; Hucitec, 1997; FIGUEIREDO, Luciano. *O avesso da memória. Cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993; FURTADO, Júnia Ferreira. *Homens de negócio. A interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas*. São Paulo: Hucitec, 1999. BRÜGGER, Silvia Maria Jardim. *Minas patriarcal: família e sociedade (São João del Rei, séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Annablume, 2007; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de. *Homens ricos em Minas Colonial*. In: BICALHO, Maria Fernanda & FERLINI, Vera Lúcia Amaral (orgs). *Modos de governar. Idéias e práticas políticas no Império português, séculos XVI a XIX*. São Paulo: Alameda, 2005; SOUZA, Laura de Mello e. *Nobreza de sangue e nobreza de costume: idéias sobre a sociedade de Minas Gerais no século XVIII*. In: *O sol e a sombra. Política e administração na América portuguesa do século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

¹¹ MAXWELL, op.cit. p. 114.

As inferências já presentes nos trabalhos de autores mais antigos – exceto os do campo da História da Educação¹² – vêm sendo comprovadas mais recentemente, no que diz respeito à entrada na cultura escrita como mecanismo de inserção social na Capitania de Minas Gerais. O aprofundamento das pesquisas tem demonstrado que, se a população das Minas continuava a ser predominantemente analfabeta, o acesso ao aprendizado da leitura e da escrita não ficava restrito às elites, sendo relativamente comum encontrarem-se indivíduos originários das camadas sociais intermediárias que sabiam ler e escrever, muitos vivendo de ofícios que exigiam esse conhecimento. Além disso, estar inserido na cultura escrita não significava, necessariamente, ter, individualmente, a capacidade de ler e de escrever. Creio que é necessário ver mais além, entendendo essa inserção como uma possibilidade e, invariavelmente, uma necessidade, de parte considerável da população das Minas Gerais setecentistas, letrada ou não. Afinal, era no âmbito da escrita que boa parte das relações cotidianas se realizava: entre os indivíduos e as instâncias administrativas civis, eclesiásticas ou militares; entre eles e a justiça; entre os indivíduos uns com os outros, em suas atividades cotidianas ligadas ao comércio, à mineração, ao exercício de variados ofícios e profissões. É sempre bom ressaltar a presença marcante do Estado na Capitania de Minas Gerais, e de sua burocracia que, se não exigia, exclusivamente, a presença de funcionários letrados, acabava por atrair-los e absorvê-los.

É preciso, também, esclarecer que o sentido atribuído ao termo “letrado”, da forma como se emprega aqui, não é o mesmo no século XVIII. O indivíduo letrado era entendido como aquele que fosse jurista ou advogado, ou o indivíduo versado nas letras, que seriam os conhecimentos eruditos das humanidades¹³. De qualquer modo, ser letrado neste sentido era condição de ingresso em determinados postos na administração colonial, como os de chanceler, desembargador, ouvidor, juiz (exceto o Juiz ordinário), procurador, provedor, intendente-geral do ouro¹⁴. Para vários outros cargos não se estabelecia este mesmo requisito, mas pela descrição de suas atribuições, apreende-se a necessidade do conhecimento da leitura e da escrita, como os escrivães que, conforme a sua situação, deveriam “escrever as cartas ou provisões passadas na Chancelaria”, “fazer, anualmente, um livro em que conste toda a receita e despesa”(das Câmaras), “escrever, em livro próprio, todos os acordos e os mandados” (relativos às Câmaras), “escrever as cartas dos vereadores e oficiais da Câmara”, “ler e publicar, na primeira sessão mensal da Câmara, os registros dos oficiais e almotacés do Concelho”, “escrever no livro impresso para o registro das barras” (na Intendência do Ouro), “preencher os bilhetes impressos que servem de certidão para circulação de barras” (de ouro), “fazer os registros, nos livros de

¹² Esses insistiram, durante muito tempo, na quase ausência de acesso à cultura escrita, exceto para os membros das elites, que podiam freqüentar as escolas controladas pelo clero regular – principalmente os colégios dos jesuítas e os seminários – e ingressar no ensino superior em Portugal.

¹³ BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário portuguez e latino*. Coimbra: No Collegio das Artes da Companhia de JESU, Anno de 1712.

¹⁴ ARQUIVO NACIONAL. *Fiscais e Meirinhos*. A administração no Brasil colonial. Coordenação de Graça Salgado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

receita e despesa, entrada do ouro, da carga feita ao tesoureiro do quinto, bem como no livro em que se põe, por lembrança, o ouro enviado à Casa de Fundação pertencente às partes e em todos os papéis que possam respeitar a receita e despesa”¹⁵. Havia também os tabeliães, que deveriam, entre outras coisas, “fazer todos os testamentos, cédulas e codicilos”, “fazer todos os inventários determinados por herdeiros e testamenteiros”, “fazer todos os instrumentos de posse das terras concedidas ou tomadas”, “fazer quaisquer cartas de compras, vendas, escambos, arrendamentos, aforamentos ou soldadas referentes aos órfãos”¹⁶. Outros cargos também indicavam a necessidade da leitura e da escrita, em algum nível, como o Tesoureiro da Intendência do Ouro, que deveria “lançar em seu livro a soma arrecadada das multas aplicadas aos sonegantes”, “rubricar, junto com o intendente e o fiscal, o termo de encerramento da matrícula” e “lançar em sua receita o cunho da Casa de Fundação”¹⁷.

A cultura escrita estaria, na verdade, muito mais disseminada naquela sociedade do que supunha a historiografia tradicional, e a relação cultura escrita/alfabetização nem sempre se dava de forma direta e imediata. Para Portugal essa constatação foi feita por Justino Magalhães, numa análise que coloca como central o papel do Estado na disseminação da cultura escrita e na expansão da alfabetização. Segundo ele, “quando se pergunta quem efectivamente se alfabetizou no decurso dos três séculos de Antigo Regime, se intenta por outras palavras saber quem pelo exercício de uma efectiva capacitação da leitura e da escrita participou nas actividades do Estado”¹⁸. Mas não só. Nos diversos níveis de relação dos indivíduos com o Estado, tanto com o poder central, quanto com os poderes locais, o recurso ao escrito esteve sempre presente. Podia ser feito diretamente ou pelo uso, mais comum, da intermediação dos tabeliães. Além disso, os indivíduos se utilizavam de instrumentos escritos para resolver pequenas questões cotidianas entre si, como o registro de empréstimos, os recibos de pagamentos, as notas de pequenos compromissos (como pedidos de mercadorias, reconhecimento de dívidas), receitas de boticários, listas de compras, registro de movimentos comerciais ou de atividades agrícolas. Isso nos leva a considerar um número mais expressivo de pessoas a construir relações com a cultura escrita, mesmo quando desprovidas das habilidades da leitura e da escrita, e capazes, apenas, de desenhar um sinal como assinatura.

No momento da emigração para as Minas Gerais no século XVIII, a sociedade portuguesa já vivia transformações no sentido da expansão da cultura escrita, com o aumento da publicação e circulação de livros, a ampliação da burocracia estatal que exigia cada vez mais pessoas com algum letramento, e o ingresso de uma parte da população dos domínios ultramarinos na estrutura administrativa e educacional do Império português. Não obstante o grande peso da cultura oral, é

¹⁵ Ibidem. Ver, também: MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime*. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação, 1994.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ MAGALHÃES, op.cit, p. 203.

fato aceito por diversos historiadores que tais transformações, desde o século XV, foram progressivamente introduzindo parcelas maiores da população na cultura escrita, mesmo sem o correspondente aumento da escolarização. O desenvolvimento das atividades comerciais, por exemplo, exigiu cada vez mais o recurso ao registro escrito, e a “palavra escrita” passava a ganhar novo valor social¹⁹. Esse processo, aliás, foi igualmente observado para outras áreas nas quais o comércio adquiriu ampla importância, como foi o caso da Itália, a partir do século XIII²⁰.

Em Portugal, além dessa ampliação derivada de necessidades concretas de alguns setores da sociedade, as progressivas medidas oficiais em prol do ensino das primeiras letras, principalmente nos meios urbanos, elevou o número de indivíduos com algum letramento, aqui entendido como capacidade de uso da cultura escrita²¹. Se alguma preocupação nesta direção já se esboçava desde o reinado de D. João V (1706-1750), foi visivelmente intensificada nos reinados de seus sucessores, D. José I (1750-1777) e D. Maria I (1777-1816), nos quais foram empreendidas as reformas da educação²². Se com essas reformas o ensino das primeiras letras passou a ser definido, financiado e controlado pelo Estado, antes disso ele acontecia segundo as condições disponíveis, sendo ministrado por clérigos ou leigos, muitas vezes com um conhecimento rudimentar, ou por indivíduos que exerciam funções como escreventes, tabeliães ou escrivães públicos, e que atuavam como mestres de primeiras letras como meio de complementar suas rendas. Neste caso, tanto em Portugal como na América, esses expedientes eram comuns, sendo os mestres pagos pelos pais e famílias dos alunos, ou pelas rendas das Câmaras. Uma vez que o próprio Estado era um expressivo demandador de ofícios para os quais algum conhecimento de escrita e de leitura era necessário, a aprendizagem dessas habilidades passava a ser um importante meio de obtenção de melhores posicionamentos na sociedade e, portanto, procurada por diferentes segmentos da população.

Uma das atividades à qual se dedicava parte significativa dos portugueses instalados nas Minas era o comércio, e vários estudos já demonstraram o papel que a cultura escrita representava naquele meio. Júnia Ferreira Furtado chamou a atenção para o fato de que o domínio da linguagem escrita não servia, apenas, como instrumento de poder numa sociedade preconceituosa em relação aos trabalhos manuais. Entre os comerciantes, o conhecimento da escrita e da leitura era ainda mais importante para o exercício de suas atividades, considerando-se a possibilidade de um nível elevado de letramento nesse grupo. O indicativo utilizado é um pouco precário – a capacidade de assinar o nome – mas pode ser combinado a outros, como a

¹⁹ Ver: MAGALHÃES, Op.cit.

²⁰ LE GOFF, Jacques. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

²¹ Cf. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.25, jan/abr 2004. p. 5-17; MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

²² GOUVEIA, António Camões. Estratégias de interiorização da disciplina. In: MATTOSO, José (dir). *História de Portugal*. Quarto Volume. O Antigo Regime (1620-1807). Coordenador: António Manuel Hespanha. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

posse de livros, freqüente entre os comerciantes, e a preocupação recorrente com a educação dos filhos, na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente. Tudo isso permite fazer aquela afirmação de maneira mais segura ²³. Analisando inventários e testamentos em seu estudo sobre a família na Vila de São João del Rei, Silvia Brügger também observou essa preocupação com a educação dos filhos.²⁴

Esse último aspecto é particularmente importante para esse trabalho, pois foi expressiva a ação desses portugueses ao propiciar a seus descendentes o acesso à educação, por meio de professores particulares ou pelo ingresso nas aulas régias. Também não foi incomum que esses indivíduos possuíssem livros, e que soubessem ler e escrever, às vezes em um nível mais elevado do que a maioria. Se a documentação existente no Brasil permite acompanhar suas trajetórias e, por vezes, também, as de seus descendentes, não revela muito sobre suas vidas antes de emigrarem, o que ajudaria a esclarecer as bases de suas relações com a cultura escrita, conforme suas trajetórias anteriores, ainda em Portugal. Para alcançar essa dimensão é necessária a incursão em arquivos portugueses, de caráter mais local, o que ainda não foi possível realizar. De toda forma, vários trabalhos indicam esse caminho, a começar por demonstrarem o fluxo migratório como tendo sua origem na parte norte do País e, em alguns casos, sua orientação para a região mineradora, durante todo o século XVIII.²⁵

A questão da origem predominantemente nortista dos portugueses emigrados para as Minas Gerais pode ser corroborada sem grandes dificuldades, quando analisamos a documentação disponível, principalmente a paroquial e a cartorial ²⁶. Partindo dessas fontes, foi possível identificar alguns desses indivíduos que, fixando-se nesta região, construíram aí suas vidas e, em alguns de seus momentos, construíram diferentes formas de envolvimento com a educação e com a cultura escrita, seja nas estratégias elaboradas para a educação de seus descendentes ou protegidos, seja no exercício da profissão docente.

Começo pela família iniciada nas Minas pelo português Jerônimo da Silva Guimarães. Nascido na Vila de Guimarães, ele chegou às Minas em data imprecisa, talvez em meados do século XVIII, e viveu e morreu na Vila de Sabará onde, além de ativo em diversos negócios, foi também Capitão e Tenente Coronel dos Auxiliares. Morreu em 1787, solteiro, e em seu testamento reconheceu ter tido três filhos, instituídos como herdeiros: uma mulher, Águeda, já casada quando de seu falecimento e dois meninos, Jerônimo José e Manoel. O primeiro era filho de uma parda chamada Germana, e o segundo nunca soube quem teria sido sua mãe. Jerônimo da Silva Guimarães teria abrigado, também, um sobrinho, Francisco. Suas relações na Vila de

²³ FURTADO, op.cit. p. 109-111.

²⁴ BRÜGGER, Op.cit.

²⁵ SERRÃO, op.cit; SCOTT, Ana Silvia Volpi. *Famílias, formas de união e reprodução social no noroeste português (séculos XVIII e XIX)*. Guimarães: NEPS/Universidade do Minho, 1999; RAMOS, Donald. From Minho do Minas: the portuguese roots of the Mineiro family. *Hispanic American Historical Review*. V.73, nov. 1993. p. 639-662.

²⁶ Esse procedimento vem sendo adotado pelos pesquisadores da história demográfica em Minas Gerais, para diferentes comarcas da Capitania.

Sabará incluíam alguns dos homens mais destacados, com os quais mantinha negócios, tanto comerciais quanto de crédito, emprestando e tomando emprestado, vendendo e comprando mercadorias, entrando como fiador em negócios realizados entre pessoas do seu círculo. Sua posição social pode ser atestada, também, por ter sido Irmão da Irmandade do Santíssimo Sacramento da Igreja Matriz de Sabará e ter sido sepultado na Igreja da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Monte do Carmo, ambas representativas dos grupos mais privilegiados da sociedade mineira setecentista²⁷.

Jerônimo da Silva Guimarães sabia ler e escrever e, a julgar pelas características materiais da sua escrita, seu conhecimento não era precário. Alguns breves documentos integrantes de inventários, e justificações apresentadas pelo próprio Guimarães permitem vislumbrar essas habilidades. Se tomarmos como referência estudos que procuram classificar os níveis de conhecimento da leitura e da escrita e de envolvimento com a cultura escrita, pode-se inferir que Jerônimo da Silva Guimarães teria conhecimento e habilidades significativas, fazendo uso de uma escrita correta, fluente, com o uso de abreviaturas e assinatura trabalhada²⁸. Embora as relações do Tenente Coronel com os meninos Jerônimo José e Manoel fossem pouco claras até a feitura de seu testamento – até então eles foram mencionados como “enjeitados” –, ele próprio iniciou o processo de inserção das crianças na cultura escrita, o que, para alguns deles e seus descendentes, foi evento de particular importância.

Guimarães enviou os dois filhos e o sobrinho à escola de primeiras letras, sob os cuidados do professor João Fernandes Santiago, da Vila de Sabará²⁹. Não sabemos quanto tempo as crianças estiveram neste estudo, mas ao menos para os dois filhos, o aprendizado chegou a fazer diferença em suas vidas. Jerônimo José morreu em 1857 e chegou a ocupar cargos públicos como Tesoureiro dos Novos Impostos e Oficial da Câmara de Sabará, no início do século XIX. Seu irmão, Manoel, aprendeu também os ofícios de relojoeiro e latoeiro e, ao morrer, em 1822, deixou para os enteados e para os irmãos, uma interessante coleção de livros, entre os quais as habituais vidas de santos e de beatos, além de uma *Ortografia*, uma coleção de sete volumes intitulada *Academia*, o *Divertimento Erudito*³⁰, o *Elementos da Civilidade*³¹, e um manual técnico intitulado *Arte de Fazer Cola*. A família Silva Guimarães teve existência prolongada em Sabará.

²⁷ Ver: BOSCHI, Caio César. *Os leigos e o poder*. Irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática, 1986.

²⁸ MAGALHÃES, op.cit. Ver, também, sobre as habilidades de leitura e de escrita nas Minas Gerais setecentistas: VILLALTA, Luiz Carlos. Ler, escrever, bibliotecas e estratificação social. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de & VILLALA, Luiz Carlos (orgs). *As Minas setecentistas*, 2. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007.

²⁹ Entre 1768 e 1800, João Fernandes Santiago ensinou a meninos filhos de militares, fazendeiros e oficiais mecânicos, alguns deles portugueses, e outros, homens pardos nascidos na Capitania de Minas Gerais. Por sua atividade como professor, ele ligou-se aos destinos de algumas famílias da Vila, que a ele enviaram seus filhos para que se cumprisse uma parte da educação almejada.

³⁰ *Divertimento Erudito para os curiosos de noticias históricas, escolásticas, políticas, e naturaes, sagradas e profanas*. Do Fr. João Pacheco. Lisboa Oriental, na Officina Augustiniana, Anno MDCCXXXIV.

³¹ *Elementos da Civilidade e da decência para instrução da mocidade de ambos os sexos*. Traduzido do francês vulgar. Lisboa: Na Typographia Rollandiana, MDCCCXXIV.

Morto em 1887, às vésperas da proclamação da República no Brasil, o neto do Coronel Jerônimo, Jerônimo Augusto da Silva Guimarães tinha bastante familiaridade com a escrita e a leitura, o que, a propósito, parece ter se tornado cada vez mais intensa a cada geração dessa família.

Outro português, José Ribeiro de Carvalho, constituiu família de forma mais tradicional nas Minas Gerais. Natural da Freguesia de Santo Adrião, Arcebispado de Braga, ele casou-se por duas vezes, a primeira, possivelmente em Portugal, e o casal de filhos desse casamento era de religiosos nos Açores. Entre um casamento e outro, já no Brasil, José Ribeiro de Carvalho teve um filho com a parda Antonia Rangel de Abreu; vivia com ele e tinha 26 anos de idade quando foi instituído seu herdeiro. Do casamento nas Minas, com Dona Quitéria Maria de Barros, ele declarou seis filhos vivos em seu testamento, feito em 1769, ano de sua morte: José (12 anos), Anna (8 anos), Marianna (7 anos), Bernarda (5 anos), Joaquina (3 anos) e Manoel (2 anos). Assim como seu conterrâneo, José Ribeiro de Carvalho construiu para si significativa posição na Vila de Sabará, tendo sido, também, irmão da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Monte do Carmo, em cuja igreja foi sepultado. No seu inventário não consta a relação de bens, que nos ajudaria a vislumbrar mais elementos sobre a vida material e atividades desenvolvidas no seio desta família, mas percebe-se que, assim como Jerônimo, seus negócios eram variados, transitando entre atividades creditícias e comerciais.

Em seu testamento, nomeou a mulher como administradora dos bens e tutora dos filhos, por lhe reconhecer a “grande capacidade e inteireza”³². Durante muitos anos, D. Quitéria Maria de Barros cumpriu a tarefa, cuidando das questões resultantes do inventário e prestando contas sobre suas responsabilidades para com os filhos, incluindo a instrução nas primeiras letras e no estudo da Gramática para seus dois filhos homens. As posses da família não devem ter sido pequenas, pois os recursos administrados pela viúva eram consideráveis, tendo ela pago dívidas e serviços, e entregado aos filhos, depois de alguns anos, suas legítimas. Nas prestações de contas apresentadas por D. Quitéria, constam sempre compras vultosas com artigos de vestuário para os todos os filhos, além do pagamento de mestres particulares para os dois meninos e algum material para estudo, como livros, e jóias para as meninas.

Quando da morte do pai, é provável que o menino José, então com 12 anos de idade, já tivesse freqüentado as aulas de primeiras letras, pois estava nos estudos da Gramática Latina com o Mestre José Félix de Aguiar, nos quais permaneceu por sete anos. Já o menino Manoel, foi colocado a aprender as primeiras letras com o mesmo Mestre João Fernandes Santiago que ensinou aos filhos de Jerônimo da Silva Guimarães. Para os dois meninos, os planos de D. Quitéria eram enviá-los para o Seminário, para seguirem a vida religiosa. Quanto às meninas, viviam em companhia da mãe com quem aprendiam “todos os bons costumes, e a coser, e a ler, escrever, tudo com educação e recato, e cuidado grande, para a seu tempo lhe (sic) dar a melhor

³² IPHAN/ACBG. CPO-LT 24 (37). Testamento de José Ribeiro de Carvalho.

arrumação de seus estados”³³. O filho José acabou indo viver no Rio de Janeiro onde, depois de completar 21 anos, recebeu o restante das suas legítimas e ele próprio escreveu e assinou o recibo de quitação total da sua parte da herança. As filhas, que foram iniciadas nas primeiras letras pela mãe, deixaram alguns documentos escritos de próprio punho, exceto Bernarda que, por alguma razão, não aprendeu a escrever. Essa família merece um estudo mais apurado, pela trajetória do seu fundador, pela extensão que ela adquiriu, pelo papel central que a esposa desempenhava, por sua inserção expressiva na cultura escrita, pela preocupação com a educação dos filhos do ponto de vista dessa inserção, inclusive das mulheres, e pela elaboração explícita de estratégias em relação ao futuro de seus membros.

Além desses portugueses emigrados que, nas Minas, deixaram descendência e junto com ela desenvolveram expressivas relações com a cultura escrita, interessam também os que vieram para o exercício de funções educacionais, como professores régios. Os casos destacados aqui são os clérigos. É conhecido o papel da Igreja na educação na América portuguesa, desde a chegada dos primeiros regulares, no século XVI, especialmente os jesuítas. Não entrarei em detalhes sobre a sua participação nas atividades de ensino, ressaltando apenas que, na Capitania de Minas Gerais, devido à proibição da instalação do clero regular e de suas instituições, observou-se a presença de clérigos seculares que, entre as ocupações de seu ministério, também ensinavam as primeiras letras e a Gramática Latina. Com a fundação do Seminário de Mariana, em 1750, muitos aí ingressaram como mestres, enquanto outros continuavam no ensino particular (padres mestres). Após as reformas pombalinas da educação, principalmente a etapa iniciada em 1772, houve expansão das aulas na Capitania, resultando numa expressiva presença de religiosos como professores régios.

Eles tiveram particular importância no âmbito da cultura escrita não apenas por sua atividade no ensino, mas também por terem sido possuidores e agentes da circulação de livros na região³⁴. Dois desses mestres régios clérigos, naturais do norte de Portugal, viveram e ensinaram em Vila Rica, no final do século XVIII. Bento Antônio Maciel, mestre de Primeiras Letras, nascera nas proximidades da Vila de Guimarães e Antônio da Costa de Oliveira, mestre de Gramática Latina, era natural da Vila de Barcelos. Ambos morreram em 1791 e deixaram pequenas bibliotecas, bastante representativas de suas atividades, tanto como sacerdotes, quanto como professores. Como era de praxe, entre seus pertences havia itens que indicavam o funcionamento das aulas em suas próprias casas, principalmente peças de mobiliário. Aproxima-os, no que toca

³³ IPHAN/ACBG. CSO-I (31) 257. Inventário de José Ribeiro de Carvalho. Grifo meu.

³⁴ Vários estudos têm apontado para o destaque dos membros do clero como possuidores de livros: FURTADO, Júnia Ferreira. *O livro da capa verde: o regimento diamantino de 1771 e a vida no distrito diamantino no período da Real Extração*. São Paulo: Annablume, 1996; FRIEIRO, Eduardo. *O diabo na livraria do Cônego*. 2 ed. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1981; VILLALTA, Luiz Carlos. Os clérigos e os livros nas Minas Gerais da segunda metade do século XVIII. *Acervo*. Rio de Janeiro, v.8, n.1/2, jan/dez.1995; VILLALTA, Luiz Carlos. Ler, escrever, bibliotecas e estratificação social. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de & VILLALTA, Luiz Carlos (orgs). *As Minas setecentistas*, 2. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007.

ao tema desse trabalho, suas bibliotecas. No que foi possível identificar, juntos eles possuíam 58 volumes e vários títulos em comum, constituindo o perfil típico das livrarias de clérigos ³⁵, com breviários, vidas de santos, missais, títulos como *Manual de Sacerdotes e Prática de Confessionário*, além de obras comentadas de autores clássicos como Ovídio, Virgílio e Horácio (estes, quase sempre associados ao ensino da Gramática Latina), obras de Filosofia, dicionários e outras para o ensino do português ou do latim.

Os livros citados em comum nos documentos dos dois mestres foram o *Catecismo de Montpellier*; o *Manual de Teologia Moral*, de Francisco Larraga; uma obra denominada *Concilio Tridentino Comentado*; e obras comentadas de Virgílio e de Horácio (sem identificação de autoria). Bento Antonio Maciel, mestre de primeiras letras, possuía, ainda, um *Arte de Sintaxe Explicada* e um *Prosódia*, de Bento Pereira, condizentes com o magistério das primeiras letras, cadeira que ele ocupava como substituto. Já o mestre de Gramática Latina, Antonio da Costa de Oliveira, tinha entre seus livros o *Dicionário Latino* e *Arte Latina*, certamente seus instrumentos de trabalho no ensino da Gramática. Ao menos deste mestre português há informação sobre como introduziu-se na cultura escrita, pois ele mesmo declarou que fora estudante nas aulas públicas da cidade de Braga, e “passando a estas Minas sempre nela (sic) me exercitei em ensinar Gramática e por isso tudo o quanto nelas se me achar são bens adquiridos das quais”³⁶.

Se, em certa medida, esses mestres traziam de Portugal experiências de sua formação escolar e de sua inserção na cultura escrita, eles também se envolviam com o ambiente já marcado por ela, nas Minas Gerais do final do setecentos. O convívio com outros professores, clérigos ou não, nas localidades onde viveram e trabalharam, intensificava esse envolvimento, podendo articular suas atividades profissionais, estreitar as relações entre eles e seus alunos, e expandir a circulação de livros. Esses últimos aspectos podem ser vislumbrados em registros deixados por alguns deles, nos quais se percebe o significado das relações construídas tendo o ensino como mediador. Manoel Caetano de Souza, natural da Comarca de Guimarães e mestre de Gramática Latina em Guarapiranga, Termo de Mariana, constituiu uma sociedade de ensino com professores do chamado “colégio do Sumidouro”, fundado e dirigido por padres. Interagiu marcadamente com esse universo, a ponto de ocupar boa parte do seu testamento com o registro de questões atinentes a ele, mencionando seus colegas de trabalho, vários de seus alunos, encomendando missas para seus discípulos já falecidos e para todos os seus mestres.

³⁵ Segundo Luiz Carlos Villalta, os clérigos eram possuidores destacados de bibliotecas em Portugal, no século XVIII, e suas coleções eram constituídas, principalmente, por “primeiro, obras religiosas, místicas e hagiológicas e sermões; depois, títulos de teologia; em seguida de história; e, por fim, de literatura”. VILLALTA, 1995, p. 20. Para identificar alguns dos livros constantes nos inventários e testamentos dos dois padres, utilizei, além dessa obra citada, também VILLALTA, 2007.

³⁶ IPHAN/ACP. Inventários 1o Ofício, códice 1, auto 8. Há registros de que Antonio da Costa de Oliveira recebeu provisão para o ensino de Gramática latina na Capitania de Minas Gerais em 1787 e 1788. Não foram encontradas outras referências anteriores ou posteriores, mas é possível supor que tivesse estado neste emprego até sua morte, em 1791 (ANTT/RMC. Livro 24).

O esclarecimento sobre as características e o papel da educação – particularmente do aprendizado da leitura e da escrita – na América portuguesa, passa pela confluência dos estudos sobre a escolarização, a alfabetização, a cultura escrita, na perspectiva da história social, que permita a compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade da época, suas redes de relações, seus valores. A Capitania de Minas Gerais apresenta condições propícias para este tipo de estudo, uma vez que era fortemente urbanizada, com marcante presença do Estado, e na qual a cultura escrita, fomentada ou não pela existência concreta de escolas, assumiu funções expressivas. Aproximar-me desse esclarecimento foi o que pretendi fazer neste trabalho, deixando também aberta a possibilidade – e a necessidade – de ampliar o espectro de análise para as gerações nascidas no Brasil, que estreitaram suas relações com a cultura escrita e por meio da qual orientaram suas estratégias de vida naquela sociedade.

A HISTÓRIA ENSINADA E AS AULAS RÉGIAS NA CAPITANIA DO RIO GRANDE (1808 – 1821)

Paula Lorena Cavalcante Albano ¹
Graduanda / UFRN
loreninhash@hotmail.com

Maria Inês S. Stamatto ²
PPGED / UFRN

1 Introdução

A História ensinada e as Aulas Régias no Brasil Colônia durante as primeiras décadas do século XIX estavam relacionadas com a reforma educacional dos Estudos Menores realizada em 1759, pelo Marquês de Pombal, ministro do Estado português, pois com essa se estabeleceu a criação do sistema escolar intitulado Aulas Régias. A reforma veio substituir a organização anterior ministrada pelos jesuítas e estruturada como Curso de Humanidades, transformando-o em aulas avulsas de Gramática Latina, Gramática Grega, Hebraico, Filosofia e Retórica.

Os Estudos Menores eram responsáveis pela educação de primeiras letras e das cadeiras de humanidades, isto é, correspondiam ao ensino básico. Com a expulsão dos jesuítas, as aulas passaram a ser ministradas pelos professores em suas casas e não mais em seminários e colégios. As aulas eram autônomas, isoladas e os alunos podiam freqüentar só uma cadeira por vez dependendo das existentes no local, pois devido à escassez de professores era comum que não houvesse todas as aulas em todos os locais, somente nas principais vilas, o que tornava difícil e demorado a conclusão de todas as cadeiras.

Diferentemente do curso de humanidades realizado pelos jesuítas, que tinha por objetivo formar novos sacerdotes, as Aulas Régias buscavam dar às disciplinas uma utilidade para a vida cotidiana do homem. A cadeira de Gramática Grega era indispensável para os advogados, médicos, teólogos e artistas; a Gramática Latina deveria ser instrumento de domínio da cultura latina e língua portuguesa; a Retórica deveria ser útil a vida diária dos homens, porém a Filosofia não sofreu muitas modificações em relação ao seu ensino no período anterior ³.

¹ Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/ CNPq.

² Professora Dr^a. Orientadora.

³ ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Ed. Plano 2004.

O ensino de História encontrava-se de forma diluída dentro destas cadeiras, estando mais acentuado em umas do que em outras. No período colonial, a disciplina História não tinha se constituído, existindo apenas uma Cadeira de História⁴, a qual foi criada juntamente com a Aula de Desenho como curso de nível superior durante o governo de D. João VI em Minas Gerais. Para o ensino secundário a disciplina somente se tornou autônoma em 1838, quando foi introduzida no currículo do colégio Pedro II, durante o Império.⁵

2 Governo de D. João VI e a Educação

Em 1808, D. João VI chegou ao Brasil com a Corte portuguesa. Neste período o príncipe regente buscou realizar diversas inovações, inclusive na Educação, com o intuito de possibilitar uma estrutura mínima para o funcionamento administrativo e militar da Corte na colônia. Percebe-se que o príncipe regente centrou sua atuação mais na criação de cursos superiores como os de Medicina, Economia e Engenharia, e nos de finalidade técnica, como, Cálculo Integral, Mecânica, Hidrodinâmica e Comércio. Contudo, mesmo sendo ainda em pequeno grau, o seu governo foi responsável por expandir nas principais vilas da colônia, várias cadeiras de primeiras letras e de Aulas Régias como se pode observar nas leis e decretos feitos no período de sua permanência no Brasil.

D. João por graça do Reino Unido de Portugal Brazil, etc. Faço saber a vós Governador e Capitão General da Capitania de Pernambuco, que sendo-me presente o requerimento da câmara da villa da Barra, e a informação que sobre ella déstes, e que a taes respeitos se me expoz em consulta da Mesa do Desembargo do Paço, com cujo parecer fui servido conformar-me, por imediata resolução de 5 do mez passado: hei por bem crear na sobredita Villa uma cadeira de Gramática Latina [...] e outra de Primeiras Letras em cada uma das Villas de Pilão Arcado, Flores e Guaranhuns, cujo os honorários serão pagos pelo subsídio literário. O que mando participar-vos para melhor conduta e saber. El-Rei Nosso Senhor o mandou por seu conselho e seus Desembargadores do Paço, João Pedro Maynard d’Affonseca e Sá a fez no Rio de Janeiro a 19 de agosto de 1816.⁶

⁴ CARTA-RÉGIA de 7 de Setembro de 1817. Cria uma Cadeira de Aula de Desenho e História em Vila Rica da Capitania de Minas Gerais. In: COLEÇÃO de leis do Brasil de 1816-1821. Rio de Janeiro: Imprensa, 1890.

⁵ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar cidadão. In: ____. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

⁶ PROVISÃO da Mesa do Desembargo do Paço de 19 de agosto de 1816. In: COLEÇÃO leis do Brasil de 1816-1821.

A educação desde Pombal, durante o governo de D. José I, já se mostrava imbuída das idéias liberais, que tinham por objetivo formar cidadãos para contribuir na construção da sociedade civil. As questões relacionadas a instrução ficaram submetidas ao poder real e não mais ao da Igreja, como quando esteve sob o domínio da Companhia de Jesus. Buscava-se modernizar Portugal e seus domínios, alinhá-lo em relação aos demais países europeus recuperando o prestígio que o país tivera em épocas passadas. No governo de D. João VI, manteve-se esta mesma orientação com a presença do afilhado de Pombal, Rodrigo de Souza Coutinho, adepto das idéias iluministas, como um dos seus mais influentes ministros⁷. No período em que o príncipe regente esteve no Brasil se intensificou a criação de cadeiras, tanto no ensino superior, quanto no profissional e básico, sendo o seu governo marcado pela promoção de instituições educacionais e culturais como a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional, do Observatório astronômico e do Jardim Botânico.

Em 1815, o Brasil foi elevado para Reino Unido a Portugal e Algarves, deixando sua posição de colônia, o que aumentou o seu prestígio diante do mundo ocasionando contestações por parte dos portugueses. Assim, no ano de 1820, começou a Revolução do Porto em Portugal, que exigia o retorno de D. João VI para o seu país e a volta do Brasil a condição de colônia, ocasionando grandes mudanças no quadro político do governo. Manifestações, tanto a favor como contra as exigências de Portugal, surgiram no Brasil, realizadas por intelectuais e burgueses influenciados pelo Liberalismo e os ideais nacionalistas. Diante das pressões dos portugueses, D. João VI voltou a Portugal e deixou no Brasil como regente o seu filho D. Pedro. No ano seguinte, as pressões continuaram de um lado com os portugueses que exigiam o retorno para Portugal do príncipe que ficara no Brasil e do outro os brasileiros que reclamavam a Independência do país. Por fim, após a solicitação do Senado da Câmara do Rio de Janeiro, D. Pedro permaneceu no Brasil, o que contribuiu para a independência em setembro de 1822.

A partir de então, durante os primeiros anos da implantação do Império, os quadros político, administrativo e legislativo do Brasil sofreram reformas que causaram rupturas em diversos setores em relação a organização anterior, inclusive no sistema de ensino, com afirma Cardoso:

A lei de 12 de agosto de 1834 altera o sistema característico do ensino público, implantando com as Aulas Régias e o substituiu por um outro sistema de ensino. A partir de então o sistema de ensino seria caracterizado pela

⁷ SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

descentralização, uma vez que tanto o ensino fundamental de ler, escrever e contar, quanto o ensino médio das humanidades, ficaram a cargo das Assembléias Legislativas provinciais.⁸

Contudo, nos primeiros anos do Império a legislação educacional referente ao ensino primário e secundário esteve sob a responsabilidade do governo brasileiro. Somente em 1834, a partir do Ato Adicional à constituição do Império, que criou as Assembléias Legislativas das províncias, foi que estas passaram a legislar sobre a educação nos níveis iniciais e preparatórios para o ensino superior.

3 A Capitania do Rio Grande no início do Século XIX e as Aulas Régias

O Rio Grande, no início do século XIX, durante o governo do capitão-mor Sebastião Francisco de Melo Povoas, possuía uma população de cerca de 50 mil almas. Em Natal, sede administrativa da capitania existia “segundo o cálculo do vigário geral, Feliciano José Dorneles no final de 1810, apenas, 5.977 almas, sendo 1.815 brancos, 1.130 pretos e 3.032 mulatos”.⁹ A administração e jurisdição da capitania, desde 1701, estiveram subordinadas a capitania de Pernambuco e da Paraíba, respectivamente, somente se tornando autônoma em 1818, após a Revolução de 1817.

Antes do século XVIII, o Rio Grande apresentava um pequeno número de habitantes, sendo somente no início dos oitocentos que ocorreu um aumento populacional considerável e uma maior expansão do território. Isto aconteceu devido ao início da criação de gado e um maior extrativismo salineiro. O gado e a produção de sal eram as principais fontes econômicas da capitania, acompanhadas da exportação de algodão, cana-de-açúcar e peixe seco. O próprio governo de D. João incentivou a extração salineira da região através da carta-régia de 7 de setembro de 1808.¹⁰

⁸ CARDOSO, Maria Tereza Rolo Fachada Levy. A Reforma dos Estudos. In: _____. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de São Francisco, 2002. p. 112.

⁹ LEMOS V.; MEDEIROS, T. *Capitães-mores e Governadores do Rio Grande do Norte (1701-1822)*. v. 2. Natal, RN: TIP. CERN, 1980. p 23.

¹⁰ CARTA – RÉGIA de 7 de setembro de 1808 - Manda promover a extração do sal das marinhas das capitanias de Pernambuco, Rio Grande, Bahia e Ceará. In: COLEÇÃO de leis do Brasil de 1808-1815.

A respeito da educação, como em toda a Colônia, durante os séculos anteriores a reforma pombalina, as aulas no Rio Grande eram ministradas por religiosos e não por funcionários leigos do governo português. A escolarização se dava de forma individual (aluno-preceptor) ou em pequenos grupos ministrados aos índios com o intuito catequético ou aos filhos dos chamados homens bons em Natal, isto porque grande parte da população da capitania residia em sítios e fazendas.

Após as medidas de Pombal, os professores públicos deixaram de ser os religiosos jesuítas. Na capitania do Rio Grande, o cargo de professor foi assumido por militares e civis, porém continuando alguns vigários a ensinar aos filhos de proprietários de terras em suas casas.¹¹

Somente com aumento populacional surgiu uma maior preocupação das autoridades e pais com relação à escolarização das crianças e dos jovens da capitania. Assim, as primeiras cadeiras implantadas foram ainda no século XVIII, mais precisamente no ano de 1731, no qual foi criado o primeiro cargo de professor de Gramática Latina ocupado pelo minorista Mateus Duarte, durante o governo do Capitão-mor João de Barros Braga.¹²

No decorrer do século XVIII existiram na capitania do Rio Grande pelo menos duas cadeiras Régias de Gramática Latina públicas: uma em Natal¹³ e outra em Pau dos Ferros.¹⁴ Esta situação perdurou até a independência do Brasil, pois no governo de D. João VI não foi criada nenhuma cadeira de Aulas Régias e primeiras letras no Rio Grande, somente nas regiões mais próximas como Pernambuco e Paraíba¹⁵, não se ampliando o sistema educacional da capitania neste período. Acredita-se que isto aconteceu devido a situação periférica da economia do Rio Grande em relação a colonial e a pouca concentração populacional diante das capitanias mais populosas do Brasil.

Contudo, as cadeiras de Gramática Latina não deixaram de existir no início do século XIX. Sabe-se que as aulas criadas ainda no oitocentos no Rio Grande, perduraram durante o início do século XIX como afirma Cascudo, ao dizer que “no século XIX Natal amanhece com o

¹¹ ARAÚJO, Maria Marta. *Origens e Tentativas de Organização da Rede Escolar do Rio Grande do Norte: da Colônia a Primeira República*. 2001. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - UFRN, Natal, 1982.

¹² LEMOS, V. ; MEDEIROS, T. Op. cit., p. 24.

¹³ CASCUDO, Luís da câmara. Ensino. In: ____ . *História da cidade do Natal*. Natal, RN: RN Econômico, 1999.p. 193.

¹⁴ SILVA, Assis. Uma gramática manuscrita há mais de meio século. *Pedagogium*, Natal, v.29, n. 4, p. 12-13, abr.1949 (Órgão oficial da Associação dos professores do Rio Grande do Norte).

¹⁵ A criação de aluas régias em PE e PB é encontrada na Coleção de Leis do Brasil de 1808-1821. DECISÕES - N. 30 - de 19 de agosto de 1816 – cria cadeira de gramática latina na vila da Barra [...] capitania de Pernambuco. Decreto de 4 de setembro de 1815 – cria cadeiras de primeiras letras nas vilas de Paraíba.

professor de Gramática Latina, Francisco Xavier Garcia, falecido a 31 de agosto de 1828 com sessenta anos e que governou a Província, presidindo o Governo Temporário, fevereiro-março de 1822".¹⁶ Não se sabe ao certo a data da posse do cargo, mas sua existência é confirmada a partir de uma certidão requerida pelo próprio, afirmando como estava sua classe que abriu depois do mês das férias (setembro) no dia 16 de outubro de 1789 e de uma atestação de residência concedida em 1799. Como também se tem notícia de um professor substituto chamado Inácio Pinto de Almeida e Castro que assumiu a aula de Gramática Latina durante a licença de um professor Régio.¹⁷

O ensino de Gramática Latina promovia o deslocamento de alunos do Rio Grande principalmente para a capitania de Pernambuco, onde em geral estes iam dar continuidade aos seus estudos. Um dos personagens de que se pode afirmar isto foi o Padre Miguel de Almeida e Castro, conhecido por Pe. Miguelinho, que nasceu em Natal no ano de 1768 e foi estudar em Recife aos 16 anos, entrou na Ordem Carmelita e concluiu seus estudos em Lisboa, se tornando em 1817, professor de retórica do Seminário de Olinda¹⁸. Então, a partir de relatos biográficos como o desse docente e com o surgimento do Seminário de Olinda, supõe-se que os alunos do Rio Grande, que tinham condições, iam completar ou dar continuidade a seus estudos em Recife. Acredita-se que eram poucos os que saíam do Rio Grande para estudar em Pernambuco por causa das dificuldades de deslocamento e pelo difícil acesso à educação na época. A cadeira de Latim era uma das que possibilitava a continuidade do ensino para os Estudos Maiores.

4 O ensino de História na Cadeira de Gramática Latina

As cadeiras de Latim de nível médio, as únicas encontradas na capitania do Rio Grande no período, obedeciam às normas da Reforma dos Estudos Menores que determinavam como deveriam ser ministrada. Na época, optou-se pelo uso do *Compêndio para uso das Escolas da Congregação do Oratório* feita pelo oratoriano Antônio Pereira ou a *Arte da Gramática Latina*

¹⁶ CASCUDO, L. C. Op. cit. p. 195.

¹⁷ Os termos de vereação podem ser encontrados no Livro 1784 - 1803. Caixa 02. Folha: 39 v-40 de 25/10/1789 e folha 97 v 98 de 01/04/1797 e 06/07/1799. IHG/ RN.

¹⁸ Informações mais detalhadas sobre Pe. Miguelinho podem ser encontradas no livro escrito por CASCUDO, Luís da Câmara. *O livro das velhas figuras*. Natal: EDUFRRN, 2002.

reformada pelo professor de Lisboa Antônio Felis Mendes, sendo proibido o uso de demais livros didáticos e principalmente os de influência jesuítica.

A Gramática Latina, segundo Cardoso, visava preparar os alunos que desejavam passar às ciências maiores, ou seja, para o ensino superior. Assim, era uma etapa intermediária entre o que hoje conhecemos como ensino básico e universitário. No ensino da gramática, o primeiro passo que o professor deveria realizar era começar a transmitir aos alunos as principais noções de gramática portuguesa passando depois à leitura de autores latinos e portugueses e assim aumentando o grau de complexidade dos textos. A aula régia era ministrada na língua vernácula, isto é, no português, passando para a conversação do latim somente quando os alunos obtivessem um grau maior de conhecimento da língua estudada, sendo que, em períodos anteriores, a conversação em Latim se dava durante todo o curso. Esta mudança foi uma das influências herdada do Iluminismo, que valorizava a língua nacional e que foi adotada pelo Marquês de Pombal.

No seminário de Olinda, um dos colégios mais bem conceituados e referência de ensino da época, fundado em 1800, pelo Bispo Azeredo Coutinho, a Gramática Latina era ensinada em três etapas. Iniciava-se com a tradução de textos considerados fáceis de autores latinos como César, Suplício, e Cícero, depois passava-se para tradução de textos considerados mais difíceis, os quais poderiam ser Salústio, Tito Lívio e Terêncio. Ao traduzir estes autores os alunos, deveriam estar atentos a “fábula, a Istória e a beleza e o que mais pertencer para a boa inteligência”.¹⁹ Portanto, percebe-se claramente que tanto nos estatutos do seminário como no uso dos autores citados acima e em outros, a disciplina História estava diluída nos textos estudados, não como a conhecemos na atualidade, pois se sabe que a História ensinada como disciplina autônoma se constituiu no Brasil somente durante o Império. O estudo da História era encontrado entre as humanidades:

Considerada matéria ‘humanística’, a história, que já constava dos currículos escolares brasileiros desde a primeira organização escolar montada pelos jesuítas, continuou sendo ministrada nos colégios e seminários, a nível de ensino secundário e integrada aos conteúdos de Línguas Clássicas, moral e Filosofia.²⁰

¹⁹ ALVES, Gilberto. Os Estatutos e o Plano de Estudos do Seminário de Olinda. In.: _____. *O pensamento burguês no seminário de Olinda (1800-1836)*. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993. p119

²⁰ BALDIN, Nelma. *A história dentro e fora da escola*. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1989. p.37

Como o ensino de História se encontrava entre o estudo das humanidades, ou seja, das Aulas Régias, fazendo parte dos estudos secundários, era percebida principalmente no estudo das línguas clássicas, isto é, da Gramática Latina e Grega, como afirma Maria Toledo:

A história estava entre as letras antigas através do estudo de erudição e obras de autores latinos e gregos [...] a história consistia, assim, em uma referência moral e religiosa para orientar os espíritos de noção sobre o passado da Grécia e Roma através de cursos de explicações de Cornelius Nepos, Cícero, Tito Lívio Salústio, Tácito, Tucídides, Demóstenes, Platão, Xenophon e outros autores gregos e latinos.²¹

Contudo, não se encontrava a História sendo ensinada somente na Gramática Latina, mas também nas outras disciplinas. No ensino da Retórica, pode-se observar nos estatutos a seguinte orientação para os professores: deveria estar atento a ensinar os “elementos de Istória Universal por algum sucinto, claro e metódico [...] os princípios jeraes, em que se funda toda a Istória” e “as principaes nosões de cronolojias, das épocas”.²² Na filosofia a História era ensinada através do estudo de textos de Aristóteles, Platão, São Crisóstomo e outros autores.

A preocupação com os estudos históricos foi aumentando a partir do século XVI com as navegações, com a busca do conhecimento do mundo, dos povos e isto estava atrelado a geografia, sendo ensinada de forma mais delimitada, principalmente no ensino superior na Europa. No Brasil, em relação a educação superior, a cadeira de História criada em 1817 estava incorporada a disciplina de desenho, com o propósito de ser ensinada para que as artes fossem melhor desenvolvidas na Região de Minas Gerais. Contudo, a História era ensinada também no ensino secundário, mas dentro das disciplinas do currículo da época e era necessário o seu conhecimento para se chegar aos Estudos Maiores, ou seja, aos cursos superiores. A aula régia de Latim era de grande importância para se chegar ao ensino superior e esta foi a cadeira mais difundida durante o Governo de D. João VI em relação as demais, que correspondiam a ensino secundário, proporcionando o crescimento intelectual da elite, que compunha o corpo administrativo da Corte e das principais vilas do país.

5 Considerações finais

²¹ TOLEDO, *A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina*. *Revista História*, São Paulo: UNESP, v. 23; nº 1/2, 2004.

²² ALVES, Gilberto. *Op. cit.*, p. 127

Ao realizar-se este estudo acerca do ensino de História dentro das humanidades, especificamente, nas Aulas Régias e buscando centrar-se mais na Capitania do Rio Grande durante o início do século XIX foi possível perceber a existência e importância desta disciplina, que na realidade ainda não era vista de forma autônoma, mas o seu saber era necessário aos estudos secundários para se chegar ao ensino superior. O estudo da existência da disciplina História dentro das Humanidades, principalmente no Brasil é um tema ainda a ser muito explorado, visto a pouca produção de pesquisas nesta área.

Contudo, acredita-se que a pesquisa mesmo diante das dificuldades existentes em relação ao recorte temporal, no qual se encontrou poucas fontes e pouca documentação local sobre o assunto, pode contribuir para o estudo da História da Educação Norte-rio-grandense e brasileira como também para os estudos acerca da História da disciplina História no Brasil durante a colônia. Por fim, esta tendência apresenta uma nova maneira de observar a História dentro do passado educacional do nosso país, visto que a mesma se encontrava diluída no currículo escolar da época como foi explicitado neste artigo.

Fontes

COLEÇÃO de leis do Brasil. (1808-1816). Rio de Janeiro: Imprensa, 1890.

COLEÇÃO de leis do Brasil. (1817-1821). Rio de Janeiro: Imprensa, 1890.

LIVRO de Termos de Vereação (1784 – 1803). Caixa 02, folha: 39 v-40 de 25/10/1789 e folha 97 v 98 de 01/04/1797 e 06/07/1799. IHG/ RN.

BRASIL, Secretaria-Geral do Ministério de Educação do. *Reforma dos Estudos Menores*. Disponível em: <http://www.sg.min-edu.pt/museu_2_thomaz.htm>. Acesso em: 03 julho de 2008.

Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto. **O pensamento burguês no seminário de Olinda (1800-1836)**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.

ARAÚJO, Maria Marta. **Origens e Tentativas de Organização da Rede Escolar do Rio Grande do Norte**: da Colônia a Primeira República. Natal, RN: UFRN, 1982. Dissertação de Mestrado em Educação – PPGED, UFRN, 1982.

BALDIN, Nelma. **A História dentro e fora da escola**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1989.

CARDOSO, Maria Tereza Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de São Francisco, 2002.

CASCUDO, Luís da câmara. **História da cidade do Natal**. Natal, RN: RN Econômico, 1999.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: UNESP, 1999.

LEMOS V.; MEDEIROS, T. **Capitães-mores e governadores do Rio Grande do Norte (1701-1822)**. Natal, RN: Tip. CERN, 1980.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Assis. Uma gramática manuscrita há mais de meio século. **Pedagogium**, Natal, v.29, n. 4, p. 12-13, abr.1949 (Órgão oficial da Associação dos professores do Rio Grande do Norte).

TOLEDO, A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. **Revista História**, São Paulo: UNESP. v. 23; nº 1/2, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Ed. Plano: Campinas, SP, 2004.

EDUCAÇÃO JESUÍTA: OBJETIVO, METODOLOGIA E CONTEÚDO NOS ALDEAMENTOS INDÍGENAS DO BRASIL COLÔNIA

Olga Suely Teixeira*
olga@unp.br
Rubério de Queiroz Cordeiro
ruberio@unp.br

RESUMO: De maneira geral, pode-se dizer que educação é o processo pelo qual são transmitidos ao indivíduo os conhecimentos e atitudes necessárias para que ele tenha condições de integrar-se à sociedade. Nas comunidades mais simples, a aquisição de conhecimentos não exigia estabelecimentos especialmente destinados às tarefas educativas; a aprendizagem se realizava naturalmente, pois a criança participava dos trabalhos comuns e conforme crescia, o papel que desempenhava nas comunidades definia-se cada vez mais. Mas, a especialização de tarefas dentro da sociedade levou à criação da aprendizagem diferenciada e a cristalização de classes sociais com interesses antagônicos transformou a educação num instrumento perenizador dessa divisão. Partindo dessas assertivas, este trabalho tem como objetivo buscar informações sobre como se deu a educação nos aldeamentos indígenas do Brasil Colônia sob a direção dos padres jesuítas. Investigando a intenção desses primeiros educadores, quais os recursos utilizados no processo ensino-aprendizagem da época e outras questões pertinentes ao tema, a metodologia fundamentou-se prioritariamente, na pesquisa bibliográfica. Buscou-se variadas leituras desde autores tradicionais da historiografia brasileira até artigos de revistas especializadas em história. Não pode ser apresentado um resultado final, pois o trabalho ainda se encontra em elaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Brasil Colônia; Educação; jesuítas.

Introdução

Organizados e administrados por Jesuítas no Novo Mundo, os aldeamentos indígenas – também chamados missões ou reduções – fizeram parte de uma grande obra evangelizadora e civilizadora.

“Educação Jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil Colônia” busca apreender como se deu o trabalho educacional nesses espaços determinados que inseriam-se num contexto bem mais amplo.

Através de uma vasta pesquisa bibliográfica, esta investigação acabou julgando necessárias breves anotações sobre os Jesuítas e seu sistema educacional como um todo.

Em seguida, pôde-se adentrar no cenário encontrado na colônia portuguesa na América pela Companhia de Jesus e as adaptações feitas neste sistema de ensino para enfrentaras peculiaridades locais.

Quais os objetivos da educação nos aldeamentos indígenas? Quais os recursos metodológicos utilizados para atingir esses objetivos e que conteúdos eram abordados durante as aulas?

A resposta à essas questões são importantes para a percepção de como se deu o estabelecimento do processo educacional no Brasil e para desmistificar a ação Jesuíta entre os

* Graduandos do 6º Período do Curso de Licenciatura em História da Universidade Potiguar – Natal.

índios, vista de forma paradoxal, ora despertando ardorosos defensores, ora angariando críticos severíssimos.

Na realidade, o trabalho de pesquisa ainda continua; considera-se ainda haver fontes que devem ser consultadas.

Mas tornou-se relevante divulgar os primeiros apontamentos no intuito de contribuir com os estudos sobre a educação no período colonial do país, quando os Jesuítas tiveram significativo papel na unificação territorial pela língua.

Além disso, com esta divulgação pretende-se abrir a possibilidade de contatar e/ou trocar informações com outros estudiosos da área.

Jesuítas – o início de tudo

A palavra reformar significa renovar ou modificar algo que não serve mais, do modo como está.

Também quer dizer transformar.

Essa foi a palavra escolhida para designar um conjunto de mudanças no âmbito da Igreja Católica, que deram origem a diversas novas igrejas chamadas protestantes. As dissidências não seguiam o comando do Papa e a quebra da unidade religiosa – conhecida como Reforma Protestante – estabeleceu o fim da supremacia católica na Europa.

A Igreja Católica viu-se obrigada a reagir diante do avanço do protestantismo; à essa reação deu-se o nome de Reforma Católica ou Contra – reforma. Neste período foram criadas várias ordens religiosas, destacando-se a Companhia de Jesus.

Ela foi uma arma eficaz da reação católica; fundada pelo Espanhol Ignácio de Loyola em 1534 e reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540, a Ordem seguia uma disciplina militar e sua missão principal era combater infiéis e protestantes.

Com sólida formação cultural, disciplinados e devotos, os Jesuítas atribuíram grande importância à educação, monopolizando as instituições de ensino de diversas regiões com o objetivo principal de difundir a ideologia católica romana e tornando-se o braço mais forte da Igreja no movimento de expansão marítima das nações modernas.

O sistema de educação Jesuíta: diretrizes e bases

O método de ensino intitulado *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI, foi utilizado para catequizar no Novo Mundo, servindo aos interesses da empresa da colonização e da Igreja contra-reformista.

O *Ratio Studiorum* surgiu para fornecer às instituições de ensino da Ordem uma base comum e as experiências pedagógicas das diferentes regiões onde esses religiosos atuaram acabaram colaborando para a construção do documento final publicado em 1599.

Compunha-se de trinta conjuntos de regras, num detalhado manual que indicava a responsabilidade, desempenho, subordinação e o tipo de relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos; tratava também de organização e administração escolar.

O documento apresentava, ainda, o conteúdo e a metodologia a serem utilizados pelos professores.

De modo geral, o programa dividia-se em três cursos: Letras ou Humanidades, Filosofia e Ciências, Teologia ou Ciências Sagradas.

A avaliação deveria ser feita diariamente, observando-se o interesse, o envolvimento e o desenvolvimento do aluno durante as aulas.

Brasil: uma educação peculiar para um campo de trabalho peculiar

Na Europa, as ordens religiosas desempenharam importante função criadora na reorganização dos territórios, assim como na organização política de povos de origens diversas.

No Brasil, a Companhia de Jesus encontrou um cenário muito diferente dos que até então tinham sido seu campo de trabalho, prioritariamente, educacional.

Aqui, educação e catequese deveriam andar atreladas, uma vez que a compreensão dos preceitos religiosos implicava, primeiro, no uso de um aparato educacional.

Os Jesuítas, provavelmente, logo se aperceberam que o trabalho na colônia deveria seguir outros rumos, não sendo necessárias, diante de tantas peculiaridades, apenas adequações em seu sistema e sim, verdadeiras inovações.

Uma dessas foi o aprendizado de ofícios manuais por parte de seus membros, ocupação à qual não se dedicavam. Depois, merece destaque a criação de um aparato financeiro que, embora contrário às normas gerais da Companhia, fez-se necessário para o prosseguimento dos trabalhos dos padres.

Havia escassez de recursos. A fazenda régia, por vezes, não repassava à Ordem o que lhe era de direito e quando isso acontecia, os Jesuítas não recebiam em espécie, na maioria dos casos. Até mesmo o poder público impedia o andamento dos trabalhos, cobrando impostos, sendo que os padres eram legalmente isentos dos mesmos.

Política de aldeamentos: solução Jesuíta para o problema da cristianização

Diante do fato de que o fim último da vinda dos Jesuítas era a conversão dos pagãos à fé católica – ponto que eles nunca perderam de vista – observa-se que os mestres foram obrigados a ser condescendentes em vários momentos de sua obra.

Uma dessas condescendências foi o aprendizado da língua nativa; isso se deu através do contato com as crianças indígenas, pois havia grande resistência à língua invasora, sendo imprescindível a elaboração de uma “língua geral” (tupi e português mesclados).

Mais tarde, a adaptação de alguns ritos sacramentais da Igreja configurava novas concessões.

Manuel da Nóbrega, chefe da Missão Jesuíta Brasileira, e seus missionários utilizaram-se de uma nova língua, de ritos e mitos próprios dos indígenas; foi também ele que, por volta de 1556, concebeu a política dos aldeamentos com o intuito de solucionar o problema da cristianização.

Esses aldeamentos constituem-se em pontos de discórdia entre os estudiosos, pois enquanto alguns consideram que eles foram uma tentativa de retirar o indígena do contato desmoralizador do colonizador, outros afirmam que as reduções significaram a degradação da atividade Jesuíta no Brasil, desenvolvendo no meio daquelas populações uma das “influências letais mais profundas” (FREYRE, 2006).

Educação nos aldeamentos indígenas do Brasil Colônia: objetivos, metodologia e conteúdos

A preocupação básica do colonizador português nos séculos XVI e XVII era a difusão da língua; mesmo a organização da língua geral tinha esse objetivo.

A instituição dos aldeamentos prevenia um mal recorrente no trabalho educacional, catequizador e de expansão da língua: devido à mobilidade de muitas tribos, os Jesuítas não encontravam povos anteriormente visitados, não podendo, assim, dar continuidade ao processo.

Dentro desses espaços delimitados, o grande objetivo, mesmo a nível educacional, era a conversão dos gentios. Os Jesuítas introduziram, a priori, o ensino profissional, seguido do ensino elementar, constituído de classes para ler, escrever, soletrar, rezar em latim e contar.

O público-alvo era preferencialmente as crianças, pois com elas os padres recolhiam o material para a organização da língua e expandiam sua obra catequizadora, ensinando-os as cantigas piás, repetidas para os parentes em sua própria língua. O menino indígena foi, afinal, o eixo da atividade missionária no Brasil Colônia.

Ali, gradativamente, o ensino foi organizado através de várias metodologias.

O primeiro recurso metodológico utilizado para auxiliar a educação nos aldeamentos foi a música; através dela conseguiam despertar a atenção e a simpatia dos nativos, utilizando seus

próprios instrumentos e elaborando um repertório no estilo indígena, cujas letras falavam do Deus cristão.

Outro recurso pedagógico empregado pelos Jesuítas para atingir seu grande objetivo foi o teatro.

Com ele, os religiosos promoveram a educação e evangelizaram os silvícolas, apresentando peças em tupi ou em português, chamadas autos, que versavam sobre a vida de santos e personagens das escrituras; apresentavam, também, textos de obras clássicas, devidamente adaptadas pela Igreja.

Também a dança foi usada com fins pedagógicos. Era adaptada da tradição indígena e passava a fazer parte de festas religiosas católicas como a do Divino Espírito Santo e a de São Gonçalo.

Em 1630, nos vinte aldeamentos que abrigavam por volta de 70.000 indígenas, os conteúdos ministrados eram basicamente os incluídos no ensino elementar – ou seja, rudimentos de leitura, escrita e aritmética – além de conteúdos de artes, oratória, ciências e aqueles ligados à doutrina cristã.

Entre as artes desenvolviam trabalhos nas áreas de música, pintura, escultura e arquitetura.

Considerações

Como evento isolado, os aldeamentos indígenas sob a direção dos padres Jesuítas são um fenômeno cultural interessante e peculiar na História da América.

Porém, muito se tem discutido sobre o seu verdadeiro papel no contexto colonial brasileiro. Seu sistema de ensino parecia satisfazer as exigências básicas daquele tempo.

Mas, apesar de seu pioneirismo, os Jesuítas terminaram por se esgotar nos seus tradicionalismo rígido e fanatismo religioso.

Expulsos do território brasileiro, os padres e irmãos inicianos devem, hoje, ser pensados como parte fundamental da construção da sociedade colonial brasileira, pois para isso existia a necessidade premente de catequizar os indígenas.

Assim, infere-se que, a favor desses religiosos pode-se invocar a moderação dos hábitos muitas vezes brutais – dentro da ótica do colonizador – dos nativos e a benesse de ter implantado o embrião do processo educacional no território colonial.

Acrescentando-se o fato de que a vida nos aldeamentos não encontrava sempre um cenário idílico, a Companhia criada para atender às necessidades da Igreja Católica, cumpriu, em maior ou menor escala, o objetivo ao qual se propunha quando de sua chegada às novas terras: converteu almas e educou os gentios na medida do possível, embora por uma possível falha

didática, pouco tenha restado de uma cultura indígena aldeada, após a expulsão da Ordem e a desintegração das reduções.

Referências

ABREU, J. Capistrano de. CAPÍTULOS DA HISTÓRIA COLONIAL. 4 ed. Ver. Aum. Pref. José Honório Rodrigues. Rio de Janeiro: Soc. Capistrano de Abreu, Briguiet, 1954.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. HISTÓRIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: 1500-1889. São Paulo: INEP – PUC, 1989.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. O RATIO STUDIORIUM E A MISSÃO NO BRASIL. Tese de Mestrado. UNESP/Franca. São Paulo.

FREYRE, Gilberto. CASA GRANDE & SENZALA: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. Ver. São Paulo: Global, 2006.

LEITE, Serafim. HISTÓRIA DA COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL. São Paulo: Nacional, 1938, V. I.

THEOBALDO, Carlos Eduardo Pereira. OS PERCALÇOS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Revista Rio Total. Coojournal. N. 305. Rio de Janeiro, 2003.

“A RUA E A PRAÇA: ESPAÇOS PARA O BRINCAR NO PERÍODO COLONIAL”

Mércia Maria de Santi Estácio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Mestranda
Orientadora: Profª Drª. Lore Fortes
merciaestacio@ig.com.br

“Memória”

*“Houve um dia aqui uma praça
Onde tantas crianças cantavam
Houve um dia aqui uma praça
Onde os velhos sorriam lembranças
Houve um dia aqui uma praça
Onde os jovens em bando se amavam
E os homens brincavam trabalhando
Um trabalho sem desesperança
Digo meu filho que esse jardim
Era o viço da vida vingando
Digo meu filho que esse jardim
Era o branco dos dentes brilhando
E a festa da vida seguia
Pelo o franco dos gestos libertos
Digo de fresca memória que não aqui não havia
Do medo este cheiro
Digo de fresca memória que não aqui não havia
De estátuas canteiros
Houve um dia aqui
uma praça, uma rua, uma esquina, um país
houve crianças e jovens e homens e velhos
um povo feliz.”*

(Gonzaguinha)

Contextualização

Neste artigo analisamos o espaço da rua e da praça no período colonial, séculos XVI e XVII, enquanto locais utilizados pela infância para o brincar. Buscamos elementos que possibilitem vislumbrar as mudanças que ocorreram nesses espaços, comparando com a sua significação atual.

A rua e a praça ocupam espaços importantes na memória das pessoas, resgatando momentos, afetos, lembranças. No período colonial tais cenários possuíam significados relevantes para as pessoas de um lugar, de uma vila, de uma aldeia, de um vilarejo. Tais espaços se modificaram com o passar dos anos e com a evolução

das cidades. Mudaram de forma, de tamanho, mas continuam a existir agregando valores e significados.

Seria possível imaginar uma cidade sem ruas e praças? Como seria seu contorno, seu desenho? De que forma seria a disposição das casas, do comércio, da igreja, dos prédios públicos? Impossível pensar numa cidade, sem falar nas ruas e praças que a formam. Sempre existem aqueles pontos de referência marcados por esses espaços.

A cidade é a base material, portanto concreta, da vida urbana. As ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, as casas, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade. Todos esses elementos, bem como a própria vida urbana, são constantemente modificados, produzidos e reproduzidos, pois o espaço urbano é socialmente produzido e está em permanente transformação. Dentre esses elementos, no processo de urbanização, a rua apresenta-se como lugar de realização de um tempo-espaço determinado. (MAIA, 2007)

Tudo acontece nas ruas sejam elas estreitas ou largas; curtas ou compridas; asfaltadas ou de terra batida; iluminadas ou escuras; limpas ou sujas; movimentadas ou tranqüilas. A rua é o lugar das realizações sociais, dos acontecimentos cotidianos e históricos, enfim é onde a vida acontece, onde as pessoas se encontram e se reconhecem como parte integrante daquele espaço.

Em seu percurso histórico, a cidade passou por inúmeras e profundas transformações, no que se refere à sua forma e construções, bem como, na sua representação política e social. Numa breve retrospectiva encontraremos fatos que atribuem à rua um caráter balizador na formação da cidade, sendo ela a rua responsável pela forma que a cidade irá assumir, bem como, um fator revelador da vida social daquele determinado local. Sabemos que na época medieval o campo foi o protagonista da vida social e econômica e encontramos dificuldade em caracterizar as cidades medievais, pois as ruas formavam uma rede irregular, apesar de constituir um espaço único.

No período colonial existiam algumas orientações gerais para a construção das cidades que previam um padrão a ser seguido nas capitânicas. No entanto, as cidades brasileiras cresceram sem atender a essas tais orientações, alguns autores afirmam que nossas vilas e cidades na época colonial foram desenhadas por engenheiros militares apresentando formas geométricas regulares. É marcante na maioria das cidades brasileiras o lugar de destaque da praça. No Brasil colônia a praça era uma extensão da capela. A partir dessas construções se delineavam as ruas. Além do caráter religioso exercido pela praça existia também a função comercial.

Não apenas os espaços públicos, como a rua e a praça, tinham algumas conotações diferentes das atualmente utilizada pela sociedade contemporânea. As crianças e a infância eram vistos como momentos da vida com pouca importância, algo passageiro, instável que não recebia por parte do mundo adulto maior atenção.

Há muito poucas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. "Meúdos", "ingênuos", "infantes" são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança. (PRIORE, 1999)

Assim, com pouca preocupação pelo desenvolvimento das crianças em sua fase mais significativa, necessidades básicas e reais como o brincar eram relegadas e/ou negligenciadas, uma vez que se via a criança como um adulto em miniatura, não percebendo suas reais necessidades. "A aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII". (PAULA apud ARIÈS 1979, p.14).

Como a infância ainda não tinha conquistado seu espaço, tão pouco o brincar era visto como um componente importante na estruturação da criança. As crianças do Brasil colonial habitavam dois espaços distintos e opostos: a casa-grande e a senzala. Em ambos observamos: o ensino de prendas domésticas para as meninas; a escassez de livros e brinquedos; trabalho na cozinha, nos estaleiros e outras tarefas de subserviência. A relação entre os filhos de escravos, que às vezes eram tratados como meros objetos de diversão pelos filhos dos patrões revelavam uma situação com momentos típicos da infância da época: eles trocavam histórias, lendas, fábulas, dentre elas a do saci-pererê, da mula-sem-cabeça, do boitatá, entre outras.

Nessa época não existia a obrigatoriedade da educação para as crianças maiores de sete anos e também havia poucas escolas. Este cenário só iria ser modificado na segunda metade do século XIX. Mas mesmo diante dessa ampliação as meninas de qualquer classe social não podiam frequentar a escola e tão pouco os escravos eram aceitos.

Podemos observar desta maneira que a infância ia buscando através de seus próprios recursos seu caminho, sua identidade, seu espaço, talvez contrariando as possibilidades da época ou apresentando novas possibilidades, para novos (re) encontros, mas não perdendo ou suprimindo a capacidade de sonhar, de ser criança e viver a infância.

Desenvolvimento

*“Meninos escorregam sonhos ao ar livre, ganham asas, alforria!
Quem é que pode parar os caminhos da infância, da memória, da esperança?
A praça é sempre uma boa lembrança que o tempo alcança!”
(Poema Tempo Revisitado, inspirado na tela Crianças na Praça, do pintor naïf Dalvan)*

A história deixou marcas indeléveis nos espaços - a rua e a praça -, no modo de viver do homem que foi influenciado pela modernidade. Nossos hábitos, relações e interesses mudaram e continuam se modificando a todo instante. A família não possui a mesma formação que antigamente, a escola apresenta novos percursos e desafios. Analisando em particular a infância nos deparamos com a modificação/substituição dos brinquedos e das formas de brincar.

Na época colonial os brinquedos eram praticamente artesanais, e os artesãos os próprios familiares. O status do brinquedo estava diretamente ligado à classe social à qual a criança pertencia, ou seja, o filho de índio tinha uma boneca confeccionada de palha de milho pela mãe, o filho do branco ganhava um trem de madeira. Data desta época também as panelinhas confeccionadas de barro utilizadas até hoje pelas crianças.

Porém não foram apenas os brinquedos que se sofisticaram e mudaram o espaço para o brincar também não é mais o mesmo. As casas se tornaram menores, é comum e às vezes necessário morar em apartamentos pequenos, sem espaço para as crianças brincarem; a família de uma maneira geral também diminuiu, sua composição varia de duas a quatro pessoas, com raras exceções.

No período colonial a rua e a praça ainda não constituíam um espaço propriamente dito para as crianças brincarem. Como já afirmamos anteriormente, a infância ainda não era considerada *uma categoria social*, pouco ou nada se reservava para as crianças.

A idéia de infância é uma idéia moderna [...] remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. (PAULA apud SARMENTO 2002, p. 10 e 11).

No Brasil Colônia o que se via nas ruas e praças eram as festas carnavalescas, os “Entrudos”, herança da coroa portuguesa que era um dos

entretenimentos públicos, celebrado tanto no campo quanto na cidade. As classes menos favorecidas, como os homens livres pobres e os escravos utilizavam as ruas e praças como palco para o entrudo.

Eram confeccionados com antecedência para a festa, objetos com a forma e o tamanho de uma laranja, feitos com cera fina, contendo líquidos perfumados. Mais adiante foram substituídos por materiais pouco cheirosos e recomendáveis como lama, urina, frutas estragadas. Atualmente ainda é possível ver durante o carnaval algumas manifestações semelhantes que lembram o mela-mela realizado no entrudo do período colonial.

O crescimento das cidades e o surgimento das metrópoles transformaram os espaços livres públicos, tornando os mesmos indispensáveis e multifuncionais. As praças agregam valores ambientais, funcionais e estéticos/simbólicos e diversas funções dependendo da sua localização, como uma das principais opções de lazer em determinados bairros, ponto de referência, melhoria do visual urbano.

Atualmente observamos políticas de educação ambiental voltadas para a valorização e conservação das praças. Mas mesmo assim, as cidades ainda encontram dificuldades para o gerenciamento e manutenção desses espaços públicos. Nas cidades pequenas a praça é utilizada e tem muita visibilidade para a população local. Já nos grandes centros urbanos as pessoas desconhecem as praças ou fazem uso das mesmas.

É inegável constatar as mudanças ocorridas nos espaços públicos; nas formas e materiais destinados à infância. A rua e a praça já foram espaços destinados à infância, ponto de encontro de grupos de meninos e meninas que se encontravam para brincar e viver plenamente a infância. Mas o progresso, o crescimento das cidades, o aumento do número de automóveis e também da violência impuseram mudanças severas. Atualmente o ponto de encontro é o playground do condomínio, o shopping, a escola, enfim novos tempos, novos encontros.

Tais questões nos impõem novos posicionamentos, novos olhares, mas a certeza da importância da infância ser vivida na sua plenitude, com todas as suas características e fases, numa sucessão de fatos e acontecimentos encadeados recobertos por diferentes sentimentos, mas que nos deixam lembranças agradáveis e fecundas.

Considerações Finais

“Um menino debruçado na tela do tempo guarda um sorriso atento, a eternidade de um breve momento”. (Poema Menino)

Diante de tantas transformações, somos arrebatados por um sentimento nostálgico de épocas em que podíamos vivenciar sem medo os encontros nas praças, os momentos nas ruas. Talvez o que realmente precisamos atender é na importante e urgente necessidade de resgatar espaços em que a infância e as brincadeiras possam ser vividas de forma plena e saudável.

Não gostaríamos de reproduzir os modelos do Brasil - Colônia, separando e hierarquizando brancos e negros, adultos e crianças. Talvez o que queiramos trazer de volta sejam as brincadeiras e os brinquedos deixados para trás. Valorizar o espaço da praça e da rua, compreendendo toda a sua importância e significação e não apenas enxergá-los como lugares de passagem, mas principalmente como lugares que guardam memórias, que revelam identidades e nos geram um sentimento de pertencimento.

Nossa criança contemporânea não é aquela que habitava o país no período colonial, com certeza hoje nossas crianças ou pelo menos a grande maioria vivem numa situação mais confortável e segura, mas “deixam” de ser criança, de brincar cada vez mais precocemente, bombardeados pela sociedade, pela mídia, por um mercado de consumo cada vez mais voraz e agressivo.

Naquela época eram poucas as escolas e muitas as restrições para as meninas e os escravos. A preocupação maior era em disciplinar a criança – fato ainda recorrente – os educadores não estavam devidamente preparados para alicerçar o crescimento das crianças. Atualmente temos muitas escolas, mas distribuídas de forma irregular, concentrando-se nas capitais, nos centros urbanos, colocando à margem a população rural e/ou promovendo grandes deslocamentos, nossos professores avançaram, mas ainda podemos encontrar mentalidades parecidas com as do Brasil - Colônia, que buscam a disciplina, o adestramento das crianças.

As escolas necessitam valorizar e assegurar tempo e espaço para o brincar no contexto escolar, percebendo sua importância e relevância. No brincar a criança estabelece e vive relações, cria regras, se estrutura, reconhece o outro, enfim começa a se colocar no mundo. A diminuição do brincar no universo infantil cerceia o direito de acesso a esse componente que é uma atividade/necessidade humana do lúdico para a contribuição da formação do caráter.

Na atualidade tudo acontece cada vez mais rápido e com a mesma rapidez se desfaz, se dilui, as relações, os afetos, as famílias. Talvez essa viagem de volta ao

Brasil - Colônia tenha nos possibilitado reavaliar e redimensionar o presente, e conseqüentemente redimensionar o futuro.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história. Destruição da experiência e origem da história.** Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

ANDRADE, Luiz Cristiano Oliveira de. **A cidade real: os espaços urbanos de salvador e seus significados.** Disponível em:
www.rj.anpuh.org/Anais/2002/Comunicacoes/Andrade%20Luiz%20Cristiano%20O.doc
- Acesso em 27 Jul 08.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões Sobre A Criança, O Brinquedo e a Educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2002.

MAIA, Doralice Sátyro. **A rua e a Cidade.** Disponível em:
<http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=25&id=277> - Acesso em 25 Jul 08.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história.** Trad. Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1965.

MIGUEZ, Fátima. **Brasi-menino.** Disponível em :
www.editoradcl.com.br/novo/down_encarte.asp?id=brasilmenino.pdf – Acesso em 26 Jul 08.

PRIORE, Mary Del. **Criança e crianças: história e memória em quinhentos anos de Brasil.** Disponível em: <http://www.tropicologia.org.br/conferencia/1999crianca.html> - Acesso em 28 Jul 08

SANT'ANA, Marcel Cláudio. **Período Colonial: outras possibilidades de leitura sobre o planejamento de cidades na América Latina.** Disponível em:
http://www.unb.br/ics/sol/itinerancias/publicacoes/periodo_colonial.pdf - Acesso em 26 Jul 08.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O que se deve ler para conhecer o Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

TEIXEIRA, Rubenilson Brazão. **Os nomes das cidades no Brasil Colonial.** Considerações a partir da capitania do Rio Grande do Norte. Disponível em:

ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL.

Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394.

Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais

<http://www.mercator.ufc.br/revista%20mercator%203%20em%20pdf/osnomesdacidadesnobrasilcolonial.pdf> - Acesso em 25 Jul 08.

DO ENSINO RELIGIOSO ÀS AULAS RÉGIAS: A TRANSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO RELIGIOSA PARA UM ENSINO LAICO.

Katiane Martins Barbosa da Silva

Graduanda de História / Universidade Federal do Rio Grande do Norte

e-mail: kaka_mbs@yahoo.com.br

Introdução

A educação é entendida por todos hoje como a principal via de acesso a uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, ela passa a ser o foco das discussões entre os diversos grupos sociais. Nesse sentido, entendemos que analisar as perspectivas da educação na atualidade é também iniciar uma busca sobre as suas raízes, uma vez que a compreensão sobre as questões de hoje não se limita ao nosso presente, pois o que vivemos hoje são frutos de escolhas passadas. Pesquisar o passado não a fim de encontrar soluções prontas para o futuro, mas sim de compreender quais os processos pelo qual a educação brasileira passou, no caso deste trabalho, especificamente, a educação durante a América Portuguesa.

Dessa maneira, o presente trabalho designa-se a analisar como se deu o início da educação na América Portuguesa até a institucionalização de um ensino público criado com as *Aulas Régias*, observando para quem e para que essa educação era destinada. Assim, ao discorrer sobre a trajetória por qual a educação escolar passou desde o ensino jesuítico iniciado em 1549 – que ficou a cargo dos missionários religiosos, principalmente os jesuítas – até as Aulas Régias, instituídas em 1759, procuraremos observar as dificuldades para a implantação da escola pública, que veio com estas últimas, levando em consideração, sobretudo, o descaso do governo para com o ensino.

O ensino religioso e o seu contexto social

Com o fracasso do sistema de capitânias hereditárias, o Estado português precisou encontrar outra alternativa para a dominação, de fato, das terras do Novo Mundo. A nova política adotada por D. João III (1548) tinha em seu Regimento como uma das principais diretrizes a “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução” (RIBEIRO, p. 18). Dessa forma, percebe-se que o ensino está nesse contexto estreitamente ligado ao projeto colonizador dos portugueses.

O ensino deveria doutrinar os habitantes da “nova terra” para proporcionar a dinamização da vida na colônia, só assim a metrópole poderia colher os frutos desejados.

Nesse contexto, foi que os missionários religiosos, sobretudo os jesuítas, se constituíram nos agentes fundamentais para catequização dos índios, assim, pretendia-se que através da religião estes aos poucos fossem incorporados à cultura européia e, conseqüentemente, perdessem todos os seus referenciais culturais que serviam de empecilho para o projeto colonizador. Dessa forma, a escolarização das primeiras letras se processou como um elemento que precisou ser imbricado ao projeto catequizador, uma vez que era preciso instituir uma unidade lingüística e cultural na colônia. De acordo com Luiz A. de Mattos, no que tange aspecto da escolarização:

dele dependeria [...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas. (MATTOS, 1958, p. 31 apud RIBEIRO, 2001, p. 18)

Diante de tal afirmativa, deve-se destacar que o objetivo da empresa colonizadora era o lucro, conseqüentemente, quem deveria proporcionar este eram os habitantes da colônia. Como rapidamente as matas costeiras de pau-brasil se esgotaram e os índios também não produziam algo que interessasse ao mercado europeu, a alternativa encontrada foi a organização de uma empresa que determinasse o que e de que forma ia-se produzir. A burguesia mercantil portuguesa seria então a organizadora dessa empresa, cabendo aos nativos da terra servir de mão-de-obra. Dessa forma, percebemos que a população indígena, na empresa colonizadora, estava apenas para satisfazer os interesses da burguesia portuguesa.

Num contexto social com tais características, a instrução indígena, item fundamental do projeto colonizador, acabou por não se concretizar. Enquanto os índios ficaram limitados às aulas de catequese, os que vieram a se beneficiar realmente da educação escolarizada nesse contexto foram, principalmente, os filhos da pequena nobreza. Embora estes não tenham sido citados no projeto colonizador, ao analisar o primeiro plano educacional da colônia, organizado pelo padre Manoel da Nóbrega, percebe-se que além de catequizar e instruir os índios, também havia a necessidade de incluir os filhos dos colonos nesse projeto, uma vez que eram os jesuítas “os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia” (RIBEIRO, 2001, p. 21).

Esse primeiro plano de estudos foi elaborado de forma diversificada, a fim de atender à diversidade de interesse e capacidade. Dessa forma, o aprendizado começava com o português, depois o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever; adiante, havia o ensino de canto orfeônico e música instrumental, que eram opcionais; por fim, o aprendizado profissional e agrícola e o ensino de gramática latina.

Eram os jesuítas, através dos subsídios recebidos do Estado português, que deveriam fundar os colégios. Dessa forma, ficaram obrigados juridicamente a formar sacerdotes para a catequese. Inicialmente, com o plano de estudos de Nóbrega, os índios também estavam inclusos nesse projeto, pois “o colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultural, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada.” (PAIVA in LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 49). Percebemos então que o primeiro plano de estudos tinha a intenção de formar sacerdotes indígenas. No entanto, os jesuítas logo perceberam que a maioria dos nativos não se adequava à formação sacerdotal católica.

Essa observação refletiu na implantação do plano de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio studiorum*, que passa a vigorar na colônia a partir de 1770, que exclui as etapas iniciais de estudo, o aprendizado do canto, da música instrumental e do aprendizado agrícola, voltando-se para uma formação focada nos elementos da cultura europeia com o ensino do curso de humanidades, filosofia e teologia. Dessa forma, percebemos então que se alijou o índio do processo de instrução. Como já citado, ao índio bastava apenas a catequese. Evidencia-se assim, que os colégios jesuíticos serviram, principalmente, como instrumento de formação da elite colonial; a educação profissional, diante das técnicas rudimentares de trabalho, era adquirida, por índios ou mestiços, a partir do convívio no ambiente de trabalho.

Com isso, observamos que o processo de escolarização iniciado no século XVI, embora propondo em seu projeto a instrução dos índios, se caracterizou em uma educação restrita e excludente, na qual se limitava, praticamente, a instruir os filhos da classe dirigente e catequizar os índios, assim, excluindo os demais grupos da sociedade colonial.

A criação de uma escola pública e laica

Em 1759 os jesuítas foram expulsos da colônia portuguesa, tal fato fazia parte das reformas do Estado português promovidas no reinado de D. José I e efetivadas pelo Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782). Essa medida representou a ruptura do governo português com o pensamento escolástico, assim, tendo como intenção dar início a uma modernização que surgiria com a criação “[...] de um Estado secular e regalista, dentro de um projeto de reformismo ilustrado de constituição de um vasto e poderoso império” (LYRA apud CARDOSO in STEPHANOU e BASTOS, 2004, p.180).

A decadência econômica de Portugal pode ser claramente diagnosticada após o período da dominação espanhola, 1580-1640:

Portugal sairia arruinado da dominação espanhola, a sua marinha destruída, o seu império colonial esfacelado. [...] Estava definitivamente perdido para Portugal o comércio asiático [...]. Efetivamente, só lhe sobraria o antigo império ultramarino, o Brasil e algumas posses na África. Estas aliás só valerão como fornecedores de escravos para o Brasil. (PRADO Jr., 1969 apud RIBEIRO, 2001, p. 30)

Diante dessa realidade, era preciso potencializar as atividades econômicas da colônia. Para tanto, o marquês de Pombal, enquanto ministro de um monarca ilustrado, orientou sua política no sentido de modernizar o Estado português. Fazendo parte desse plano, a reforma do ensino deve ser entendida como uma das medidas mais profundas no contexto de implantação do despotismo esclarecido em Portugal.

À medida que a colônia foi crescendo em termos de ocupação, deu-se necessário também uma ampliação e reestruturação da máquina administrativa. Para tanto, esta precisava de pessoas que soubessem ao menos “ler, escrever e contar”. Nesse momento, a escolarização passou a se configurar como uma necessidade social. Como afirmou Maria Luiza Santo Ribeiro, “Surge, com isso, o ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado.” (2001, p. 33)

Nesse sentido, em 1759, de acordo com o projeto português para criação de um Estado secular, a estrutura escolar antes baseada na educação religiosa passou então para a responsabilidade, exclusiva, do Estado, assim, instituindo as *Aulas Régias*. Percebemos nessa nova maneira de conceber a educação a influência do *Iluminismo*, no qual se buscava um saber mais racional e científico. No entanto, essa educação estava longe de ser pensada como algo acessível a todos, uma vez que ainda estava arraigados alguns elementos do Antigo Regime, como os privilégios da nobreza.

No campo ideológico, percebemos a influência do movimento ilustrado na proposta educacional então planejada, que pregava o progresso científico e a difusão do saber, ao mesmo tempo em que tentava manter privilégios típicos do Antigo Regime, como uma educação especial para a nobreza, numa composição própria do despotismo esclarecido. (CARDOSO in STEPHANOU e BASTOS, 2004, p. 180)

Observamos então que embora a educação contasse com novas proposições, permaneceu a mesma estrutura de ensino iniciada no século XVI: uma educação restrita e excludente, que chegava apenas aos filhos das famílias de classe mais abastarda economicamente.

O projeto político português que vinha sendo promovido pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, visava um aparelho burocrático mais eficaz e, para tanto, era preciso pessoas preparadas e instruídas para potencializar o funcionamento administrativo. Nesse sentido, não era preciso educar toda a população, mas sim apenas

aqueles que fossem desempenhar cargos na administração da colônia, ou seja, os filhos da nobreza.

A implantação das Aulas Régias

A primeira fase da Reforma dos Estudos iniciou-se em 1759 com a institucionalização das *Aulas Régias*, baseadas nas aulas de primeiras letras e nas aulas de humanidade¹ (*Estudos Menores*) que deveriam ser executadas por um professor público, e com a criação do cargo de Diretor de Estudos, a quem caberia cuidar do planejamento e execução dos estudos e controle dos professores. Estes que seriam escolhidos através de concursos.

No entanto, verificamos nessa medida de promover concursos o descaso do governo português para com a educação pública: “O primeiro concurso para professores públicos realizado no Brasil foi em Recife, a 20 de março de 1760. [...] Entretanto, em 1765 não havia ainda sido nomeado nenhum professor público no Brasil [...]” (CARDOSO in STEPHANOU, 2004, p. 183).

Percebemos então que, o problema na educação no Brasil nesse momento não se configurava por falta de um projeto, mas sim pela falta de aplicabilidade deste. Restava então a população “correr atrás” para suprir a carência do ensino oferecido pelo Estado. E é claro que essa “corrida” foi vencida apenas por aqueles que detinham poder aquisitivo para recorrer às aulas particulares ou então por aqueles que contaram com a caridade de algum professor que estava disposta a dar aula sem, em contrapartida, receber por isso. Diante de tal situação, Tereza Fachada Levy Cardoso observa que:

[...] a população brasileira recorria às aulas particulares, ou à generosidade alheia, para suprir esse aspecto da ausência do Estado. Não havia disputa entre a escola pública e a particular nesse contexto, o que não deixa de ser um paradoxo, porque a Coroa portuguesa teve um grande empenho em elaborar uma legislação bastante restritiva, minuciosa, comprometida com uma idéia de progresso e de civilização, voltada tanto para a implantação da escola pública quanto para o funcionamento da particular, sem no entanto promover condições de aplicabilidade da mesma. Sequer durante o Império brasileiro se observa essa disputa, uma vez que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população, portanto a escola particular mantinha um espaço de atuação que era complementar e não concorrente. (in STEPHANOU e SANTOS, 2004, p. 182)

As aulas eram dadas na casa do próprio professor ou em qualquer outro local, desde que este estivesse disponível. A escola pública ainda não contava com nenhuma estrutura

¹ Nas *Aulas* de primeiras letras ensinava-se a ler, escrever e contar; já nas *Aulas* de humanidade ensinava-se gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, a partir de 1772 foram acrescentadas outras cadeiras, como filosofia moral e racional.

física específica e adequada. Mais de um século depois da instituição das *Aulas Régias*, em 1870, foi que o governo começou a construir os primeiros edifícios escolares.

Os professores além de obrigados a “construir” a escola em suas próprias casas, tinham também que arcar com as despesas do material escola. Os salários muitas vezes atrasavam, chegando os professores a passarem anos sem recebê-los. Dessa forma, podemos questionar: o que levava então os professores a continuarem exercendo seu ofício? A resposta está no *status* e nos privilégios concedidos a esse profissional. O professor além de receber um título, que o permitia passar da condição de uma simples pessoa para uma pessoa honrada, passavam também a gozar dos mesmos privilégios da nobreza, como por exemplo, a isenção de determinados impostos.

Desse modo, percebemos que havia um profundo descaso do governo em relação à escola pública, tanto no tocante aos recursos humanos quanto aos físicos, e isso, conseqüentemente, contribuiu para incentivar a propagação de uma educação privada. Esta que vinha acontecendo desde o início da colonização, uma vez que o ensino a cargo dos missionários religiosos não atingia toda a população colonial.

O governo, ciente do fracasso na implantação da primeira fase da Reforma dos Estudos, com a lei de 6 de novembro de 1772 almejou promover correções no sentido de incrementar a oferta escolar. Os três principais objetivos eram: reformar os *Estudos Maiores*², criação de um imposto para educação (o Subsídio Literário) e, por último, a criação de novas escolas de *Estudos Menores* nas principais cidades do país.

É importante notar que a lei de 6 de novembro de 1772 ao mesmo tempo que ordena que as *Aulas Régias* devem ser postas em prática nas principais cidades do Brasil, trazia também em seu preâmbulo que a educação não era obrigatória e nem para todos. Com isso, percebemos que o governo ao mesmo tempo em que propôs uma educação pública, ele também se isentou da responsabilidade de efetivação da mesma, assim, notamos que o descaso do governo para com o ensino público era refletido não apenas na prática, mas sim também nas próprias leis referentes à educação.

Dentre os levantamentos realizados para a elaboração da referida lei, encontra-se o que diz respeito à quantidade de mestres necessários para as *Aulas Régias* em todo o Reino e seus domínios: “837 mestres [...] e destes, quarenta e quatro eram indicados para exercerem suas funções na colônia brasileira” (CARDOSO in STEPHANOU e BASTOS, 2004, p. 185). A partir dessa informação, podemos observar a insuficiência numérica de mestres na colônia que deveriam ministrar as *Aulas Régias*.

² Estudos oferecidos pela Universidade.

Apenas em 15 de novembro de 1827, durante o Império brasileiro, foi que se tornou obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. No entanto, o ensino ainda continuava sem obrigatoriedade.

Percebemos então, que embora as *Aulas Régias* tenha representado um avanço em sua época, no sentido de tentar contemplar novos referenciais, acabou por esbarrar na cultura política portuguesa, que buscava novos princípios filosóficos a partir do movimento ilustrado, mas sem pretender modificar as formas tradicionais de dominação e exploração do Antigo Regime.

Algumas considerações

Após perpassar por esse período da educação religiosa (1549-1759) até a implantação da escola pública (1759), e laica, e seus desdobramentos nos anos seguintes, percebemos que alguns problemas que encontramos na nossa educação atualmente, afligem o Brasil desde séculos atrás, quando ainda era colônia de Portugal. Pensamos que, a característica latente que permaneceu arraigada na sociedade brasileira foi à educação como via de acesso para a manutenção dos privilégios das classes mais favorecidas economicamente.

Na sociedade atual, a educação é vista como um elemento que vai propiciar a construção de indivíduos capazes de se reconhecer como cidadãos e agir como os mesmo. No entanto, a educação pública e gratuita de hoje sobrevive enfrentando obstáculos construídos séculos atrás. Não estamos querendo dizer que nada mudou, mas sim que as mudanças ocorridas no ensino ainda estão longe de propiciar uma escola pública de qualidade. E que algumas carências encontradas em quatro ou cinco séculos atrás ainda continuam nos dias de hoje, tais como: falta de estrutura física, baixa remuneração ao profissional do ensino, falta de materiais escolares etc.

Enfim, de forma geral ainda falta muito para que toda a sociedade brasileira disponha de um ensino público de qualidade. Enquanto isso, continuaremos assistindo a defasagem do ensino público e o incentivo – mesmo que na maioria das vezes indireto – do governo à privatização escolar. O descaso do governo com a educação tende, cada vez mais, a aprofundar as desigualdades sociais, uma vez que o acesso a uma educação de qualidade, hoje sinônimo de uma educação privada, é restrita e excludente, atingindo apenas um minoria da população.

Referências

HANSEN, João Adolfo. A Civilização pela Palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 19-42.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A Organização Escolar no Contexto da Consolidação do Modelo Agrário-Exportador Dependente (1549-1808). In.: _____. **História da Educação no Brasil**. 17. ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 17-36. – (Coleção memória da educação)

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. 1: Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 179-191.

Oliveira, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf> >. Acesso em: 25 jun. 2008.

FARIA, Marcos Roberto de. **Os Jesuítas e a Contra-Reforma**: contribuições para a História da leitura no Brasil - Colônia. Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss02_05.pdf > Acesso em: 19 jul. 2008

ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. **Trilhas**, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000. Disponível em: < http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/revista/trilhas/pdf/trilhas2_art5.pdf > Acesso em: 10 jul. 2008.

OS MANUAIS DE BOM COMPORTAMENTO E A EDUCAÇÃO FEMININA NA AMÉRICA PORTUGUESA

Juliana da Cunha Sampaio

Mestranda em História Social da Cultura Regional – UFRPE

Pesquisadora do Grupo de Estudos em História Social e Cultural/UFRPE

Integrante do Grupo de Estudos História Sócio Cultural da América Latina/UPE

Bolsista Capes

julicsampaio@gmail.com

Enquanto tomava a tabuada e os meninos cantavam a ladainha de somar, ouvira os ruídos que fazia Filipa na cozinha, no preparo da ceia: a água escorrendo sobre os pratos, o tilintar dos copos, o canto suave de Filipa, baixinho, para não incomodar os alunos, mas uma presença. Conseguiu convencê-la a não mais ensinar: as meninas eram bulhentas, e os pais não queriam pagar o preço que pediam; com os meninos, isso sim; mas o dinheiro gasto com a educação das mulheres era dinheiro gasto inutilmente.

Luzilá Gonçalves, *Os Rios Turvos*.

As mulheres, o gênero e a pesquisa histórica

Estudos acerca de questões relativas às mulheres irromperam no âmbito das ciências sociais, em especial da História, a partir da eclosão do movimento feminista norte-americano, ocorrido nos anos de 1960. Daí em diante, grandes centros de estudos nos Estados Unidos e na Europa começaram a debater e questionar a situação feminina nos inúmeros segmentos da sociedade¹.

No Brasil, as pesquisas nessa área começaram a se desenvolver na década de 1970² e hoje, assistimos a um esforço das políticas públicas e dos órgãos

¹HUFTON, Olwen. *Mulheres/Homens: uma questão subversiva*. In BOURTIER, Jean. JULIA, Dominique. (org.). **Passados Reconstituídos**: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Editora FGV, 1998. p. 244.

²SOIHET, Raquel. *História das Mulheres*. In CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.

de fomento às pesquisas, não só na área das ciências humanas, mas, principalmente, na área das ciências da saúde, no sentido de incentivar a produção acadêmica que contemple as questões femininas. Esse incentivo tem originado estudos importantes sobre as mudanças ocorridas nos últimos tempos nas relações entre os sexos e nas noções de família, maternidade, violência, casamento, religiosidade, educação, corpo.

O estudo desses temas tornou-se fundamental para uma compreensão mais ampla da sociedade atual e também da sociedade em épocas passadas, pois as relações sociais, nas quais se incluem essas noções, também eram marcadas por questões de gênero. Exemplo disso são algumas mulheres que defenderam seus direitos e buscaram reconhecimento social no extramuros da academia, muito antes de aparecerem e serem publicadas essas pesquisas.

A inglesa Mary Wollstonecraft que publicou, no século XVIII, a obra *Reivindicações dos direitos da mulher*; Nísia Floresta, educadora, escritora, republicana e abolicionista, que viveu no Brasil no século XIX; a russa Apolinária Suslova, escritora e jornalista do mesmo período, e Virgínia Woolf um dos ícones da literatura inglesa do século XX, figuram entre as mais conhecidas³.

Inicialmente, as mulheres surgiram como objeto de uma história considerada incompleta, uma história contada de maneira unilateral por privilegiar a figura masculina. As exigências giravam, então, em torno da inclusão da mulher como sujeito ativo da história, o que resultou na escrita de uma história das mulheres, paralela à historiografia oficial. A situação foi invertida. Se antes os homens eram os protagonistas, agora, principalmente as historiadoras davam vozes às mulheres⁴.

Com os historiadores culturais e sociais da chamada Escola dos Annales, a distinção sexual passou a ser utilizada como instrumento analítico junto às distinções de raça e classe social. A atenção dos pesquisadores direcionou-se, assim, para a diferenciação entre os sexos e para a categoria de gênero⁵, ao invés de conceber as mulheres separadas dos homens. O gênero aparece, portanto, como uma categoria de análise relacional constituída e não apenas ligada à natureza ou à biologia. Os homens passam a ser vistos, assim como as mulheres, como resultado de construções sócio-culturais.

Ao estudarmos, então, os discursos dos manuais de boa conduta na construção da imagem da mulher ideal e os discursos da Igreja Católica sobre a formação educacional feminina na América Portuguesa, utilizamos o gênero definido,

³GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 18-23.

⁴DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres: as vozes do silêncio*. In FREITAS, Marcos Cezar (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo, Contexto: 1998. p. 221.

⁵HUFTON, Olwen. Op. Cit. p. 246.

segundo Joan Scott, como as relações de poder construídas e desconstruídas, permanentemente, entre homens e mulheres⁶.

O ideal de mulher difundido na metrópole através dos manuais e das falas dos eclesiásticos disseminou-se na colônia e fomentou algumas práticas sociais específicas, notadamente no que concerne à educação feminina. As mulheres deveriam ser instruídas para se transformarem em boas esposas e mães de família, enquanto os homens responsabilizavam-se pelo provimento da casa.

Esperavam-se, assim, comportamentos específicos de ambos os sexos, comportamentos esses atribuídos à natureza de cada um e devendo por isso ser seguidos. Essa “naturalização” dos papéis sociais⁷ femininos e masculinos embasava-se em discursos produzidos de acordo, principalmente, com os interesses da Igreja Católica e do Estado português.

Sabe-se, todavia, que esses discursos não implicavam no cumprimento efetivo das normas por eles determinadas e que enquanto muitos homens e mulheres preocupavam-se em professá-los, muitos outros indivíduos sequer tomavam conhecimento deles e se tomavam, às vezes precisavam contrariá-los por questões de sobrevivência.

Levamos em conta na nossa análise que o discurso produz efeito de sentindo entre os locutores, como afirma Eni Orlandi. A autora assegura ainda que o emissor e o receptor quando fazem uso da língua não estão apenas usando um código, mas sim realizando, concomitantemente, processos de significação, sem seguir ordens de interpretação determinadas. Para compreendermos esses discursos, precisamos entender as condições em que os mesmos foram produzidos, isto é, o contexto sócio-histórico da sua produção⁸.

Por isso, trataremos brevemente das circunstâncias que possibilitaram a produção e a divulgação dos manuais de comportamento em Portugal e, posteriormente, da aplicação de suas idéias na América Portuguesa.

A Península Ibérica, a Igreja Católica e a educação feminina

⁶SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Tradução Christine R. Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: **S.O.S.Corpo**, 1996.

⁷Papel social é um dos principais conceitos da sociologia e é baseado nos padrões ou normas comportamentais que se espera daquele que ocupa determinado lugar na estrutura social. As expectativas em relação à conduta dos indivíduos com frequência advêm dos pares conforme BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 71.

⁸ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 21-34.

O cenário religioso da Europa Ocidental passou por importantes transformações com o advento das Reformas Protestantes, no século XVI, e da chamada Contra-Reforma Católica. O pensamento contra-reformista da Igreja, até então toda poderosa, e suas medidas para evitar a expansão protestante e para recuperar seu poder abalado e seus fiéis perdidos tiveram significativas conseqüências na mentalidade daquela época.

Nesse contexto, a península ibérica, em especial, assistiu, no século XVII, conforme o historiador espanhol José Antônio Maravall, ao surgimento de uma estrutura de pensamentos e valores que ele denomina de Cultura Barroca. Surgida na Espanha, essa cultura possuía características como a ordem, a hierarquia, a misoginia, o dirigismo e a ritualização do cotidiano e se desenvolveu ligada à Igreja Católica Tridentina, isto é, a Igreja reformada após o Concílio de Trento (1545-1563)⁹.

Eduardo D'Oliveira França, estudioso da cultura ibérica, assevera que o ideal de barroco existente na península conformou-se a partir das disputas entre os *hidalgos* e os *caballeros*, ou seja, entre a pequena nobreza castelhana sem posses e a burguesia enriquecida por meio do comércio, atividade desprezada pelos primeiros. Portugal tornou-se, então, herdeiro desses valores castelhanos e os reproduziu nos eventos públicos, na ostentação dos privilégios e na utilização das normas de etiqueta, que envolviam formas de tratamento, comportamento e vestuário¹⁰.

Havia, ainda, atrelada ao pensamento barroco-tridentino, a preocupação da Espanha e de Portugal com a ocupação efetiva e com a exploração das terras conquistadas no além-mar. Os colonos enviados para o Novo Mundo levavam consigo os elementos dessa cultura ibérica, inclusive a misoginia, uma de suas características marcantes.

Charles Boxer cita inúmeras obras literárias e trechos de pensamentos de autores do século XVI ao XVIII que expressaram sua crença na natural superioridade dos homens sobre a figura feminina. Ele apresenta, ainda, a idéia de Lady Wortley Montagu acerca desse assunto. Considerada feminista de vanguarda no século XVIII, ela afirma:

Não estou aqui a argumentar com a igualdade dos sexos. Não duvido de que Deus e a natureza nos atiraram para um plano inferior. Somos a parte inferior da Criação; Devemos obediência e submissão ao sexo mais forte; e qualquer mulher, ao permitir que a sua vaidade e insensatez desmintam isto, rebela-se contra a Lei do Criador e a ordem incontestável da natureza¹¹.

⁹MARAVALL, José Antônio. **A Cultura do Barroco** - análise de uma estrutura histórica. São Paulo: Edusp, 1997.

¹⁰FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. **Portugal na Época da Restauração**. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 31-34.

¹¹Apud BOXER, Charles R. **A Mulher na Expansão Ultramarina Ibérica** - (1415-1815): Alguns Factos, Idéias e Personalidades. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. p. 123.

Boxer destaca esse texto para exemplificar que as idéias existentes sobre a natural superioridade masculina eram partilhadas freqüentemente pelas próprias mulheres. Sabemos, porém, que isso não era regra geral e que, como já citamos, existiram muitas mulheres que lutaram pelos seus direitos, inclusive através da publicação de textos, ou seja, utilizando a escrita, uma “ferramenta” considerada por alguns de exclusividade masculina.

Referindo-se especificamente à Península Ibérica, o autor assevera que na bagagem mental transportada pelos conquistadores para as colônias americanas, estava a certeza da inaptidão intelectual feminina, opinião corrente na sociedade portuguesa e sancionada por destacados representantes da Igreja Católica, como Francisco de Vitória, Melchor Cano, Alonso de La Fuente, Juan Luis Vives e Baltazar Gracián¹².

Por outro lado, Cristóvão da Costa em seu *Tratado em louvor das mulheres*, publicado em Veneza em 1592, Duarte Nunes Leão na *Descrição do Reino de Portugal*, lançado em Lisboa em 1610, e Diogo Paiva de Andrade na obra *Casamento Perfeito*, publicado em 1630 também em Lisboa, escreveram em defesa de algumas competências femininas, embora elas estivessem geralmente relacionadas à construção de um modelo ideal de mulher ligado à castidade e ao recato¹³.

Duas obras de autores da Península Ibérica chamam atenção. A primeira é o livro do Frei agostiniano Luis de León, *A Perfeita Casada*, de 1583. Publicado em Salamanca, consiste em uma homenagem feita pelo eclesiástico a uma dama da sociedade prestes a se entregar ao sacramento do matrimônio. Luis de León afirma que mesmo sem conhecimento de causa, aconselhará a dama a se portar, pois as Sagradas Escrituras são suficientes para respaldar seu discurso e seus conselhos¹⁴.

Ao longo do texto o frei desenvolve a idéia de que o matrimônio é necessário, apesar de não ser o estado ideal como é o dos virgens e castos, pois a humanidade precisava se multiplicar. Entretanto, certos comportamentos eram fundamentais para que homens e mulheres vivessem em total harmonia dentro do casamento. A mulher deveria ser companheira, econômica, honesta, religiosa, sem vaidade, deveria preocupar-se apenas com seu lar e não se interessar por fofocas e pelas coisas da rua, a casa era seu lugar. Deveria confortar o marido e guardar e

¹²Idem. p. 123-124.

¹³Idem. p. 126-127.

¹⁴LEÓN, Luis de. **A Perfeita Mulher Casada**. Tradução de Líliliana Raquel Chwat. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Editora Escala, s/d. p. 13-14.

multiplicar tudo o que ele conseguisse com esforço e trabalho. Ao marido, em contrapartida, caberia o abastecimento da casa e o tratamento dispensado à esposa deveria ser o melhor possível, pois ela era o seu consolo e seu porto seguro¹⁵.

Sempre mencionando passagens da Bíblia, Luis de León traça um perfil de mulher idealizado pela Igreja e pela sociedade barroca-tridentina. Na maior parte do texto alude às obrigações das esposas, abordando esporadicamente o papel do consorte. No entanto, os comportamentos exigidos das mulheres eram sempre em função das tarefas que deveriam ser exercidas pelos homens. O homem ganha, a mulher guarda. O homem trabalha na rua, a mulher em casa. Assim vamos vislumbrando o lugar do gênero na construção das relações sociais e dos papéis sexuais.

Já D. Francisco Manuel de Melo, filho de mãe portuguesa e pai espanhol¹⁶, indicava aos homens em sua *Carta de Guia de Casados*, de 1651, apesar de ser ele solteiro, quais os procedimentos corretos para conseguir uma esposa e como agir depois do matrimônio. O autor advertia aos homens que as mulheres daquele tempo não eram mais submissas e que utilizavam estratégias para manipulá-los. Isso, segundo Melo, era inevitável e o homem deveria tardar o máximo possível esse domínio feminino. A obra teve boa recepção em Portugal. Não só os homens, mas também as mulheres dedicaram-se à sua leitura¹⁷.

Talvez as mulheres quisessem saber o que aconselhava um homem para outros homens acerca do casamento e quais os comportamentos exigidos de uma mulher considerada “correta” naquele período. O próprio autor esclarece que suas recomendações estavam de acordo com o imaginário da época quando diz:

Que queriam que aconselhasse a um amigo do mesmo sexo este femeeiro¹⁸ do século XVII? Que tivesse a mulher por um ser de idéias largas e cabelos curtos? Não. Nada de tolices. Aqui à boca pequena, de homem para homem, a boa doutrina é a do recoveiro¹⁹. Qual era essa doutrina? Que Deus o guardasse de mula que faz him, e de mulher que sabe latim²⁰.

Esse trecho mostra ainda as idéias cultivadas naquele momento sobre a educação feminina. A mulher letrada era considerada perigosa, principalmente se ela

¹⁵Idem.

¹⁶BOXER, Charles R. Op. Cit. p. 127.

¹⁷MELO, D. Francisco Manuel de Melo. **Carta de guia de casados**. Lisboa: Editorial Presença, 1965. p. 8-12.

¹⁸Femeeiro é o homem muito dado as mulheres, freqüentador de bordéis. FERNANDES, Francisco. et al. **Dicionário Brasileiro Globo**. 40 ed. São Paulo: Globo, 1995.

¹⁹Recoveiro significa carregador. Aquele que transporta mercadorias, bagagens de um lugar para o outro. FERNANDES, Francisco. Op. Cit.

²⁰Idem, p. 10.

tivesse mais conhecimentos que o homem e mais ainda se esse homem fosse seu marido. Melo assevera que “quanto mais ignorante for a mulher mais à tripa forra o homem exerce a sua autoridade de macho”²¹. A solução para esse problema era, então, manter a mulher reclusa e ocupada com as coisas do lar.

Esse pensamento, segundo Alberon Lemos, vigorou fortemente em Portugal até a segunda metade do século XVIII e na América Portuguesa até a segunda metade do Oitocentos²². Arilda Ribeiro confirma essa informação quando expressa que a educação formal para as mulheres não foi motivo de preocupação na metrópole até o final do século XVIII, quando aparecem as primeiras menções ao ensino oficial feminino²³.

Nesse contexto, as informações sobre a educação feminina em Portugal, até finais do Setecentos, resumem-se às obras publicadas por homens que atendiam a solicitações feitas por amigos e autoridades ou então as faziam por vontade própria. Conforme a autora, três homens que viveram naquele período tornaram-se referência no estudo sobre o tema: Luís Antônio Verney, Ribeiro Sanches e o Cavaleiro de Oliveira²⁴.

Em sua conhecida publicação *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746) Verney dedicou a última parte ao estudo das mulheres. Apesar de não ter provocado grandes modificações no pensamento da sociedade acerca do assunto, reconheceu a necessidade de dar novos rumos à educação feminina. Alegava que a distinção sexual não era motivo suficiente para a falta de oportunidade de estudo para as mulheres e recomendava em quais disciplinas esse estudo deveria se fundamentar. Como compartilhava o imaginário da época, Verney sugeriu disciplinas que estivessem de acordo com as habilidades que ele considerava naturais da mulher, isto é, tornarem-se boas mães e esposas²⁵.

A instrução englobaria os primeiros elementos da escrita, leitura e aritmética. Aprofundamento da gramática, em casa mesmo já que só os meninos freqüentavam a escola, artes domésticas, história, língua portuguesa e espanhol. Já para as freiras, seria acrescentado o estudo do latim. A dança era autorizada como exercício e o aprendizado do canto e de instrumentos possuía ressalvas. As meninas

²¹Idem. p. 11.

²²GOMES, Alberon de Lemos. **A Matrona e o Padre: Discursos, Práticas e Vivências nas Relações entre Catolicismo, Gênero e Família na Capitania de Pernambuco**. Recife: UFPE, 2003. (Dissertação de Mestrado). p. 66.

²³RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Vestígios da Educação Feminina no Século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p. 34.

²⁴Idem. p. 37.

²⁵Idem. p. 36-45.

pobres necessitavam aprender apenas os ofícios domésticos e as ricas deveriam aprendê-los para utilizá-los na elaboração de obras de caridade²⁶.

Arilda Ribeiro afiança que Verney preocupava-se com a instrução feminina porque a mulher educada serviria melhor aos interesses masculinos. Ribeiro Sanches, em suas *Cartas sobre a educação da Mocidade* (1759), também propagava essa idéia. Ele acreditava que a mulher possuía uma importante influência na educação dos homens, já que era ela quem lhe ensinava as primeiras idéias sobre o mundo. Entretanto, a educação deveria ser dispensada exclusivamente às nobres, pois o esclarecimento das pobres poderia ameaçar o *status quo*. Indicava as matérias que precisariam ser aprendidas e admitia, diferentemente de Verney, três possibilidades de estado para as mulheres: o de casada, religiosa ou solteira²⁷.

Já o Cavaleiro de Oliveira no seu *Recreação Periódica* (1751) dizia que as mulheres deveriam ter uma educação equilibrada, nem muita, nem pouca e que a instrução deveria estar a serviço dos homens, como afirmaram seus contemporâneos²⁸. Apesar de consagrarem linhas de seus textos ao ensino feminino, os três autores ratificavam a mentalidade da época. O lugar das mulheres era a casa e seu dever era ser boa mãe e esposa, passando para os filhos os conhecimentos da Santa Igreja Católica.

Na América Portuguesa, herdeira dos ideais barrocos e da mentalidade misógina ibérica, as idéias sobre as mulheres não eram diferentes. O ensino feminino deveria direcionar-se a aprendizados específicos como ler, escrever, cozinhar, fiar e aprender a Doutrina Cristã. Os locais destinados a esse tipo de aprendizado, além da própria casa, eram os recolhimentos, que na colônia possuíam o objetivo, segundo Suely Almeida, de transformarem-se em conventos²⁹.

A necessidade de povoar as terras recém-descobertas, aumentando a quantidade de famílias unidas oficialmente conforme o sagrado matrimônio, e de propagar o catolicismo fez com que houvesse uma resistência da Coroa no sentido de implantar conventos na América Portuguesa, já que o enclausuramento das mulheres dificultaria a efetivação desses objetivos³⁰.

Os recolhimentos tornaram-se assim uma opção para que as mulheres aprendessem os ofícios domésticos e se adequassem aos discursos moralistas e de

²⁶Idem. p. 43-44.

²⁷Idem. p. 46-47.

²⁸Idem. p. 49-51.

²⁹O convento possuía o objetivo principal de promover a clausura e uma vida contemplativa de dedicação à religião. Já o recolhimento objetivava especialmente a instrução. ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. **O Sexo Devoto** – normatização e resistência feminina no Império Português XVI – XVIII. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. p. 28.

³⁰Idem. p. 133.

boa conduta que circulavam na sociedade, até que surgissem os primeiros conventos na segunda metade do século XVII³¹.

Novamente os três estados considerados dignos para a mulher: mãe, esposa ou religiosa. As mulheres, como mães e esposas perpetuavam a moral católica através do seu exemplo e da educação dada aos filhos. Por isso, elas deveriam ser honradas, honestas e obedientes, primeiro a Deus, depois aos seus pais, irmãos e maridos. Seu lugar era a casa e ela deveria se ocupar exclusivamente do lar, dos empregados, da prole e do seu consorte, dedicando-se desde cedo ao aprendizado de tarefas domésticas como coser, bordar e cozinhar³².

Percebemos, assim, que as idéias propagadas na colônia sobre a mulher ideal guardavam estreita ligação com a noção difundida na metrópole a esse respeito. A sociedade lusa atribuiu determinados papéis à figura feminina que a distanciava da necessidade de letramento, pois fazia parte da sua natureza ser mãe e esposa. Entretanto, a obrigação de saber administrar o lar em benefício dos homens, levou alguns pensadores a publicar textos em defesa de uma instrução limitada para as mulheres.

Na América Portuguesa os manuais de bom comportamento e de educação se difundiram e foram propagados principalmente através dos discursos moralistas dos eclesiásticos. Eles tentavam inculcar não só nas mulheres brancas, seu alvo principal, mas também nas nativas, africanas e descendentes esse modelo de mulher perfeita³³.

A escassez de estudos sobre a educação feminina, em especial no período colonial, nos despertou o interesse pelo assunto. A leitura de algumas obras que contemplam superficialmente o tema demonstrou que os manuais e a opinião da Igreja Católica sobre essa matéria influenciaram bastante na mentalidade ibérica e, por consequência, colonial acerca da instrução das mulheres. Como e com que objetivos as mulheres precisavam ser educadas na colônia? Essas questões são essenciais para compreendermos a construção dos papéis sexuais naquele período e das relações sociais estabelecidas na América Portuguesa.

³¹RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **A Educação da Mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 91.

³²GOMES, Alberon de Lemos. Op. Cit. p. 65 – 78.

³³DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 21-32.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. **O Sexo Devoto** – normatização e resistência feminina no Império Português XVI – XVIII. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

BOXER, Charles R. **A Mulher na Expansão Ultramarina Ibérica - (1415-1815):** Alguns Factos, Idéias e Personalidades. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo: UNESP, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto, 2003.

FERNANDES, Francisco. et al. **Dicionário Brasileiro Globo**. 40 ed. São Paulo: Globo, 1995.

FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. **Portugal na Época da Restauração**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GOMES, Alberon de Lemos. **A Matrona e o Padre: Discursos, Práticas e Vivências nas Relações entre Catolicismo, Gênero e Família na Capitania de Pernambuco**. Recife: UFPE, 2003. (Dissertação de Mestrado).

HUFTON, Olwen. *Mulheres/Homens: uma questão subversiva*. In BOURTIER, Jean. JULIA, Dominique. (org.). **Passados Reconstituídos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Editora FGV, 1998.

LEÓN, Luis de. **A Perfeita Mulher Casada**. Tradução de Lílíana Raquel Chwat. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Editora Escala, s/d.

MARAVALL, José Antônio. **A Cultura do Barroco** - análise de uma estrutura histórica. São Paulo: Edusp, 1997.

MELO, D. Francisco Manuel de Melo. **Carta de guia de casados**. Lisboa: Editorial Presença, 1965.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **A Educação da Mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Vestígios da Educação Feminina no Século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Tradução Christine R. Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: **S.O.S.Corpo**, 1996.

SOIHET, Raquel. *História das Mulheres*. In CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL.
Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394.
Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais

A NOVA ESCOLA PARA APRENDER A LER, ESCREVER E CONTAR (1722), CARTILHA PARA USO NO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS NAS ESCOLAS SETECENTISTAS DO REINO E DAS SUAS COLÔNIAS

José Carlos de Araujo Silva*

Uma das principais dificuldades para o funcionamento das aulas régias estabelecidas no reino português após as reformas pombalinas da instrução pública (1759) foi à falta de compêndios e/ou adaptações *ad usum*, para serem utilizadas no sistema educacional recém-criado. No que se refere ao ensino de primeiras letras, relegado a um plano secundário, apenas mereceu preocupação oficial depois de mais de uma década, com a reforma dos estudos menores de 06 de novembro de 1772 que, entre outras medidas, estabeleceu o subsídio literário. Dias depois, em 10 de novembro foram criadas 479 escolas de ler, escrever e contar, sendo 17 no Brasil.

Para esse grau de ensino (as primeiras letras) uma das dificuldades mais elementares consistia na ausência de meios que direcionassem o trabalho cotidiano dos seus professores. Partindo dessa assertiva, nosso artigo tem por objetivo caracterizar os princípios metodológicos e a concepção de mestre em uma obra que, apesar de ter sido escrita e publicada três décadas antes da reforma dos estudos menores, foi indicada para as escolas “reformadas” do século XVIII e continuou a ser utilizada no Brasil e na Bahia até meados do século XIX: *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, escrita em 1722 pelo padre Manoel Andrade de Figueiredo.

Tendo como parâmetro o ideário reformista-pedagógico dos “setecentos” português, o padre Manoel de Andrade de Figueiredo, se apresenta como um personagem singular e inusitado. Nascido no Brasil em 1670, filho do Capitão-Mor do Espírito Santo, estudou Teologia na Universidade de Coimbra. Ordenado padre, Figueiredo notabilizou-se em Lisboa no início do século XVIII como pedagogo e um dos principais mestres de leitura, de escrita e de aritmética. Para o historiador da educação portuguesa Rômulo de Carvalho, Manoel de Andrade de Figueiredo foi:

[...] um mestre invulgar, competentíssimo mestre de mestres, calígrafo de suprema categoria, e o livro que publicou, esmeradamente composto e impresso, é ilustrado com admiráveis trabalhos caligráficos do autor, alguns de beleza excepcional. É uma obra máxima da pedagogia portuguesa. (CARVALHO, 2001, p. 405).

A obra máxima de pedagogia portuguesa a que se refere Carvalho é a sua cartilha, *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, publicada em 1722.

* Professor da Universidade do Estado da Bahia DCH IV. Mestre em Educação pela UFBA (Filosofia e História da Educação) e Doutor em Educação pela UFRN (Cultura e História da Educação)

Pertencente à Companhia de Jesus, inusitadamente essa sua obra foi indicada para uso nas aulas régias de primeiras letras do reino português, durante e após o período pombalino. Mesmo não sendo considerada uma obra de caráter reformista–ilustrado, apresenta-se como a “Primeira Escólla de ler, escrever, que em Portugal se faz publica.” (FIGUEIREDO, 1722, p. v).

A principal intenção do autor foi a de propor uma unidade metodológica para o ensino de leitura, escrita e aritmética nas escolas elementares, bem como uma uniformidade para o trabalho docente, já que uma das principais críticas formuladas por Manoel de Andrade de Figueiredo era contra o baixo nível de aprendizado dos alunos que chegavam oriundos de outros mestres (possivelmente de estudos individuais). Com isso, a sua cartilha ratifica a necessidade de se ter um instrumento didático unificador das práticas dos professores tanto em relação aos conteúdos escolares como em relação aos métodos, recursos e meios de aprendizagem.

Essa cartilha que destinava sistematizar os procedimentos metodológicos indispensáveis à aprendizagem da leitura, da escrita e dos rudimentos da aritmética, fundamentava a aquisição do conhecimento com base na observação, na dedicação, na meticulosidade e no cumprimento das normas estabelecidas. Eram esses os pressupostos, claramente disciplinares, que sustentavam os pilares para atingir o principal objetivo de proporcionar que os vassallos do rei “[...] saibaõ todos com perfeição escrever as relevantes virtudes e heroicas acções de V. Magestade.” (FIGUEIREDO, 1722, p. vi). Por isso, ao dedicar sua cartilha ao Rei D. João V, afirmava que, por meio dela, pretendia fomentar nos súditos o amor à pátria,

[...] pois vejo que todas as outras nações tem publicado livros, que ensinaõ a escrever com regras muito conformes á Arte; e não sendo inferior a nossa nação Portugueza, nesta parte tem faltado os seus mestres em darem ao prelo as suas doutrinas, ou seja por se escusarem ao trabalho, ou por se não exporem a censura. (FIGUEIREDO, 1722, p. vii).

Desse excerto, podemos depreender duas considerações feitas pelo autor e dignas de análise. A primeira diz respeito ao conhecido atraso português na produção e circulação de obras escolares. Entretanto, Abreu (2003) notifica a cidade de Lisboa como um centro de razoável circulação de livros, dentre eles, as chamadas obras *ad usum*, aquelas adaptadas para estudos em geral. A segunda remete para a rigorosa censura que só permitia que um texto circulasse oficialmente após a obtenção de um grande número de licenças — emitidas por órgãos governamentais e pelo Tribunal do Santo Ofício — que deveriam ser impressas nos prólogos de cada obra. O cerceamento da livre expressão do pensamento incentivava, tal como em outros

centros europeus do antigo regime, a busca de caminhos alternativos na clandestinidade.

A obra de Figueiredo, liberada para impressão e circulação por cumprir toda a tramitação censora vigente em Portugal, apresenta-se como de um escolástico que se fundamentava nos clássicos gregos e latinos para realçar a importância dos pais na escolha dos mestres, visando o desenvolvimento satisfatório dos filhos “[...] porque deste acerto da boa criação (como diz Aristoteles) pende todo o bem dos mininos.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 1).

Aos mestres pretendia chamar atenção para “[...] a dignidade do seu officio, com as obrigações, e circunstancias que lhe incumbem, para com perfeição o exercitarem.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 1). A articulação entre a escolha e a qualidade do mestre demonstra uma preocupação de ordem utilitária para com os destinos sócio-profissionais dos súditos e para com a *res publica*. Assim, defendia uma educação que pudesse tornar aptos os filhos dos segmentos privilegiados da sociedade portuguesa, para ocupar postos na burocracia estatal.

Esse interesse com a educação escolar dos meninos de segmentos sociais privilegiados nos remete, necessariamente, aos clássicos do pensamento ocidental, os gregos em especial, que serviram para Figueiredo como um “suporte” argumentativo das suas posições acerca de uma educação que preparasse para o exercício das coisas do Estado, assim como, Aristóteles há mais de um milênio se posicionara:

Ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que a desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso. Com efeito, o sistema político deve ser adaptado a todos os governos, e costumes adequados a cada governo o conservam e mesmo o mantêm sob uma base sólida. Assim, os costumes democráticos ou aristocráticos são o mais seguro fundamento da democracia ou da aristocracia; e os costumes mais puros dão sempre o melhor governo. (ARISTÓTELES, 1988, p. 100).

No início do século XVIII, Aristóteles ainda era um referencial bastante utilizado pelos mestres europeus e portugueses. As suas concepções acerca do Estado, da política e do conhecimento balizava o pensamento de muitos teóricos, principalmente os escolásticos, e mesmo os adeptos da chamada *segunda escolástica*. Assim sendo, bem sintonizado com o pensamento confessional, Figueiredo manifestava-se contrariamente à extensão quantitativa do ensino formal, postura própria da ortodoxia católica da época, fundamentada nos postulados teológicos da alta Idade Média. Tais postulados consideravam os homens enquanto indivíduos naturais e providencialmente diferentes, portadores de necessidades

materiais e intelectuais desiguais. Baseando-se nesse pensamento teológico, o medievalista George Duby afirma que:

Toda a hierarquia provém da desigual repartição, entre seres, do bem e do mal, da carne e do espírito, do terrestre do celeste. Porque todos os homens são por natureza mais ou menos inclinados para a falta, convém que os menos culposos garantam, atentos, afectuosos, obedecidos, a direcção do rebanho. (DUBY, 1982, p.86).

Vinculado a essa concepção de uma sociedade de ordens sobressaía um entendimento utilitarista da educação, segundo o qual a escolarização e o destino profissional do estudante estava assentado na sua origem social. A nosso ver, para Figueiredo, a educação escolar tinha seus limites sociais na extensão quantitativa e popular, mesmo dos graus de formação mais elementares. Aos filhos dos súditos mais pobres não cabia outra formação senão aquela pelo e para o trabalho.

Quanto àqueles estudantes que estavam destinados a seguir nos estudos havia uma série de prescrições, sendo que a principal consistia nas determinações relativas ao trabalho docente. No seu magistério, o mestre que atenderia aos privilegiados deveria ser um sábio no conhecimento das coisas humanas e divinas, além de digno e honrado. Em face disso, Figueiredo (1772, p. 2) alertava aos pais para “[...] que não empreguem mal o seu dinheiro nem o tempo de seus filhos.” Assim pensando, manifestava uma concepção moderna de infância baseada na singularização da sua educação na qual o mestre e o seu trabalho docente adquiriam um novo grau de importância:

[...] os animos dos mininos são como o campo novo, onde o mestre como Agricultor lança as primeyras sementes da doutrina, conforme he a sua sciencia, assim he tambem o fruto, que colhem os meninos; pelo que conhecendo os pays o quanto neste acerto se cifraõ os de seus filhos, devem buscar-lhe para seu ensino mestres virtuosos, sabios, e honrados. Haõ de buscar mestres virtuosos, para que suas virtudes, e bom exemplo os edifiquem instruindo-os no verdadeyro principio da sabedoria, que he o temor de Deos. (FIGUEIREDO, 1722, p. 2).

Bem conjugado com o pensamento dos inicianos, Figueiredo manifestava a importância do mestre no ensino da educação religiosa, compreendida como agente eficaz para o refreio das más inclinações da natureza humana, vista, como no Pentateuco, enquanto volúvel e frágil às tentações mundanas “[...] porque a boa doutrina emenda a má natureza.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 2).

Conjugado com o pensamento medieval, Figueiredo defende uma postura misógina quando afirma que o trabalho docente deva ser exclusivo do sexo masculino:

“He o exercicio de ensinar o mais nobre, e de que se devem só prezar os homens.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 3). No entanto, não qualquer homem, mas aqueles preparados para essa tarefa educativa, por isso era contrário que a educação dos meninos fosse ministrada pelo pai natural.

A concepção de educação em Figueiredo já continha o pressuposto da especialização do trabalho docente. Na função de docência, o mestre seria o guia responsável pela formação intelectual, moral, ética e religiosa dos meninos. Com isso, estabelecia a articulação entre o pensamento religioso e a concepção de “perfeito nobre” ou “do perfeito cidadão”, mas também de “perfeito súdito” e de “perfeito crente”. Assim, o mestre devia ser exemplo de correção e de virtude em toda a amplitude da vida privada e social, e (exclusivamente) responsável de proceder tão digna tarefa “[...] porque quem não conhece os proprios erros, mal emendará os alheyos.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 3). Acrescentando essa postura ética, como uma referência claramente escolástica em que articulava o pensamento de Sócrates com as formulações teológicas de Santo Agostinho, para assim justificar:

[...] comece-se a ensinar a si mesmo, primeyro que ele principie a ensinar a outrem; e depois que ele for bom discípulo de si próprio, ficará apto para ser Mestre de outrem, pois como diz Santo Agostinho: he miseravel aquelle que pymeiro se sogeyta a ensinar do que se sogeytasse a aprender. (FIGUEIREDO, 1722, p. 4).

Na relação educativa entre mestre e discípulo, a disciplina era procedimento fundamental para a prodigalidade dos fins. Partindo da máxima de que “[...] Deos aos que ama castiga” (FIGUEIREDO, 1722, p. 5), considerava que a punição era sumamente necessária, mas devia ser ponderada para não parecer desmedida ou imprópria. O mestre, ao manifestar tal discernimento, demonstraria sua parcimônia e moderação.

O Mestre que he rigoroso em extremo, mais escandaliza que ensina, pois como diz S. Jeronymo não ha cousa mais torpe que o Mestre furioso. O Mestre que he demasiadamente brando, mas lisongea que ensina, porque a vara, e correcção, são a que dão sabedoria ao minino. (FIGUEIREDO, 1722, p. 5).

Dessa maneira, caberia ao mestre responsabilizar-se por todos os acertos e erros ocorridos, porventura, na instrução dos meninos, não devendo os pais e os aios terem quaisquer atribuições nesse mister. Para o pedagogo Manuel de Andrade de Figueiredo, o meio social e cultural não exercia nenhum tipo de influência que não pudesse ser aplacada e modificada pela ação “saneadora” ética, moral e religiosa do mestre. Por isso, restava à família apenas o custeio da instrução dos filhos, a

assunção da responsabilidade pelo pagamento do professor e o provimento dos materiais necessários ao exercício das lições. Por sua vez, caberia à coroa:

[...] a conservação das Escolas, verdadeiros seminarios em que os mininos se instruem nas letras, e virtudes, e com que depois as haõ de acreditar, como bem a deu a entender o filosofo Socrates no conselho, que deu para a reforma da Republica de Athenas desfalecida do seu bom governo, mandando por summo cuidado na educaçaõ do mininos. (FIGUEIREDO, 1722, p. 6-7).

Entretanto, no seu ideário reformista, Figueiredo não esclareceu como o Estado poderia e deveria conservar essas escolas. Aparentemente, a responsabilidade pelo funcionamento delas recaía sobre os professores (quanto à formação) e aos pais (quanto ao custeio). Nessa divisão de responsabilidades, considerava, como atribuição do reino, o incentivo aos mestres através da concessão de alguns benefícios, dentre os quais a publicação de obras didáticas e pedagógicas e a valorização dos ex-discípulos oriundos dessas escolas, para ocuparem cargos na burocracia estatal.

Mais especificamente quanto ao funcionamento cotidiano da escola, Manuel de Andrade de Figueiredo mantinha a proposição da prática tradicional dos inicianos, que consistia na utilização de alguns discípulos no controle da realização das tarefas escolares, mas apenas circunscrevia essa observação, para as escolas com maior número de alunos.

Na cotidianidade escolar, o tempo destinado às aulas era de duas horas e trinta minutos, incluindo as lições iniciadas pelo professor com a correção dos exercícios de leitura, obedecendo à seguinte ordem: primeiro, os iniciantes; depois, os decuriões. Essa mesma ordem era seguida para os exercícios de aritmética. Objetivamente, aconselhava aos professores que as atividades diárias fossem aplicadas de acordo com a capacidade de entendimento dos alunos, fator esse que, quando não observado, prejudicava a permanência dos discípulos nas escolas e demonstrava imperícia e imprudência do mestre.

Com base nas preocupações expressadas por Figueiredo, notamos que a principal função do mestre no cotidiano escolar era, além de bem ensinar, evitar as fugas e abandonos dos alunos de sua classe. Para isso, ele deveria moderar o tratamento disciplinar ministrado aos seus alunos, especialmente, no que se referia aos castigos físicos. Assim, Figueiredo evidenciava o imperativo da morigeração do mestre, vista como condição fundamental para o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas, com base na manutenção da disciplina e na permanência dos discípulos na escola. Nessa dimensão pedagógica, além dos exercícios de leitura e

aritmética, enfatizava o controle cuidadoso do comportamento, das condutas e da aferição da presença dos alunos, para que aos faltosos mandasse

[...] saber delles, que he obrigação, porque o Mestre acceitando o minino desobriga ao pay para com Deos no ensino, e bons costumes, e muitas vezes nem só faltaõ por rebeldes, mas por cabeça de outros mal inclinados. (FIGUEIREDO, 1722, p. 8-9).

No século XVIII português, naquilo que se referia aos outros conteúdos de aprendizagem cotidiana nas escolas, o ensino da leitura ainda acontecia separadamente ao da escrita. E quanto a esse, Figueiredo, em primeiro lugar, advertia sobre a importância do controle no manejo da pena, tarefa para a qual prescrevia toda uma orientação postural e disciplinar. Nessa tarefa, encerrava uma série de comportamentos em uma prática, aparentemente simples, como notado nas suas considerações sobre os exercícios caligráficos, na qualidade dos papéis, das tintas e da sua produção, nos adereços, nos canivetes, no bofete e na goma graxa, todos eles utilmente necessários para conseguir uma melhor forma para as letras. Teria sido por todos esses procedimentos condizentes com os métodos e técnicas de ensino que o celebrizaram como educador, pedagogo e calígrafo.

A facilitação, a brevidade, o domínio e utilização de um procedimento uniforme por parte dos professores levaram com que Figueiredo advogasse por uma escola cujo ensino fosse mais rápido e metodologicamente moderno. Reiteradamente, a preocupação com a otimização do tempo, das técnicas de ensino e com os recursos pecuniários dos pais aparecem com veemência na obra didática desse pensador reformista, o que se contrapõe às críticas tradicionalmente feitas aos inicianos, quanto ao desperdício do tempo e à ineficácia do método de ensino. Essa constatação fundamenta a tese de que, na Companhia de Jesus, já se imprimia uma educação, segundo procedimentos e modos de ensino modernos, conforme afirma Costa (2005), não sendo isso, apenas, uma característica de ordens religiosas como a dos oratorianos e a dos teatinos.

O caráter inusitado da obra de Figueiredo adquiriu notoriedade por ter sido produzida no seio de uma ordem religiosa que mantinha uma organização supranacional, mas que tinha como uma de suas motivações, a adaptação às mais variadas situações, localidades e culturas para onde destinava os seus padres. Essa estratégia era algo que remontava aos primeiros tempos dos inicianos, no qual a adversidade fora um dos estímulos para a realização do trabalho de evangelização. Por seu ideário pedagógico, a cartilha de Manoel de Andrade de Figueiredo ficou para a história da educação brasileira por seu realismo ilustrado no sentido de orientar o trabalho docente quanto aos seus procedimentos metodológicos e aos recursos

didáticos indispensáveis ao ato de aprender leitura, escrita e rudimentos de aritmética, algo muito bem sintetizado nas palavras de Rogério Fernandes:

Manuel de Andrade de Figueiredo tinha, como se vê, uma percepção muito nítida das necessidades dos professores nas escolas elementares. A Nova Escola é, por isso mesmo, a obra pedagógica portuguesa do século XVIII que mais diligência inserir-se na realidade escolar, na medida em que pretende constituir um ponto de apoio para o docente. (FERNANDES, 1992, p. 46).

O ideário educacional de Figueiredo se situa numa posição de transição entre o pensamento confessional dos inacianos quanto à educação e às concepções de modernidade pedagógica, que atribuíam ao método uma condição de primazia na aprendizagem da mocidade. No âmbito da história social das idéias em que o pensamento está associado com a produção da existência e a cultura material, interessa-nos considerar que a originalidade do ideário educacional desse jesuíta está estreitamente vinculada às condições concretas da sua origem colonial, da vida estudantil em Coimbra e da experiência acumulada no decorrer de anos de trabalho docente em Lisboa.

Desse modo, pôde produzir a sua obra máxima, baseada na observação como condição essencial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Considerando-se esses fatores intervenientes é que podemos entender essa cartilha, na qual a concepção de educação, de trabalho docente, de tempo escolar e procedimentos de ensino para o funcionamento cotidiano das escolas fornecem um “lastro pedagógico” para a constituição de um ideário pedagógico português setecentista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Ilhéus, BA: Editora da UESC, 1999.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

CARVALHO, Rômulo de. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COSTA, Célio Juvenal. A evangelização jesuítica e a adaptação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 22, n.8, p. 82-112, jan./abr. 2005.

DARNTON, Robert. **Boemia literária e revolução**. Tradução Luis Carlos Borges São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

_____. **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

_____. **Os dentes falsos de George Washington**. Um guia não convencional para o século XVIII. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1994. (2 v.).

FALCON, Francisco. **História cultural**. Rio de Janeiro, Campus, 2002.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: ICALP, 1992.

FERREIRA, Antonio G. A educação no Portugal barroco: séculos XVI ao XVIII. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STHEPANOU, Maria. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 56-76. (v. 1).

FIGUEIREDO, Manuel Andrade de. **Nova escola para aprender a ler, escrever e contar**. Lisboa Occidental: Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho, 1722. Disponível em: <www.bn.pt> Acesso em: 26 abr. 2004.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

THOMPSON, Edward P. **Os românticos**. (A Inglaterra na era revolucionária). Tradução Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, Cyntia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da Educação. In FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 139-166.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello. (Org.). **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331-385. (v. 1).

ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL.

Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394.

Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais

_____. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. In: ABREU, Márcia. (Org.). **História, leitura e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 183-212.

EDUCAÇÃO JESUÍTICA E DUALIDADE SOCIAL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS FORMAIS NO BRASIL COLÔNIA

Joicy Suely Galvão da Costa

Graduanda em Ciências Sociais (UFRN)

joicy14@yahoo.com.br

José Gllauco Smith Avelino de Lima

Graduando em Ciências Sociais (UFRN)

smith-avelino@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é também a história das ações da Companhia de Jesus nas terras brasileiras. As atividades educativas dos padres jesuítas podem ser consideradas as responsáveis pela implementação e consolidação da educação formal na sociedade brasileira colonial. No entanto, não podemos afirmar que foram os jesuítas os primeiros a efetuarem processos educativos no Brasil, pois antes da chegada dos portugueses havia uma população ameríndia que possuía suas próprias ações educativas e, portanto, um tipo de educação, a qual se diferenciava da educação portuguesa e que, posteriormente, viria a ser suplantada por esta. Assim, quando falamos da história da educação brasileira e, entendendo a educação como um fenômeno abrangente e multifacetado, é preciso reconhecer o fato de que as práticas educativas no Brasil não passam a existir em função da presença dos portugueses e, em especial, dos jesuítas, mas já existiam de uma forma diferente na população aqui encontrada. Nesse sentido, assinalam Rosário e Silva (In: www.ufpi.br):

Os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil se a abordagem recair na chamada educação formal – escolarizada. Se considerarmos que antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da chegada da Companhia de Jesus, existiam aqui outras educações, portanto, outras histórias da educação (ROSÁRIO E SILVA, In: www.ufpi.br).

Diante disso, este trabalho deter-se-á sobre a análise da educação formal promovida pelos jesuítas, padres integrantes da Companhia de Jesus, os quais atuaram em terras brasileiras de 1549 a 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Enfatizará os reflexos da dualidade social no ensino praticado pelos jesuítas, assim como as contribuições destes para a manutenção deste tipo de sociedade. Buscaremos, para tanto, a compreensão das influências que o contexto social e cultural mais amplo imprimia no campo da educação escolar à época do Brasil Colônia¹. Desse modo, pretendemos problematizar como o fazer educativo dos jesuítas contribuiu para reproduzir e consolidar o caráter polarizado da sociedade brasileira colonial, expondo para o debate alguns dos fatores que deram contorno a uma dinâmica social tão injusta quanto excludente.

2 EDUCAÇÃO JESUÍTICA E DUALIDADE SOCIAL NO BRASIL COLÔNIA

A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo que fundamentava a legitimação, junto às camadas dominadas, dessa situação econômico-social.

(Antonio Joaquim Severino)

Os padres jesuítas chegaram ao Brasil por volta do ano de 1549 na expedição chefiada por Tomé de Souza. A presença dos integrantes da Companhia de Jesus pelas colônias das grandes potências européias da época, como por exemplo, Portugal e Espanha, se constituiu como uma reação ao crescimento da influência das idéias luteranas, tendo como objetivo o combate às críticas reformistas e à expansão do protestantismo. Podemos então considerar que a Companhia de Jesus se empenhou na busca pela manutenção da hegemonia da Igreja Católica, sendo os padres jesuítas, dentro de um raciocínio gramsciano, os seus intelectuais orgânicos, os quais buscavam dar coerência e legitimação à concepção de mundo defendida e difundida pela Igreja Católica Romana. Assim, a atuação jesuítica direcionou-se para o campo das idéias, encontrando no terreno educacional e catequético o solo fértil para a consecução de seus objetivos.

¹ Corroboramos com as palavras de Rosário e Silva (In: www.ufpi.br) quando esclarecem que “ser colônia era ser um ‘país’ dependente, sem autonomia política e econômica para decidir e encaminhar os seus próprios destinos. Tudo passa a existir em função dos objetivos e necessidades da metrópole (país colonizador). Essa relação de dependência entre colonizado e colonizador caracteriza um sistema colonial”.

Analisar a educação colonial implica em refletir sobre o contexto sócio-cultural no qual estava inserida, uma vez que seus conteúdos foram acentuadamente influenciados pela dinâmica do contexto nacional e internacional da época. Como afirma Teixeira (1969), é impossível analisar a educação sem levar em conta as condições mais amplas da sociedade e da cultura, pois há entre essas esferas uma relação orgânica que possibilita à educação ajustar-se a determinada ordem social, produzi-la e reproduzi-la. Em suas palavras:

Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importante e queridos da organização social existente. (TEIXEIRA, 1969, p. 285)

Em concordância com as palavras de Teixeira (1969), procuraremos pontuar algumas das características da sociedade brasileira colonial, para depois refletirmos mais detidamente sobre a educação neste período.

Entre 1500 e 1822, o Brasil esteve sob o domínio de Portugal, constituindo-se como sua colônia. Dizer isso implica em considerar que o Brasil cumpriu a missão histórica das colônias, que, segundo Novaes (1968) era o de atender as necessidades da metrópole, gerando riquezas para satisfazer as necessidades econômicas metropolitanas, no caso brasileiro, de Portugal. O sistema de colonização, na verdade, foi uma exigência da política comercial mercantilista², a qual, impulsionada pela necessidade da acumulação de lucros, defendia o monopólio do comércio colonial pela metrópole. Diante disso, o início da formação social brasileira esteve ligado diretamente à expansão do mercantilismo, estando subordinada aos imperativos da Coroa Portuguesa. Ratificando esse raciocínio, Francisco Filho (2004) escreve que à época da colonização brasileira:

[...] chegou Martim Afonso de Souza para dar início à colonização e promover o povoamento ao longo do litoral, fundando núcleos. A primeira vila fundada foi São Vicente em 1532. Se por um lado Martim Afonso queria promover o povoamento, por outro, estava inserindo o Brasil nos ditames da política mercantilista, criando condições para que a colônia cumprisse o seu papel histórico, atendendo as necessidades da metrópole (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 20).

² O Mercantilismo tinha como principal característica a acumulação de capital através de uma balança comercial favorável, do protecionismo alfandegário, do incentivo às manufaturas, do metalismo (acúmulo de metais preciosos) e do pacto colonial (monopólio das atividades comerciais das colônias por parte da metrópole). Podemos dizer que o sistema mercantilista representou o embrião do qual nasceria o modo de produção capitalista moderno.

É nesse contexto, por conseguinte, que as pilastras de uma sociedade aristocrática e patriarcal serão erguidas. E a educação jesuítica, atrelada aos interesses do Estado português e da Igreja Católica, oferecerá contribuição para a afirmação desse cenário histórico-social.

No período colonial, a educação refletiu a organização de uma sociedade concomitantemente dominada e dominadora. Dominada porque cumpria seu papel histórico de atendimento das necessidades econômicas de Portugal, como também não lhe eram permitidas imprensa nem ensino superior; dominadora porque era uma sociedade de senhores e escravos. A educação voltou-se para a formação do clero e dos letrados, sendo ministrada sob as regras e valores da Igreja de Roma. Era, assim, uma educação atrelada aos valores religiosos católicos. A educação formal dirigiu-se, nesses termos, para a catequese e a formação do clero e, apenas uma pequena parcela da sociedade civil participava desse processo educativo. Percebemos, então, que era um tipo de educação “cuja organização, conteúdo e distribuição adaptava-se ao tipo de sociedade teocrática e corporativa da época, dominada pelo clero, em sua maioria jesuítico” (TEIXEIRA, 1969, p. 290). Em outros termos, era uma educação que refletia perfeitamente a supremacia da Igreja Católica e sua reação à Reforma de Lutero.

É importante registrar que as necessidades de ensino na sociedade colonial restringiram-se aos filhos dos senhores, constituindo-se em uma educação para a conformidade e a manutenção do *status quo*. Isso reflete o sistema dual da sociedade brasileira colonial, visualizando-se o profundo abismo entre os senhores (inclui-se aqui também o clero) e o restante da população. Frente a esse quadro, qual foi a influência e contribuição dos jesuítas no delineamento dos contornos dessa sociedade?

2.1 Empunhando a espada do ensino: a educação jesuítica a serviço do Estado português

Frente ao cenário histórico-social exposto, só temos como resposta a infalível contribuição dos jesuítas em todo o processo de dominação portuguesa de corpos e mentes nativas. Na realidade, a ação jesuítica no Brasil constitui-se como fruto de um jogo de interesses da própria Companhia de Jesus e do Estado português: a primeira ganharia povos à evangelizar, na luta pela manutenção da hegemonia católica em meio ao crescimento da fé protestante; o segundo, consolidaria a posse das terras “recém-descobertas” já que o acordo feito com a Espanha (Tratado de Tordesilhas) era constantemente ameaçado, seja pelo fracasso da política portuguesa de povoamento, as

tão conhecidas capitânicas hereditárias; seja pela insatisfação de algumas potências européias, tais como Holanda e França, que, freqüentemente, invadiam o litoral e contrabandeavam pau-brasil.

O acordo entre as instituições citadas se revelou fortemente nos Regimentos da Coroa, que foram entregues à Tomé de Souza antes de sua partida rumo à expedição colonizadora, quando recomendavam a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. E mais, Fausto (2002:49) (*apud* ROSÁRIO E SILVA, In www.ufpi.br), ao analisar a concepção missionária da Companhia de Jesus, afirma que ela definiu-se como o esforço de transformar índios, através do ensino, em bons cristãos. Significava, também, instruí-los nos hábitos de trabalho dos europeus, com os quais se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexíveis às demandas da colônia e, conseqüentemente, às necessidades da metrópole.

Nesse ínterim, não seria absurdo concluir que a posição do Estado português frente à Igreja era considerada de fidelidade à autoridade papal, de acordo, é claro, com seus interesses políticos e econômicos. Essa estreita relação entre Igreja e Estado deu origem a uma prática conhecida como padroado, ou seja: a fé tornando-se setor burocrático do poder estatal. Em confluência, todas as práticas de ensino desenvolvidas pela Companhia de Jesus no Brasil tiveram como principal instituição de fomento o próprio Estado, na medida em que era papel fiscal deste fazer a cobrança dos dízimos e controlar a nomeação das autoridades religiosas. Era também função dele erigir igrejas, mosteiros, capelas, oratórios, enviar missionários, decretar censura e regras eclesiásticas.

Portanto, é bem coerente a sentença que diz que a educação jesuítica foi de todo religiosa e regalista³. A política colonial foi, nesses termos, uma espécie de dualidade de interesses, ora religiosos, ora estatais, que se viram unidos através da inserção do padroado.

Ao aportarem no Brasil, em 1549, os jesuítas tiveram como alvo inicial de sua pedagogia os indígenas. Eles tinham como interesse “guiar” os nativos à fé, à moral e aos costumes europeus católicos. Logo, as Missões se constituíram como o espaço privilegiado dos padres para a sua obra catequética: lá ensinaram os nativos a ler, a escrever e a contar tanto no latim (língua sagrada) como no português, além de usar o teatro como método de evangelização e desconstrução da cultura local e posterior substituição por valores cristãos.

Após algum tempo, os soldados da ordem dedicaram-se ao ensino dos filhos dos colonos brancos e à formação de novos sacerdotes, deixando em segundo plano a escolarização do nativo, simplesmente fundamentando na base da pirâmide social da época a submissão à elite aristocrática brasileira que nascia.

³ Regalismo: doutrina que preconiza os interesses do Estado frente às prerrogativas da Igreja.

Essa educação jesuítica aplicada no Brasil Colônia possui caráter dual, pois instruía a classe dominante e futuros sacerdotes nas humanidades, retórica, filosofia e teologia, com pretensões propedêuticas (encaminhando os estudantes para as universidades portuguesas) e, ao mesmo tempo, experimentava os dominados nas técnicas de trabalho manual. O quadro dual da educação se fortalecia com o manuseio, por parte dos religiosos, da filosofia Aristotélica, redimensionada por Tomás de Aquino no século XIII. Dizia ele que:

Alguns homens nascem para comandar, são esclarecidos e têm espírito de liderança, outros são desorganizados, vivem de maneira tribal e sempre serão subalternos. Deus é o princípio de tudo e o destino de cada um é determinação divina (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 27 - grifo nosso).

Por isso, além da dualidade, a educação jesuítica instaurou uma divisão social do trabalho, elevando o labutar intelectual em detrimento das atividades manuais. Foi, sem sombra de dúvida, a construção de uma aristocracia educacional, a qual contribuiu para a manutenção dos contornos injustos e excludentes da sociedade brasileira colonial.

2.1.2 Práticas e Currículos no Brasil Colônia

Como já mencionamos anteriormente, foi por meio dos inacianos que as primeiras atividades de educação formal se estabeleceram no Brasil. Tão fortemente estabelecidas, que, até hoje, percebemos influências dessas práticas na estrutura da escola brasileira atual. Entretanto, nosso interesse aqui é compreender a relação existente entre a escola da colônia, seus currículos e a reprodução, manutenção de um sistema de desigualdades sociais. Para maior compreensão e aprofundamento do tema chave deste artigo, traremos, nesse tópico, informações a respeito da estrutura dos currículos da Companhia de Jesus.

Diferentemente do que acontecia na Europa, o quadro professoral do Brasil estava totalmente voltado para as escolas de ensino fundamental e alguns colégios de nível médio. Estes preparavam a elite local para dar continuidade aos estudos em universidades portuguesas. O rei não foi permitido que na colônia fossem criadas universidades.

No que diz respeito à estrutura do ensino jesuítico na época colonial, a Ordem “tinha um reitor, subordinado ao provincial, auxiliado por um prefeito de estudos, que, também, tinha auxiliares para tarefas menores”. (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 31).

Já quanto à metodologia de ensino:

Começava com uma preleção, explicando o que o aluno deveria estudar. [...] após a leitura e resumo do texto, o professor explicava resolvendo as dificuldades relativas ao vocabulário, à propriedade dos termos, ao sentido das metáforas e à conexão das palavras (Id, Ibidem, p. 24).

A Ratio Studiorum, ou ordem de estudos, criada pela igreja e promulgada em 1599, propunha três tipos de currículo, a saber: teológico, filosófico e humanista. Eram divididos em dois graus: o inferior (correspondente ao nosso atual ensino médio) e o superior (universitário). O pré-requisito para freqüentar as aulas do nível inferior era ter o domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo. No Brasil, a proposta da Ratio foi adaptada em quatro grades, a saber: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia.

O curso elementar ensinava as primeiras letras e a doutrina católica. Já o curso de artes ensinava lógica, física, matemática, ética e metafísica; o curso de humanidades englobava o estudo da gramática, da retórica e humanidades. E, por fim, o curso de teologia versava a formação de alunos para a carreira religiosa.

Outro detalhe importante é que o ensino estava fundamentado no formalismo pedagógico, ou seja, na contradição existente entre os princípios cristãos ensinados nas escolas e a realidade moral dos trópicos. Era um ensino fora dos moldes modernos da educação, pautado na escolástica agostiniana.

O trato pedagógico dos jesuítas com os negros e demais grupos (mamelucos, mestiços, mascates, rendeiros e agregados) era totalmente antagônico ao exposto. Negros e miscigenados dificilmente recebiam educação formal. A educação deles era o trato violento do açoite, do castigo: os trabalhos forçados eram sua escola de vida. Para os jesuítas, os africanos não tinham alma. Mais uma vez puro padroado: simples argumento religioso que novamente sustentou a economia da metrópole.

No que concerne aos indígenas, foram alfabetizados no intuito simples de servirem aos interesses da Coroa e da Fé católica. Tudo em prol da consolidação da posse das terras, acúmulo de riquezas e vitória sobre o protestantismo. Reiteramos, portanto, o já dito: a experiência jesuítica (re) produziu, por meio de seus currículos e práticas, uma sociedade de dualidades sociais.

3 CONSIDERAÇÕES

As reflexões construídas neste trabalho possibilitaram visualizar mais detidamente o quanto a educação promovida pelos jesuítas contribuiu para a manutenção dos contornos aristocráticos e patriarcais da sociedade brasileira colonial. As escolas da Companhia de

Jesus em terras brasileiras assumiram um caráter elitista e catequético, cumprindo a sua função de controle e manutenção social.

Foi possível perceber ainda o caráter de epistemicídio nas práticas educativas desenvolvidas pela Companhia de Jesus no Brasil colonial, uma vez que esta ordem religiosa, carregada de etnocentrismo, sufocou os saberes nativos relegando-os a segundo plano, na tentativa de impor as crenças, os valores e a visão de mundo européias.

O trabalho também apontou a contribuição da educação jesuítica na produção e manutenção da dualidade na sociedade brasileira colonial, levando-nos a considerar, por fim, que o ensino formal na colônia respondeu a interesses particulares, cavando as bases de um sistema escolar que privilegiou – e ainda privilegia – uma pequena parcela da população, colaborando acentuadamente para a solidificação de uma estrutura social na qual o arco da desigualdade possibilitou aprofundar o abismo entre os opressores e os oprimidos.

REFERÊNCIAS

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. 2. ed. Campinas/SP: Alínea, 2004.

NOVAES, F. A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, p 56 – 60.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; SILVA, José Carlos da. **A educação jesuítica no Brasil Colônia**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt11/educ_jesuita.df> Acesso em 21 de jul. de 2008.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

EDUCANDO COM OS BONS COSTUMES E DOCTRINA CRISTÃ: A EDUCAÇÃO NA RIBEIRA DO SERIDÓ

Ieda Silva de Lima.

Graduanda de Pedagogia/CERES/UFRN.

Prof^a Dr^a Tânia Cristina Meira Garcia.

Professora titular do Departamento de Estudos
Sociais e Educacionais – DESE/CERES/UFRN.

Na América Portuguesa, a organização familiar poderia realizar-se mediante diversos arranjos que definiam, por exemplo, o desenho da família nuclear (pai-mãe-filhos) ou configurando-se através de outras formas de ser família, pois tal conceito poderia estar para além das relações de parentesco e afetividade que uniam os sujeitos em torno de sua ascendência e descendência. A historiadora Sheila de Castro Faria assegura que:

[...] o termo “família” extrapolava os limites consangüíneos, a coabitação e as relações rituais, podendo ser tudo ao mesmo tempo, o que não só pressupõe como também impõe que a história, no Brasil, inclua em suas análises as demais relações além da consangüinidade e da coabitação (FARIA, 1998, p. 43).

Deste modo, dentre “as demais relações” que se encontravam para além da consangüinidade e da coabitação, poderiam figurar os valores culturais e os meios de subsistência utilizados.

Assim sendo, filhos nascidos numa condição privilegiada socialmente, de pais abastados, teriam uma criação um tanto quanto diferente daqueles havidos em famílias mais pobres. Vale salientar que suas condições de origem/criação, praticamente determinavam quais as primeiras aprendizagens e as possíveis lides que teriam que desenvolver no seu cotidiano devido ao contexto familiar em que estavam inseridos. A esse respeito, a mesma historiadora afirma:

Lavradores precisavam de uma organização familiar que, além de lhes garantir o preparo da comida e os cuidados com a morada, dividisse o trabalho agrícola e lhes desse filhos – mão-de-obra básica para que pudessem aspirar a melhores condições de vida (FARIA, 1998, p. 53).

Logo filhos de agricultores, provavelmente aprenderiam lides agrárias para auxiliar na subsistência do lar. Não era regra esta aprendizagem. Era, sim, o comum numa organização familiar que precisava de trabalhadores para acompanhar o ciclo da cultura (limpeza da terra, sementeira, tratamentos culturais e colheita) e almejava, especialmente, obter gastos mínimos com seu sustento. Para isto, nada melhor do que obter uma produção farta com o braço familiar.

Vale ressaltar que no modo de criação dos filhos estavam inseridos: o sustento para a alimentação, o vestuário, a educação e outros elementos necessários à formação pessoal e social destes sujeitos.

Desta feita, quando da tutoria de um menor de idade, fazia-se imprescindível apresentar na justiça, de tempos em tempos¹, a receita² referente aos bens adjudicados e as condições em que se encontravam, como também, o órfão. À guisa de exemplo, tem-se a receita do órfão Martinho:

Receita

Achou tocar a este orfao nas terras do Sitio do Barboza de criar gados cesenta mil e Cem reis que declarou o tutor estar em ser por em [?] se dar rendimento algum por nao axar a quem as a rendar. E perguntado elle dito Juiz a este tutor pelo estado deste orfao declarou que o orfao sabe ler [,] escrever e contar e esta [está] em companhia de Sua Mai [mãe] com boa educaçam³.

No texto da receita, quase sempre, havia espaço para se declarar também as despesas tutoriais (desembolsadas das finanças do tutor) com os órfãos ou, simplesmente, a afirmativa da ausência destas como se vê a seguir:

Dispeza

Declarou o dito tutor nao ter feito dispeza alguma a este digo alguma com este orfao dos bens de sua legitima. Achou o dito Juiz que nao tinha este tutor de que dar contas mais deste orfao e que cuidou em a rendar as terras do dito orfao⁴.

Procedendo desta maneira garantir-se-iam, os meios para a sobrevivência dos órfãos, a desejável multiplicação de seus bens materiais ou a suposta explicação para a ausência destes rendimentos, como também, a educação despendida para a formação destes menores. Tudo acordado com o responsável tutelar pela justiça.

Dentro do contexto de organização familiar do século XVIII, a criação dos filhos nos é de grande interesse para se ter conhecimento das faces que a educação possui e de sua relevância no tempo.

A educação na América Portuguesa

Sendo um reino católico, Portugal levaria para suas colônias os mesmos preceitos religiosos e difusores de sua cultura. Assim, quando aportaram os colonizadores e se

¹ A cada ano ou de dois em dois anos ou, até mesmo, a longo prazo.

² Encontrada nos Autos de Contas trazendo a situação dos bens materiais e o estado dos órfãos.

³ Inventário de Martinho Soares de Oliveira (1798). Doravante todas as transcrições serão conforme a grafia original. Salvo informações nos colchetes.

⁴ Inventário de Martinho Soares de Oliveira (1798).

fixaram no que chamariam de América Portuguesa, trouxeram consigo representantes de uma Igreja, de sua religião, os jesuítas, cuja atuação seria decisiva no âmbito educativo.

Vindo, a princípio, para propagar a fé católica através da doutrinação dos indígenas considerados como povos “sem fé, sem lei e sem rei” (VILLALTA, 1997), as missões jesuíticas também ajudaram na conquista do território americano. Esta ajuda se apresentou sob a égide da instrução cujo primeiro mister fora “fazer obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei” (VILLALTA, 1997, p. 332). Assim, a instrução funcionou como tentativa de conversão dos nativos aos preceitos cristãos e para formação elementar, principalmente, dos filhos dos colonos.

Vale a pena recordar quais aspectos se imbuíam na ação instrucional jesuítica: “[...] um rei com interesses temporais (e, portanto, materiais); uma fé, a da Igreja da contra-reforma; e uma lei, misto de normas jurídicas fixadas pelo Estado e pela Igreja, e de modelo de civilização” (VILLALTA, 1997, p. 332).

Entretanto, os resultados da intervenção dos jesuítas, na América Portuguesa, foram além dos objetivos imediatos.

[...] a obra da catequese e a do ensino elementar, nas escolas de ler e escrever, ultrapassam, nos seus efeitos, os fins imediatos que visaram os jesuítas. Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, **os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular** e espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade política, uma nova pátria (AZEVEDO, 1976, p. 15, grifo nosso).

Sob mãos jesuíticas esteve a educação, da América Portuguesa, do ano de 1549 ao de 1759. Deste modo, somaram-se 210 anos onde

[...] a Companhia de Jesus foi o principal agente da educação, possuindo várias escolas voltadas para a formação de clérigos e leigos. Além dos colégios jesuíticos, existiram as escolas vinculadas às ordens dos beneditinos, dos franciscanos e dos carmelitas, e, a partir de fins do século XVII, os seminários criados em várias localidades do país e marcados pela influência jesuítica (VILLALTA, 1997, p. 348).

Diz-se sob mãos jesuíticas porque, na América Portuguesa, “a escola recebeu pouca atenção da Coroa” (VILLALTA, 1997, p. 348). Isto indica que, para o Estado português, o ensino não era de fundamental importância, pois “Estado e Igreja tomaram livros e saberes escolares como fontes de inquietação, de questionamento e, no limite, de ruptura dos laços coloniais” (VILLALTA, 1997, p. 347). Portanto, um perigo para a ordem vigente.

Ao mesmo tempo em que a instrução representava uma possível ameaça à ordem social vigente⁵ fazia-se necessária para introjeção de uma fé, de uma lei e de um rei impostos à Colônia. O que, de certa forma, aconteceu com a ajuda instrucional dos educadores jesuítas. Porém como esta ajuda extrapolou os limites instrucionais, de propagação da fé e de resignação, abarcando o poder político-econômico, a presença dos missionários tornou-se indesejada pela metrópole portuguesa.

Sob o reinado de D. José I, a expulsão dos jesuítas se deu por intermédio do Marquês de Pombal⁶ caracterizando “uma série de medidas que causou ampla reorganização de Portugal” (VAINFAS, 2000, p. 377).

Sobre as conseqüências deste episódio, o pesquisador Luiz Carlos Villalta afirma que:

Com Pombal, iniciou-se uma fase de reformas educacionais. Os inicianos foram expulsos em 1759, fechando-se seus colégios e provocando-se [sic] uma grave crise nos seminários que se encontravam sob sua influência. Com as reformas, o Estado assumiu diretamente a responsabilidade sobre a instrução escolar, cobrando imposto, o subsídio literário, e introduzindo as aulas régias (VILLALTA, 1997, p. 349).

E acrescenta:

No século XVIII, porém, **no discurso das autoridades**, a educação escolar ganhou mais importância, a Coroa procurou, ainda, afiar o controle sobre a circulação dos livros e desenvolver uma política de difusão do português. E a sociedade colonial passou a valorizar mais a instrução, o acesso aos livros em geral e às idéias “defesas” proibidas (VILLALTA, 1997, p. 334, grifo nosso).

Contudo, reformas educacionais e troca de educadores não garantem, de fato, melhoras na educação quando não há necessidade de propagá-la. Sabe-se que “toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos” (HOLANDA, 1995, p. 73). Assim sendo, nos domínios rurais, onde o trabalho com a terra e com os escravos se estabelecia, a educação para as letras⁷ tornava-se dispensável visto que, neste cotidiano, pouco se fazia uso dela. No mínimo, aprender-se-ia a ler, escrever e contar para subsidiar nas lides comuns do dia-a-dia, nada tão complexo que um analfabeto não pudesse fazer. Deste modo, “a regra era o completo analfabetismo de grande parte dos pioneiros” (MACÊDO, 2005, p. 95). Aliás, nesse contexto, poucos tiveram interesse e acesso à instrução e esta, quando realizada, acontecia em família.

⁵ Pautada na extração de recursos minerais e no escravismo.

⁶ Foi ministro do governo português sob o reinado de D. José I (1750-1777).

⁷ Utilizamos o vocábulo letras como sinônimo de instrução (ler e escrever) e não de literatura, como o termo poderia ser entendido se julgado sob definição de um dicionário atual de língua portuguesa.

A educação dos filhos dos proprietários de terra era ministrada em casa, com a supervisão severa do patriarca que, quando possuía algum conhecimento, ensinava ele mesmo auxiliado pela famigerada palmatória (MACÊDO, 2005, p. 96).

À regra, “ensinavam as quatro operações matemáticas e alguma noção de gramática” (MACÊDO, 2005, p. 96). A esse respeito, o mesmo autor acrescenta que:

Esse conteúdo era melhor sistematizado quando contratado, pelas famílias mais abastadas, o serviço dos mestres-escolas, professores itinerantes, que passavam longas temporadas nas fazendas na tarefa de ‘desasnar’ as crianças. Ensinavam as primeiras letras, hábitos de leitura, exercícios de escritura e os temidos pontos da tabuada. Na maior parte dos casos, privilegiava-se a educação dos meninos que, por volta dos 12 anos, iniciavam-se nas primeiras aulas de alfabetização (MACÊDO, 2005, p. 96).

Percebe-se que a educação estava mesmo sob responsabilidade da família que buscava instruir seus filhos nas primeiras letras e no “amor à arte para a qual os próprios pais pretendem destiná-los, e que ordinariamente é a deles” (MANACORDA, 1992, p. 254). Isto é, na criação da prole, a educação tende a apresentar aspectos diferenciados conforme o contexto de origem familiar o que se assemelha, um pouco, ao pensamento setecentista de César Dumarsais:

É evidente que para cada ordem de cidadãos num Estado há um tipo de educação próprio⁸: educação para os filhos dos soberanos, educação para os filhos dos grandes, para os filhos dos magistrados etc., educação para as crianças do campo [...] (MANACORDA, 1992, p. 242).

Como também, apresentara certas distinções conforme o gênero dos filhos, o qual era percebido como provável indicador da instrução a ser dada partindo do pressuposto de que havia aprendizagens e atividades mais adequadas à competência feminina e as preferíveis ao sexo oposto.

Logo, a maneira de criar um menino ou uma menina tomava a singularidade de gênero como fator preponderante para algumas diferenças em suas aprendizagens, “aos machos devia se ensinar a ler, escrever e contar. Às fêmeas, coser, lavar e os bons costumes [...]” (PRIORE, 1997, p. 311).

Desta maneira, o acesso à instrução letrada⁹ era concedido, sobretudo, para o domínio masculino. Não um acesso irrestrito, pois até para os homens fora difícil aprender a

⁸ Porém, sem maiores manifestações homólogas. Pois, o referido autor trata da Europa setecentista enquanto que este nosso estudo investe na América Portuguesa.

⁹ Neste estudo consideramos outras formas de instrução que não, somente, voltada às primeiras letras (ler e escrever). Portanto, a ênfase em chamar instrução letrada quando nos referirmos às aprendizagens de leitura e escrita.

ler e escrever em razão da falta de uma política educacional eficaz em toda a Colônia, como também, a não priorização deste tipo de instrução para o desenvolvimento de um rústico cotidiano. Mas às mulheres, principalmente, couberam outras aprendizagens que não as voltadas às primeiras letras.

A infância e as aprendizagens

As aprendizagens femininas e masculinas começavam, preferivelmente, na infância sendo introduzidas pelos pais ou responsáveis. Entretanto, no século XVIII,

[...] não havia [...] uma idade fixa para delimitar a infância [...], porém, havia um período em que as crianças eram consideradas 'menores', sendo definidas como os que não chegam aos anos da puberdade, os quais nos homens são os quatorze, e nas mulheres os doze (VAINFAS, 2000, p. 306).

Aliás, na história do ocidente, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...] É [...] provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2006, p. 17).

De acordo com Philippe Ariès:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2006, p. 28).

Quanto ao desconhecimento das peculiaridades da infância, um contemporâneo do século XVIII chegou a afirmar:

Não se conhece absolutamente a infância: com base nas falsas idéias que temos dela, quanto mais se avança, tanto mais se erra. Os sábios baseiam-se naquilo que o homem adulto precisa saber, sem considerar aquilo que a criança tem condição de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar naquilo que ele era antes de ser homem [...] (ROUSSEAU apud MANACORDA, 1992, p. 243).

Portanto o conhecimento sobre infância que se tem hoje, o qual leva em conta as características do mundo infantil com suas descobertas, hábitos, linguagens, formas de expressão próprias da criança, é bastante recente na história social.

Entretanto, se buscava conhecer o universo infantil. Segundo Maria Beatriz Nizza da Silva, poder-se-ia definir a infância, na América Portuguesa, deste modo:

Do nascimento até aos 3 anos de idade, temos uma primeira infância caracterizada apenas biologicamente pelo facto de a criança ser alimentada com leite humano, da mãe ou de ama; dos 4 aos 7 anos decorre a segunda fase em que a criança acompanha a vida do adulto sem nada lhe ser exigido em troca, nem trabalho, nem cumprimento dos deveres religiosos, nem estudo [...]. Depois dos 7 anos, menino podia freqüentar a aula régia de primeiras letras ou ir trabalhar à soldada em casas de alguém ao mesmo tempo que aprendia um ofício. Quanto à menina, certamente começava ajudar nas lides domésticas, podia aprender a costurar e bordar e raramente tinha em casa algum clérigo ou preceptor que lhe ensinasse a ler, escrever e contar (SILVA, 1993, p. 13).

A autora define, então, três fases que simbolizam a vida infantil: na primeira (de 0 aos 3 anos) e na segunda infância (dos 4 aos 7 anos) a família não fazia tantas distinções na maneira de criar os filhos, pois, os cuidados, zelos e educação doméstica seriam praticamente os mesmos tanto aos meninos quanto às meninas.

Vale salientar que “[...] a criação dos filhos, até os 3 anos de idade, estava a cargo das mães ou amas, daí para frente a questão dos ‘alimentos’, como então se dizia, competia claramente aos pais” (SILVA, 1993, p. 16).

Por volta dos 7 anos começava a configurar uma nova fase na vida infantil, quanto à instrução, donde os universos feminino e masculino se separariam conforme as supostas aprendizagens mais cabíveis para cada gênero.

Certamente, como forma de prepará-los à vida adulta. Daí a preocupação familiar de instruí-los para tanto; seja através de uma instrução inerente às primeiras letras, um ofício ou, simplesmente, voltada para a formação pessoal do sujeito quanto aos valores morais e comportamentos afins que despertavam, portanto, a respeitabilidade social.

Dos menores da Ribeira do Seridó

Os inventários que subsidiam este estudo trazem algumas indicações a respeito das idades dos sujeitos-órfãos da Ribeira do Seridó. Na referida documentação, as idades variavam, com relação à menoridade, de “trinta e tantos dias¹⁰” aos 25 anos de vida.

Durante a menoridade, se estabelecia a educação, sobretudo, no seio familiar através do ensino das primeiras letras ou, rotineiramente, das regras de sociabilidade e doutrinação cristã.

Dos inventários que se pôde trabalhar, nesta pesquisa, coletou-se informações de dezoito e, desse total, têm-se dez (55%) trazendo referências à educação dos órfãos. Esta, em sua maioria, está descrita de modo que apresenta um sentimento de zelo familiar

¹⁰ Inventário de Maria Francisca da Apresentação (1799).

caracterizado pela demonstração de poder, de administração e de regência sobre os menores, “doutriná-los e ensinar os bons costumes¹¹”.

No geral, o zelo familiar se manifestava através dos cuidados com a educação concedida aos filhos “[...] para os doutrinar [...] ensinar [ensinar] em tudo ao Serviço [serviço] de Deos, Nosso Senhor, e aos bons costumes [...] e pollos em boa guarda¹²”. Esses são aspectos educativos, que aludem às regras de sociabilidade e afetividade, necessários a formação destes sujeitos e exigidos pelo espaço social vivido.

A frequência computada nos documentos (55%) se estabelece em expressões encontradas, principalmente, nos Termos de Tutoria e/ou Autos de Contas que trazem, em suma, as obrigações dos tutores: “educando as [...] regendo”, “zelando e beneficiando os bens [...] educando-os ditos órfãos”, “educando os administrando e regendo os bens”, “doutrinar [...] ensinar em tudo ao serviço de Deos”, “doutrinar e reger los e po los em boa guarda” e “doutrinar e incinar bons costumes [...] reger e po-los em boa guarda [e] educação¹³”.

Se interpretados estes elementos segundo a criticidade de hoje, século XXI, poder-se-ia considerar uma possível afirmação do pátrio poder mediante uso da educação devido atitude sócio-judicial de afirmá-lo por intermédio de vocábulos de ordem imperiosa, tais como “regendo”, “administrando” e “doutrinar”, presentes em quase 100% dos inventários que citam a educação/instrução de menores de idade. Assim sendo, nas linhas da justiça que se fundamentava no costume, o termo educação parece mais com um procedimento relativo à conduta tutelar, o que esta deveria cumprir, do que um processo de constituição da índole do órfão em formação.

Além disso, pela porcentagem significativa de 55% de documentos¹⁴, percebe-se que, na criação dos filhos, havia a certeza de, por meio da educação, formar suas condutas morais e procedimentos afins mediante aprendizagens dos preceitos da doutrina cristã e das normas de sociabilidade definidas como “bons costumes” estabelecidos na referida regência e doutrinação.

Configura-se, portanto, uma educação familiar que utiliza os preceitos religiosos e valores sócio-morais para definir os contornos da criação dos filhos.

Tais contornos se apresentavam nestes aspectos já demonstrados, alusivos às condutas sócio-morais apreciáveis cujos ensinamentos são inerentes à doutrinação concedida pela família, assim como através da instrução letrada ou não desses menores.

¹¹ Expressão encontrada em alguns inventários.

¹² Inventário de Martinho Soares de Oliveira (1798).

¹³ Expressões encontradas nos inventários como correspondentes aos 55% da educação concedida aos órfãos menores. A listagem com os 10 (dez) documentos está nas referências no final deste trabalho.

¹⁴ Cujo teor alude à educação de órfãos de ambos os sexos.

Dos dez inventários que correspondem a 55% dos documentos alusivos à educação, têm-se três (16%) referentes à aprendizagem das primeiras letras pelos órfãos, apenas, do sexo masculino e um inventário indicativo da instrução conferida ao sexo feminino. Em suma, quatro documentos (22%) que serão comentados daqui por diante.

As aprendizagens, caracterizadas no exercício da instrução, se apresentaram efetivamente na vida de alguns de nossos órfãos, em média, por volta dos 9 anos para as meninas e aos 12 para os meninos. Para exemplificação, podem ser citados dois inventários: o de Ignacio da Silva de Mendonça (1754) apresenta uma órfã que aos 9 de idade “[era] instruída nos bons costumes e já sendo costureira¹⁵”, e o de João Ferreira Godinho (1799) afirmando que quando o órfão Antônio tinha 12 anos já sabia “ler [...] escrever e a Doutrina Cristã¹⁶”.

Observe que a educação se apresentava tanto na aprendizagem de um ofício e/ou das primeiras letras quanto instruindo os órfãos na doutrina cristã. Assim, percebendo-se quão forte eram os preceitos religiosos nas vivências destas famílias, os quais regiam sua organização social.

Em relação às aprendizagens femininas tem-se a referida órfã sendo “instruída em boas [bons] costumes **e já sendo costureira [...]**¹⁷[grifo nosso]”.

Certamente, tal ofício lhe foi ensinado por se tratar de um dos ministérios de mulher e pertencer, deste modo, aos predicados de sua educação.

Voltava-se às mulheres um cuidado especial somente para o aprendizado das prendas domésticas. E, quando muito, alguns rudimentos de conteúdo escolar. Se o ensino para a clientela masculina já era acanhado e insuficiente, a instrução feminina era a mais superficial possível, devido em grande parte aos recatos da época (MACÊDO, 2005, p. 96).

Portanto, a órfã estava sendo preparada para assumir as responsabilidades femininas de uma casa, pois, sabia o ofício da costura que seria utilizado para manutenção de seu lar e “os mais ministerios de mulher¹⁸” os quais, se necessários, auxiliariam também na subsistência dessa família.

Nesse mesmo inventário cita-se a presença de uma mestra que ensinou o ofício de costura a referida órfã. Supõe-se que a mestra tenha sido recompensada para tanto. Somente, na descrição tutelar, foi encontrado o seguinte sobre a presença dessa mestra:

¹⁵ Inventário de Ignacio da Silva de Mendonça (1754).

¹⁶ Inventário de João Ferreira Godinho (1799).

¹⁷ Contas da órfã Luiza, inventário de Ignacio da Silva de Mendonça (1754).

¹⁸ Inventário de Ignacio da Silva de Mendonça (1754).

“[...] mandando-a ensinar a casa da mestra a cozer [...] fazer renda e os mais ministerios de mulher [...]”¹⁹.

Não se pode afirmar que a órfã tenha permanecido na casa da mestra para aprendizagem destes ofícios ou se, apenas, comparecia a mesma com intuito de ser instruída.

Toca-se neste ponto porque, quando se tratava de instrução, as primeiras letras concedidas mais comumente aos meninos, poderia ter-se o aprendente posto na casa do mestre e saindo de lá, somente quando finalizada tal aprendizagem. Tem-se, como exemplo, o inventário de José Carneiro Machado (1774) donde se pode lê o trecho a seguir referente à instrução de seu filho Policarpo:

[...] o ditto defunto [José Carneiro Machado] mandará [mandara] ensinar a ler e escrever e contar e he [é] certo que pagava nualmente [anualmente] ao mestre que ensinava lhe dava juntamente todo o necesario de vistuario **e que o ditto justificante [Policarpo] [...] fora posto da mão do ditto defunto desde menino na caza do mestre** e depoiz que sobre [soube] ler e escrever viera o ditto defunto buscar o ditto justificante para sua companhia onde sempre o teve [...] [grifo nosso].

Demonstra-se, portanto, que a educação dos filhos estava exatamente sob responsabilidade familiar que, com recursos, pagava aos mestres para ensinar aos filhos nas instruções desejadas.

Na Ribeira do Seridó não existiram escolas, ficando o ensino das primeiras letras e rudimentos de aritmética sob responsabilidade de algum pai que soubesse ler, escrever e quisesse ensinar aos de sua fazenda ou de mestres-escolas²⁰, por exemplo.

Segundo o historiador Macêdo,

[o] aprendizado feito na casa grande da fazenda [...] perduraria até o início do século XX [...] as famílias abastadas [...] preferiam a alfabetização conduzida pelo ensino particular dos preceptores encarnados nos mestres-escolas (MACÊDO, 2005, p. 96-97).

No século XIX foram criadas, no Seridó, escolas públicas de primeiras letras através do decreto de lei de 15 de outubro de 1830. Na Vila do Príncipe estava sediada uma escola e na Vila de Acari outra (MACÊDO, 2005).

Mas, mesmo com a criação de instituições de ensino, a sociedade seridoense não se sentia muito à vontade para incentivar a instrução letrada de seus filhos.

¹⁹ Inventário de Ignacio da Silva de Mendonça (1754).

²⁰ Professores itinerantes que passavam temporadas nas localidades rurais com o intuito de ensinar a ler, escrever e contar.

Raramente a aprendizagem, até entre aqueles mais abastados, prosseguia além da alfabetização – quando esta ocorria –, terminada esta fase, dava-se por concluída a educação formal e o destino da maioria era permanecer nas fazendas auxiliando seus pais nas lides pastoris (MACÊDO, 2005, p. 97).

Porque tendo-se as lides do cotidiano e, nelas, não encontrando utilidade para o emprego freqüente de aprendizagens tais como o ler e o escrever, a realidade educacional do Seridó antigo contribuía, certamente, para “[o] freqüente analfabetismo que atingia a todos sem distinção de posição social” (MACÊDO, 2005, p. 99).

A respeito da instrução letrada de órfãos, apresentamos os três documentos²¹: dois afirmando que os menores sabiam ler, escrever e contar e outro documento trazendo um pai/tutor que alegava “[...] o orfão [...] não sabe ler nem escrever por falta de Mestre no lugar [...]” de morada, evidentemente.

A quantidade encontrada de órfãos, do sexo masculino, que tiveram acesso às primeiras letras é a seguinte: dois meninos no inventário de Martinho Soares de Oliveira (1798) e um no de João Ferreira Godinho (1799).

Podem-se ver trechos das receitas dos mesmos, em seus Autos de Contas, donde os tutores afirmam o estado em que se encontravam e relatam suas respectivas instruções.

No inventário de Martinho Soares de Oliveira (1798), tem-se:

Receita Martinho

[...] pelo estado deste orfao declarou que o orfao **sabe ler [...] escrever e contar** e esta em companhia de sua mae com boa educaçam [grifo nosso].

Receita Francisco

[...] que o orfao **sabe ler e contar** e esta [está] em companhia se sua mai [mãe] com boa educaçam [grifo nosso].

No inventário de João Ferreira Godinho (1799), há:

Receita Antonio

E perguntado pelo dito Juiz no dito tutor, pelo estado deste orfão, declarou ser vivo, e estar em companhia de sua mai, **e que sabe ler [...] escrever, e a Doutrina Cristã** [grifo nosso].

No inventário de Maria Francisca da Apresentação (1799) também há referências à instrução de menores do sexo masculino, contudo acerca da ausência desta forma de educação para a leitura e para a escrita. No referido documento, inquirido pelo Juiz, o

²¹ São eles: inventário de Martinho Soares de Oliveira (1798); o de João Ferreira Godinho (1799) e o de Maria Francisca da Apresentação (1799).

pai/tutor declara: “e perguntado pelo estado deste [s] orfao [s], declarou estar [em] em sua companhia, e não sabe [m] ler nem escrever por falta de Mestre no lugar e sabe [m] a Doutrina Christan²²”.

Sobre os demais filhos, desta inventariada, encontram-se informações em suas respectivas receitas/despesas:

Orfão Joaquim

E perguntado pelo estado deste orfao declarou que sahira de sua companhia, e não sabe aonde está,

Orfa Florencia

E perguntado ao tutor pelo estado desta orfa, declarou que se axa casada com Miguel Alves de Souza.

Orfa Maria

E perguntado ao tutor pelo estado desta orfá declarou estar em sua companhia **e sabe a Doutrina Christã, coser, e fazer renda** [grifo nosso].

Orfa Francisca

Declarou o tutor não ter feito dispesa alguma con esta orfá dos bens de sua legitima.

Tomando este inventário como exemplo se percebe que a instrução ministrada aos meninos era diferente da concedida às meninas. Baseada no respeito às diferenças de gênero segundo aprendizagens consideradas mais adequadas para um sexo do que para outro, cuja transmissão, no seio familiar, ficaria a cargo dos responsáveis pelos órfãos ou dos induzidos para tanto caracterizados na figura de um mestre. Mas quanto à doutrinação e os bons costumes despendidos na educação, a regra de aprendizagem era a mesma para ambos os sexos que se formavam adultos sob os dogmas cristãos cultuados pela família.

Nesta história, a instrução letrada era um tanto quanto desprestigiada devido sua não utilidade no cotidiano comum que se baseava, principalmente, no trato com a terra e cujas lides mal necessitavam do ler, escrever e contar.

[...] a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática

²² Isto vale para as receitas dos órfãos João, Manoel e Antonio que estão no Inventário de Maria Francisca da Apresentação (1799).

visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 2005, p. 34).

No contexto da Ribeira do Seridó, a educação apareceu principalmente sob a égide familiar que doutrinava, regia os órfãos, como também, possibilitava sua instrução.

Assim manifestavam as faces da educação na Ribeira do Seridó setecentista, através da instrução letrada, dos ministérios de mulher, da doutrinação cristã e dos bons costumes. Todos, aspectos alusivos ao processo de ensino-aprendizagem intermediados pelos pais/tutores e/ou mestres recompensados principalmente pela família do aprendente. Já que o Estado português não assumiu, em todo o território colonial, o papel de mantenedor da instrução escolar.

Em suma, as elites do Seridó raramente iam muito mais além do freqüente analfabetismo que atingia a todos sem distinção de posição social. **Salvo a precaríssima escola formal, que deu ares da graça somente na terceira década do século XIX**, granjeava entre os mais afortunados uma educação assistemática instruídas pelos mestres-escolas (MACÊDO, 2005, p. 99, grifo nosso).

Deste modo, querendo instruir os filhos, a família tomava, para si, esta responsabilidade e resguardava-a nos bons costumes e na doutrina religiosa fomentares do caráter pessoal e sociabilidade destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. Parte 3 da 5ª ed. da obra *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. **A penúltima versão do Seridó: uma História de Regionalismo Seridoense**. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PRIORE, Mary del. Ritos da vida privada no Brasil. IN: SOUZA, Laura de Mello e (org.). **História da vida privada no Brasil:** cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 33-34.

SERIDÓ. **Inventário.** Povoação de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Piancó, PB, 1737. Inventariado: Chrispim de Andrade. Inventariante: Antônia Ferreira Baptista.

SERIDÓ. **Inventário.** Cidade do Natal, RN, 1754. Inventariado: Ignacio da Silva de Mendonça. Inventariante: Joanna Baptista.

SERIDÓ. **Inventário.** Povoação de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Piancó, PB, 1759. Inventariado: Domingos Dias Antunes. Inventariante: Joanna da Roza.

SERIDÓ. **Inventário.** Povoação de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Piancó, PB, 1763. Inventariado: Manoel Gonçalves Rabello. Inventariante: Izabel de Barros de Oliveira.

SERIDÓ. **Inventário.** Villa de Pombal de Nossa Senhora do Bom Sucesso, PB, 1774. Inventariado: José Carneiro Machado. Inventariante: João de Souza Marques.

SERIDÓ. **Inventário.** Povoação de Nossa Senhora do Bom Sucesso, PB, 1775. Inventariado: Luiz Pinheiro de Abreu. Inventariante: Cosme Araújo de Oliveira.

SERIDÓ. **Inventário.** Villa do Príncipe, RN, 1798. Inventariado: Martinho Soares de Oliveira. Inventariante: Vicência Ferreira.

SERIDÓ. **Inventário.** Villa do Príncipe, RN, 1798. Inventariado: José Soares de Vasconcelos. Inventariante: Antônio dos Anjos Macedo.

SERIDÓ. **Inventário.** Villa do Príncipe, RN, 1799. Inventariado: João Ferreira Godinho. Inventariante: Manoel Alves Cardoso.

SERIDÓ. **Inventário.** Villa do Príncipe, RN, 1799. Inventariada: Maria Francisca da Apresentação. Inventariante: Joaquim José de Oliveira.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Vida Privada e Quotidiano no Brasil:** na época de D. Maria I e D. João VI. 2. ed. Lisboa: Editora Estampa, 1993.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial** (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. IN: SOUZA, Laura de Mello e (org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

O PROFESSOR RÉGIO, O BISPO E O OUVIDOR: DISTINTOS OLHARES SOBRE A INSTRUÇÃO EM PERNAMBUCO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XVIII

Elaine C Gomes da Cunha

angelusnovus77@yahoo.com.br

Mestranda em História Social da Cultura Regional (UFRPE) / Bolsista CAPES

Membro do Grupo de Estudos em História Cultural – GEHISC

Durante o processo de levantamento e transcrição de documentos a respeito da chegada e circulação de livros na Capitania de Pernambuco a partir da segunda metade do século XVIII¹, deparamo-nos com inúmeros Requerimentos e Consultas de homens que se intitulavam Professores Régios. A princípio, não tivemos interesse neles, porém, uma Carta datada de 03 de março de 1764 e escrita pelo Professor Régio Manoel da Silva Coelho² mudou tudo. Nela, dizia-se vítima de um complô e, por conta disto, estava injustamente preso sob a acusação de estupro a D. Anna da Sylva.

A carta despertou o desejo de saber um pouco mais sobre o suposto complô, a situação do ensino pernambucano na segunda metade do século XVIII e sobre os indivíduos que, segundo Coelho, estavam envolvidos em sua prisão. Despertou também o anseio de pesquisa por descrever momentos, que a princípio, pareciam curiosos e engraçados. Como afirmou Marc Bloch,

Antes do desejo de conhecimento, o simples gosto; antes da obra de ciência, plenamente consciente de seus fins, o instinto que leva a ela, [pode-se dizer que os] primeiros passos [do conhecimento] devem muito aos 'gabinetes de curiosidade'³.

Assim, e após essa “sedução sutil”⁴, retornamos aos Requerimentos, Alvarás e Decretos referentes tanto ao contexto no qual a carta foi escrita, como a inúmeros outros. Fizemos levantamento acerca dos Professores Régios⁵ que atuaram

¹ O resultado deste trabalho encontra-se no livro de VERRI, Gilda Whitaker. **Tinta sobre o papel: livros e leituras em Pernambuco no século XVIII**. Recife: Editora da UFPE, 2006.

² AHU, ACL, CU 015, cx 100, doc. 7831.

³ BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p 43.

⁴ BLOCH, Marc. *Op cit* p 44.

⁵ Insistimos no uso do termo “professor” por conta da diferenciação que existia entre este e “mestre”. Enquanto o primeiro se volta à aprendizagem secundária, o outro é responsável pelo ensino das primeiras letras, cujas reformas ocorreram em 1772. Ver GOUVEIA, José Camões. “Estratégias de interiorização da disciplina”. IN: HESPANHA, António Manuel (org). **História de Portugal: O Antigo Regime**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. P 379-380.

na Capitania de Pernambuco entre 1759 e 1804. Nele, observamos que os problemas enfrentados por Coelho não foram isolados, mas freqüentes, e ampliados, desde 1772, para os questionamentos sobre a falta de pagamento de seus ordinários, e desvio do Subsídio Literário⁶. Com tal levantamento, elaboramos um projeto que visa compreender os obstáculos enfrentados pelos professores diante das autoridades coloniais. E neste sentido, o presente artigo pretende apresentar, de maneira geral, este projeto com o intuito de divulgar os resultados parciais do mesmo.

Depois dos documentos, ocupamo-nos das obras a respeito da instrução no período colonial que, inseridas na ampliação das problemáticas em História, tomam a educação como objeto de pesquisa. Atreladas à chamada História da Educação⁷ pretendem perceber as construções sociais a partir das idéias e práticas pedagógicas elaboradas em espaços e tempos distintos⁸.

Através destas obras, compreendemos que não são de todo desconhecidos por parte da historiografia luso-brasileira os obstáculos que as denominadas “Reformas Pombalinas na Instrução Pública” enfrentaram para serem implementadas. Inseridas no conjunto de alterações nas estruturas político-administrativas, ocorridas durante o governo de D. José I e encabeçadas pelo seu Secretário, José Sebastião de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal⁹, de maneira geral, aquelas modificações objetivavam diminuir a dependência lusitana em relação à Inglaterra¹⁰ através das relações coloniais com a América Portuguesa, sua principal fonte de riqueza¹¹. Desta maneira, e auxiliado pelos

⁶ No reino o imposto era cobrado sobre o azeite e o vinho e “*para o caso da América portuguesa e da África, a cada 460 gramas (1 arretel ou 1 libra) de carne verde cortada nos açougues, deveria ser pago 1 real [sic]; e a cada dois litros de aguardente da terra (1 canada), pagos 10 réis*”. SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos da construção das práticas de escolarização em Pernambuco em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de História, 2006. Tese de Doutorado. Como ressalta esta autora, estes produtos eram abundantes na época “*o que demonstra o esforço pombalino no sentido de viabilizar os seus projetos*”. p 81

⁷ VEIGA, Cynthia Greive. “História Política e História da Educação”. In: VEIGA, Cynthia Greive (org). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁸ Idem, p 08.

⁹ O título de Conde de Oeiras foi concedido em 06/06/1759. O de Marquês de Pombal foi outorgado em 1769.

¹⁰ CARVALHO, Laerte Ramos de. *Op cit*; NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1995; MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹¹ SILVA, André Mansuy-Diniz. “Portugal e o Brasil: a reorganização do Império (1750-1808)”. In: BETHELL, Leslie (org). **História da América Latina: história da América Colonial**. vol 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 1997.

pensadores Luis António Verney¹² e Ribeiro Sanches¹³, Pombal defendeu, através de sucessivos Alvarás, projeto de laicização e tecnização do ensino. Ou seja, a instrução deixaria de ser restrita à esfera doméstica para ser uma prioridade do reinado de D. José I. o auxílio daqueles pensadores na elaboração daquele projeto demonstra essa prioridade, continuada no governo de D. Maria I¹⁴. no entanto, esta secularização não significava ruptura total com os preceitos católicos. Na seleção, no comportamento fora e dentro de sala de aula, os professores deveriam ser exemplos morais. Além disto, devido à insuficiência constante de candidatos qualificados para cobrirem todo o domínio ultramarino, foram necessárias as nomeações de homens advindos de ordens religiosas, especificamente as oratorianas. O que dificultou substancialmente a laicização pretendida pelo Marquês de Pombal e seus colaboradores.

As mudanças na aprendizagem não se voltaram para a formação de indivíduos “ilustrados”, mas de oficiais, de técnicos, comprometidos com o reerguimento de Portugal¹⁵. E era responsabilidade dos Professores Régios a capacitação desses oficiais. Privilegiaram-se as ciências naturais não por que estivessem inseridas dentro da concepção empirista do iluminismo, mas porque eram necessárias para localização, levantamento e extração de bens naturais e minerais que dada região poderia oferecer. Assim, os Professores Régios inscreveram-se tanto nas mudanças estipuladas por Pombal e seus aliados no âmbito pedagógico quanto nas político-administrativas, tornando-se representantes nas colônias daquele projeto de reerguimento.

Importantes obras como as de Laerte Ramos de Carvalho¹⁶, Antonio Alberto Banha de Andrade¹⁷, José Camões Gouveia¹⁸, Tereza Maria Levy Cardoso¹⁹,

¹² Nascido em Lisboa a 1713 e falecido em Roma em 1792, reconhecido estrangeirado, ou seja, pensador cuja influência filosófica ou carreira acadêmica é externa a Portugal, teve como principal obra *O verdadeiro método de estudar* publicada em 1746.

¹³ Pensador português, também estrangeirado, nascido em Penamacor a 1699 e falecido em Paris em 1783, publicou em 1759 *Cartas sobre a educação da mocidade*, onde defende um ensino laicizado, sob a tutela do Estado, e da manutenção do exclusivismo português no ensino, isto é, somente em Portugal tanto colonos quanto metropolitanos seriam instruídos. Ao lado de Luis Antonio Verney, tornou-se o principal artífice das reformas pedagógicas pombalinas. Sobre os estrangeirados ver SILVA, Ana Rosa Cloclet da. **Inventando a nação: intelectuais ilustrados e estadistas luso-brasileiros na crise do Antigo Regime português (1750-1822)**. São Paulo: Hucitec, 2006.

¹⁴ GOUVEIA, José Camões. *Op cit.* p 382.

¹⁵ CARVALHO, Laerte Ramos de. *Op cit. passim*.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ ANDRADE, António Alberto Banha de. **As Reformas Pombalinas dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva – EDUSP, 1978.

¹⁸ GOUVEIA, José Camões. *Op cit.* p 367-392.

¹⁹ CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

Anita Correia Lima de Almeida²⁰, Thais Nivia de Lima e Fonseca²¹ e Adriana Paulo da Silva²², ocuparam-se das particularidades dessas mudanças no ensino, do projeto pombalino através delas, das questões em torno dos professores e das recomendações acerca dos materiais didáticos.

Todavia, no tocante aos Professores Régios, estes trabalhos enfocam as reformas pombalinas a partir de 1772²³, especificamente quando na Metrópole são lançadas as alterações nos Estatutos da Universidade de Coimbra e a determinação da cobrança do imposto que visava pagar os professores e dar suporte às reformas desencadeadas em 1759: o Subsídio Literário.

As obras de Carvalho e de Andrade oferecem discussões abrangentes e em âmbitos estruturais importantes como as características das modificações engajadas pelo Marquês de Pombal, para além dos aspectos pedagógicos. Os demais estudos se voltam ora à educação circulando nas práticas culturais como instrumento de manutenção nas mesmas ora aos impactos na instrução que as reformas poderiam levar.

Porém, mesmo com a abrangência daquelas obras e dos grupos de pesquisas que estão se formando²⁴, ainda são poucos os estudos que dão conta dos impactos daquelas mudanças nos espaços das capitanias no momento de suas elaborações. Como foram interpretadas nos domínios ultramarinos? Sob quais aspectos e delimitações foram aplicadas? Quantos alunos assistiram às *aulas régias* e quais as qualidades e grupos sociais que pertenciam? Quais os recursos didáticos utilizados nas aulas? São questionamentos que ainda estão pendentes.

²⁰ ALMEIDA, Anita Correia Lima de. "Notas sobre a Reforma Pombalina dos estudos menores no Brasil". In: MAGALDI, Ana Maria *et al* (org). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Rio de Janeiro: Editora Universitária São Francisco, 2003. p 99 -116.

²¹ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. "Discurso político e práticas educativas no Brasil do Século XVIII". In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino em História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. v. 1. p 3702-3711.

²² SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

²³ Citamos como exceção o trabalho citado de António Alberto Banha de Andrade que numa análise narrativa, e de grande importância para nós, traz importantes citações a respeito da chegada e situação delicada de Manoel da Silva Coelho e Manuel de Melo e Castro. Além dele existem os anexos de Laerte Ramos de Carvalho. Porém, como frisamos ao longo do texto não está no nosso interesse apresentar as ações didáticas dos Professores Régios em Pernambuco. Poderíamos dizer, para um melhor entendimento, que pretendemos aprofundar as análises trazidas por aqueles dois autores.

²⁴ Como exemplo destes grupos é o da Profª Thais Nivia da UFMG que visa estudar impactos das Reformas Pombalinas na instrução, assim como as práticas culturais e aprendizagens alternativas em Minas Gerais do século XVIII.

Apesar das inúmeras contribuições comparativas com outras capitânias, das análises a respeito do contexto e das reformas pombalinas na instrução, não era suficiente para a pesquisadora. Ela quis ir além dessas perspectivas apresentadas. Para ela, dizer que os Professores Régios foram substitutos dos padres-mestres jesuítas e que as seleções se baseavam no que estava estipulado no Alvará de 28 de junho de 1759 não lhe bastava. Analisar as aulas régias, as disciplinas que as compunham, os materiais didáticos e as teorias que as permeavam também não. Porque, para além disto, e em sua compreensão, as fontes mostravam as dimensões do cargo “professor régio”. Apresentavam que na configuração política das Colônias Ultramarinas existiam redes de interesses que “*em certas relações, marcha[va]m unidas*”²⁵ aos da Metrópole.

Não era apenas dito ao homem investido naquele cargo que ele deveria ensinar no Reino ou em alguma parte dos domínios portugueses. Era exigido dele posturas morais e, acima de tudo, políticas em prol do reerguimento do Império Lusitano. Nos momentos da nomeação e da posse, esse homem deveria assumir exatamente o que o título “Professor Régio” evocava simbólica e efetivamente: ser representante do modelo pedagógico e dos projetos político-administrativos advindos da Coroa.

Revelar o nome dos indivíduos escolhidos do *corpus* e dizer que são sujeitos que se projetaram discursivamente nele não é o suficiente. Como foi colocado, eles estão inseridos de maneira hierárquica na sociedade, falam a partir de um lugar e se utilizam dele para fazerem valer o que está sendo dito²⁶. Porém, estes sujeitos utilizam sob duas formas imbricadas a questão do lugar: como *status* diferenciador na sociedade pernambucana setecentista e como representação simbólica dos poderes conferidos a eles pela Coroa Portuguesa. Ou seja, são integrantes das elites, no entanto, diferentes daquelas que fincaram “raízes”, que permaneceram e tiveram descendentes, os chamados “nobres da terra”. Pertencem ao corpo privilegiado do oficialato régio para onde fossem encaminhados. Elites temporárias nas capitânias para onde foram destinados, de fato, mas que não deixam de ser elites.

E nesse momento é importante fazer algumas ressalvas. Não se pretende fazer uma abordagem coletiva e biográfica desses sujeitos. Não, no sentido do estudo biográfico clássico. Do enfoque a grandes homens – monarcas, secretários, filósofos

²⁵ Membros da Câmara de Vila Rica, saudando a suspensão da derrama por Barbacena em 1788. In: FURTADO, João Pinto. “**Temporalidade e formas de pensamento**: Ilustração, ambivalência e ação política no alvorecer do século XIX”. Texto cedido gentilmente pelo Prof. Dr. João Pinto Furtado e ainda não publicado. Apresentado no **Congresso Internacional 1808: A Corte no Brasil**, realizado em Niterói entre os dias 09 a 15 de Março de 2008.

²⁶ ORLANDI, Eni P. *op cit* p 39-40.

ilustres ou daqueles entendidos como guardiões da nação, do povo ou do conhecimento – na linearidade de suas vidas e sob a forma apologética. Esta perspectiva entrou em crise final do século XVIII e, com defesas ardorosas dos positivistas no XIX, caiu em “desgraça”²⁷. Dentre estes, Sabina Loriga destacou John Fiske que afirmava que “a história era ‘algo mais que a biografia’ ”²⁸. E, assim, os historiadores passaram a se interessar pelo coletivo e pelo homem comum²⁹.

A nova história política proporcionou o retorno dos estudos biográficos, não sob aqueles princípios, mas voltando-se ao indivíduo comum. Porém, segundo Jacques Le Goff, alguns trabalhos nada mais eram que estudos superficiais, por vezes semelhantes aos tradicionais³⁰. Mas, foi de Pierre Bourdieu que tais trabalhos receberam as mais duras críticas. Para este sociólogo francês tais pesquisas estão atreladas a um senso comum

que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas (...) seus ardis, até mesmo suas emboscadas (...), ou como um encaminhamento, isto é, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um cursus, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (...) que tem um começo (‘uma estréia na vida’), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade (...) um fim da história³¹

A crítica de Bourdieu é importante, pois levanta as seguintes questões: o que é o estudo da vida? Só se conhece a história do indivíduo se as suas idiossincrasias forem de domínio do pesquisador? Só é estudo biográfico se determinados dados – nascimento, fatos marcantes e morte – forem abordados? Observando aquela citação, percebemos que não.

E sob este aspecto, acreditamos que o recorte de alguns anos, estabelecido para relacionar os discursos de um Professor Régio Manoel da Silva Coelho com os do Bispo D. Francisco Xavier Aranha e do Ouvidor Geral Bernardo da Gama e Casco, é o estudo de suas vidas. Mesmo que não nos voltemos ou busquemos as “estréias” e nem os finais de suas histórias, os recortes são expressões de suas existências. E, de acordo com Giovanni Levi, o principal objetivo dos estudos biográficos é apresentar a “*relação entre normas e práticas, entre indivíduo e grupo*,”

²⁷ LORIGA, Sabina. “A biografia como problema”. In: REVEL, Jacques (org). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p 225-249.

²⁸ Idem, p 231.

²⁹ Ibidem, p 225.

³⁰ LE GOFF, Jacques *apud* LORIGA, Sabina *op cit* p 226.

³¹ BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaina (orgs). **Usos e abusos da História Oral**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p 183.

*entre determinismo e liberdade, ou ainda entre racionalidade absoluta e racionalidade limitada*³². Esta analogia não é apenas a incoerência que ocorre entre as normas e as práticas, mas que se dão no interior das normas também³³.

Existências entendidas não como fragmentos concretos, reais, mas como projeções discursivas que aqueles sujeitos tentavam encenar. Vidas de sujeitos que encenavam vidas. Personagens e diretores de suas próprias peças. E como tais são lugares de embates³⁴, pontos de convergências³⁵, intersecções³⁶.

Esses sujeitos/personagens não são homens comuns, mas membros de uma parcela específica das elites: a dos oficiais régios. Flávio Heinz afirma que o termo “elites” não é consensual. Pode fazer

(...) referências a categorias ou grupos que parecem ocupar o ‘topo’ de estruturas de autoridade ou de distribuição de recursos (...) [ou a] ‘dirigentes’, pessoas ‘influentes’, ou os ‘privilegiados’ e, por último, a ‘grupos de indivíduos que ocupam posições-chave em uma sociedade e que dispõem de poderes, de influências e de privilégios inacessíveis ao conjunto de seus membros’³⁷.

Compartilhando, em parte destes conceitos, Heinz compreende que as elites são atores que estão no topo da hierarquia social e que, a partir do estudo delas, pode-se apreender os mecanismos de apropriação e detenção de poder e acesso às posições dominantes³⁸.

No entanto, todas estas definições apontam para uma perspectiva clássica e marxista. Clássica porque relaciona o poder a “atores” que estão num topo social de maneira estática, que ao terem acesso aos “*privilégios inacessíveis*” apontam para continuidades sem contestações. Tal filiação é importante para os estudos prosopográficos ou biografias coletivas, pois tal método consiste em estabelecer séries/questionamentos ao *corpus* com vistas a perceber convergências, dados que possibilitem perceber similitudes entre os indivíduos entendidos como membros das elites e, com isto, estabelecer os parâmetros sob os quais as elites se constituem elites. Além de ser uma revisitação das mentalidades, por aquele método não se podem observar os conflitos nos interstícios das elites, até porque, aquelas séries as tornam homogêneas, de elites, passam a ser “a” elite. E esta é uma herança marxista

³² LEVI, Giovanni. “Usos da biografia”. In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína *op cit* p 179.

³³ Esta incoerência será retomada e aprofundada no capítulo seguinte, quando as Reformas Pombalinas forem abordadas.

³⁴ UBERSFELD, Anne. **Para ler o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p 69.

³⁵ *Idem*, p 72.

³⁶ UBERSFELD, Anne *op cit* p 74.

³⁷ HEINZ, Flávio (org). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p 7-8.

³⁸ *Idem*, p 08.

percebida por António Manuel Hespanha. Ao perceber a dinâmica histórica como o embate entre classes antagônicas, os historiadores, filiados a tal teoria, passam a conceber grupos coesos. Assim, as elites formariam um bloco coerente e articulado para a manutenção do poder³⁹.

Entretanto, alguns autores, como Pedro Cardim⁴⁰ e o citado Hespanha, argumentam que no seio deste “grupo” existiam conflitos que iam desde a apropriação, detenção e ao acesso do. Quem era ou não entendido como integrante dele. Assim, quebra-se com a concepção de harmonia e conjunto, e os estudos atuais passam a procurar não apenas os mecanismos de apropriação e detenção de poder, mas como estes são utilizados para excluir aqueles que, em princípio, estariam no mesmo “nível” do topo. Hespanha propõe, a partir disto, que os estudos passem a “identificar ‘indivíduos’ antes de lugares institucionais ou antes de posições de classe. Olhar para poderes efetivos, antes de olhar para o direito ou para o ‘sistema social’ ”⁴¹.

Porém, devemos questionar tal proposta. Como fazer aquela identificação/distinção numa sociedade onde não há uma separação nítida entre o oficial, o cargo e a instituição para o qual foi nomeado?

Em nossa perspectiva esta metodologia converge com a visão linear criticada por Pierre Bourdieu, pois a identificação antes daqueles lugares só poderiam ser percebidos pelo historiador se ele se debruçasse sobre a vida do sujeito. Em trabalhos recentes, como os que constam em *Modos de Governar*⁴², é sutil, mas presente, a imbricação/indistinção que os sujeitos fazem dos cargos. Ou melhor, é através dos cargos que eles se constituem diante do Estado e de suas instâncias, assim como diante dos outros oficiais ou “homens da terra”. Podemos afirmar que o título/cargo vem primeiro que o nome do sujeito não apenas no sentido de identificação, mas de representação simbólica de poder que para ele atrai e que dele irradia. Por isto, que ao longo deste trabalho mencionamos por tantas vezes o termo “Professor Régio” acompanhado de Manoel da Silva Coelho. Não pelo receio que o leitor esqueça de quem tratamos, mas, sobretudo, por esta indistinção constituinte dos sujeitos na América Portuguesa.

³⁹ HESPANHA, António Manuel. “Governo, elites e competência social: sugestões para um entendimento renovado da história das elites”. In: BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lucia (orgs). **Modos de Governar: idéias e práticas políticas no Império Portugues (séculos XVI a XIX)**. São Paulo: Alameda, 2005. p 40.

⁴⁰ CARDIM, Pedro. “ ‘Administração’ e ‘governo’: uma reflexão sobre o vocabulário do Antigo Regime”. In: BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia (orgs). **Modos de Governar: idéias e práticas políticas no Império Portugues (séculos XVI a XIX)**. São Paulo: Alameda, 2005. PP 69-92

⁴¹ Ibidem.

⁴² BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lucia (orgs). *Op cit*

É a relação incoerente e dinâmica existente entre a norma e a prática. Norma, porque o cargo surge de uma decisão régia passada pelo Alvará de 28 de junho de 1759 e nela estão as pretensões do Estado Moderno Português para os docentes, que a partir dele seriam nomeados, e para o projeto de controle que nelas subjaziam. Prática, porque surgiram obstáculos às suas aplicações devido ao número insuficiente de homens qualificados e ao choque com os interesses de um Bispo, D. Francisco Xavier Aranha, e não outro, e de um Ouvidor Geral, Bernardo da Gama e Casco.

Como então separar aquilo que acreditavam ser daquilo que eram? Se tirarmos o título de bispo de D. Francisco Xavier Aranha quem seria ele? E se extrairmos as jurisdições de Bernardo da Gama e Casco o que aconteceria? Estaríamos diante de homens. Não que isto não seja importante, mas sem seus cargos eles teriam as ações que tiveram em relação ao Professor Régio Manuel da Silva Coelho, às reformas pombalinas? Acreditamos que não. É por isto que não será uma abordagem biográfica qualquer, porque não são homens quaisquer. São sujeitos que se projetam discursivamente como representações simbólicas fragmentadas das instituições, logo, e por não conhecermos, no momento, uma denominação melhor faremos um *estudo biográfico dos sujeitos institucionalizados*.

A partir dele, pretendemos mostrar que os conflitos entre o Professor Régio Manoel da Silva Coelho, o Bispo D. Francisco Xavier Aranha e o Ouvidor Bernardo da Gama e Casco não se referiam apenas ao temor das mudanças representadas pelo docente, mas às delimitações da autoridade régia. Ou seja, através dos embates entre aqueles sujeitos o que estava em “jogo” era o controle político-administrativo do Estado Português sobre a Capitania de Pernambuco.

Como mostrou Luiz Carlos Villalta⁴³ o ensino neste momento era um instrumento de ascensão e consolidação do *status* social ao permitir a inserção dos filhos das elites coloniais aos diversos cargos oferecidos a partir dessas reformas administrativas. A declaração de um Professor Régio de que dado aluno foi instruído por ele era condição obrigatória para concorrer a algum daqueles cargos além de ser importante testemunho para o ingresso na Universidade de Coimbra, principal centro de formação superior para os filhos daquelas elites tal como aconselhou Ribeiro Sanches. Assim, com a retirada da hegemonia da Companhia de Jesus frente à instrução; a reforma no conteúdo; a exigência de exames para ingressarem na

⁴³ VILLALTA, Luiz Carlos. “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”. IN: *História da Vida Privada no Brasil*. Vol 1. SOUZA, Laura de Mello e (org). São Paulo, Companhia das Letras, 2004. pp 331-385.

Universidade de Coimbra e cartas de recomendação que comprovassem o desempenho do candidato à universidade, as elites coloniais ficariam excluídas, ou ao menos perceberam este risco, dessa inserção social nos quadros oficiais da Coroa.

Com a expulsão dos padres-mestres jesuítas, ficaram, portanto, sob as responsabilidades do Bispo de Pernambuco, D Francisco Xavier Aranha, do Ouvidor Geral, Bernardo da Gama e Casco, e do então governador da Capitania de Pernambuco, Luis Diogo Lobo da Silva, a adoção de medidas paliativas para aquela situação. E assim, em 20 de Abril de 1760, o Bispo de Pernambuco envia ofício ao então Conde de Oeiras, e futuro Marquês de Pombal, informando as medidas que foi obrigado a tomar diante da situação:

Até que obrei sem ordem; como tão bem logo fiz abrir estudos de gramática com o Governador nos dois Conventos de Capuchos de Olinda, e Recife com que os estudantes estavam remediados.

O Bispo também informou que desde o dia 8 de Maio de 1759 os jesuítas estavam sem confessar e ensinar e pelo teor do comunicado, as medidas de repassar a instrução da mocidade aos cuidados dos capuchos de Olinda e Recife foram tomadas assim que a ordem fora impedida de atuar na Capitania.

Desta forma, quando os dois primeiros Professores Régios, Manoel da Silva Coelho e Manuel de Melo e Castro⁴⁴, aportaram em Pernambuco em 1760⁴⁵, as Reformas Pedagógicas de Pombal possuíam apenas meses de decreto e a chegada dos mesmos poderia então ser vista como alívio já que o Bispo e o Governador esperavam as medidas mencionadas nas cartas régias entregues no final de 1759. Porém, estes docentes assim que desembarcaram perceberam que assim não seria; foram rejeitados não apenas pela população, mas também pelas autoridades administrativas e eclesiásticas, nas figuras do Ouvidor Geral e do Bispo respectivamente.

Segundo Manoel da Silva Coelho, numa carta escrita em 1764 quando estava preso por acusação de estupro, tal rejeição estava relacionada à não aceitação dos novos métodos pedagógicos instituídos na Metrópole e extraídos da obra de Luis Antonio Verney, *Novo Methodo de Estudar*, preferindo a população e o Ouvidor Geral ao “*Methodo Antigo*” dos padres jesuítas Manoel Álvares e Bento Pereira proibidos por Alvará de 28 de Julho de 1759. Este primeiro conflito entre este docente e o ouvidor

⁴⁴ O nome deste Professor Régio foi encontrado em CARVALHO, Laerte Ramos de. “A educação e seus métodos”. IN: *História Geral da Civilização Brasileira: a época colonial*. Sérgio Buarque de Holanda (org). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p 98. Na Carta de Coelho não há referências nem ao nome de seu companheiro, nem às suas ações.

⁴⁵ Ano estipulado de acordo com a carta mencionada acima.

desencadeou grande desordem, em suas palavras, pois não conseguia atrair alunos para as aulas; demorou para conseguir quem quisesse lhe oferecer moradia e o salário estipulado pela Coroa de 240\$ (duzentos quarenta mil réis) não estava sendo pago. Além disto, repetidas vezes Bernardo da Gama e Casco tentou persuadir Coelho em mudar de idéia, chegando a lembrá-lo da distância entre a Corte e a Capitania

Porém como lhe respondi, que nem o longe nem o perto faziam diferença na minha fidelidade às Leis de meu Soberano as quais apesar de tudo havia observar à risca. Esta minha resposta lhe fez conceber contra mim, além do que já me tinha, um ódio tão entranhável, que desde então todo o seu trabalho e desvelo é buscar, e fingir meios de me oprimir e arruinar⁴⁶.

E, ainda segundo Coelho, a partir desta resposta além de ter seus direitos como Professor Régio e representante da Coroa em Pernambuco negados foi perseguido por Casco até que em 1763 fora preso sob acusação de estupro e aleivosia feita pelo pai da moça ofendida, Ana da Silva. Na carta, Coelho expõe tentativas de incriminá-lo com testemunhas pagas e de humilhações públicas como a de sua prisão que desobedecia claramente a sua condição de nobre que a todo professor era dada desde o Alvará de 28 de junho de 1759.

Na visão de Coelho, e com o intuito de agraciar Pombal, a perseguição do Ouvidor Geral se pautava na desobediência deste diante das ordens expressas pela carta de recomendação entregue por ele assim que aportou; por ignorância do Novo Método e principalmente, por desrespeito à autoridade real. Porém, a leitura da carta deste Professor Régio demonstra que o mesmo se utilizou do conflito para tentar tomar o cargo de Bernardo da Gama e Casco, exaltando como qualidades suas o que faltava nele. Assim, pode-se supor que a perseguição tem uma outra conotação, ou seja, o temor de perda do ofício por parte daquele ouvidor. Denunciado pela carta de Coelho, Casco tentou se justificar a Pombal negando que tenha faltado com o respeito ao enobrecimento que o cargo de Professor Régio precedia, no entanto, não conseguiu argumentar sobre as testemunhas e nem o porquê de usar capitães do mato na prisão do mesmo ou porque tentou impedir a instrução da mocidade. Assim, como ressaltou a historiadora Adriana Silva, as denúncias e conflitos registrados na carta de Manoel da Silva Coelho são plausíveis e revela que a aplicação das ordens de Pombal, especialmente as referentes à educação “*dependiam fundamentalmente*

⁴⁶ AHU, ACL, CU 015, cx 100, doc. 7831.

*da aceitação destas por parte das elites locais, as quais permitiam (ou não), de fato, a sua execução*⁴⁷.

Além do Ouvidor Geral, Manoel da Silva Coelho queixou-se a Pombal da postura do Bispo de Pernambuco, D Francisco Xavier Aranha, que não ofereceu ajuda nem a ele e nem ao seu companheiro na indicação para conseguirem moradia, por exemplo. Na referida carta, o docente relata a desaprovação dos Professores Régios pelo eclesiástico, dizendo-lhes que não eram necessários ali. Na carta na qual informa as medidas adotadas após a expulsão dos jesuítas, antes da apresentação dos professores, o Bispo propõe o seguinte para a organização do ensino na Capitania:

Porém que esta república [Pernambuco] receberia um grande benefício se estas duas casas de Olinda e Recife se convertessem em um real Seminário e um real Convento de freiras, por carecer Pernambuco destas duas oficinas para honra e glória de Deus. Os frutos de um bem instruído Seminário são notórios, os de um religioso mosteiro de freiras reformadas são manifestos. O Seminário em Olinda parecia mais próprio, por distar o Colégio da Catedral um tiro de pedra; visto se criarem os Seminários para o serviço da Igreja e nos Destinos de Santos poderem ir à Catedral ajudar ao Clero e Missas, tendo o Seminário o patrimônio necessário para sustento de Mestres e Ministros necessários, e poder sustentar tantos ou quantos estudantes pobres das freguesias dos Sertões assim poderem ter sacerdotes de quem tem falta, que eu não posso remediar, e a gente vai crescendo muito e ali se poderem também criar os que hão de servir a Sé, quais são os meninos do Coro

Confrontando-se o projeto laicizador que Pombal pretendia realizar através dos Professores com o do Bispo, esboçado nesse trecho, observa-se o seu desejo em continuar com o binômio instrução/catequização que todas as ordens religiosas, inclusive inaciana, praticavam⁴⁸. Ou seja, em sua perspectiva, a mocidade dos domínios ultramarinos deveria aprender a ler, a escrever e os ofícios do sacerdócio sob o modelo dos Seminários. Logo, a chegada daqueles homens imbuídos de uma visão laicizadora do ensino provavelmente não lhe era bem quisto e assim que eles se apresentaram, demonstrou o jogo de forças que então eles estavam imersos, negando-lhes ajuda e questionando sua legitimidade diante da população.

Após este incidente, não apenas lusitanos chegaram à Capitania para lecionar; devido ao pequeno número de selecionados para suprirem todas as colônias

⁴⁷ SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos da construção das práticas de escolarização em Pernambuco* op cit p 81.

⁴⁸ FLORES, Luiz Felipe Baeta Neves. "O Altar e a Coroa iluminada: a educação de colonos e colonizados". IN: *Educação no Brasil: história, cultura e política*. MAGALDI, Ana Maria et alli (org). Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – Editora Universitária São Francisco, 2003. pp 73 a 97.

e o reino, a Coroa passou a emitir Provisões que autorizavam clérigos ou bacharéis pernambucanos a ensinarem, desde que comprovassem devidamente o ingresso na Universidade de Coimbra e apresentassem os pareceres do Governador e do Bispo. Assim, a partir do decênio de 70 do século XVIII, inúmeros pedidos de Provisão foram feitos e corroborados pelos insistentes pedidos das Câmaras de Olinda e Igarassú de mais professores. E neste sentido, observa-se que é a partir desta permissão de nativos lecionando com Provisão Régia que ocorre o aumento de solicitações por mais docentes. Em outras palavras, as elites locais têm a possibilidade de nomear e indicar os Professores Régios e assim fazerem ingressar na Universidade de Coimbra aqueles que gravitam em torno de suas redes sociais e políticas, cerceando assim o acesso à instrução.

A situação parece ter sido amenizada quando o Bispo Azeredo Coutinho foi nomeado por Maria I como Diretor Geral dos Estudos da Capitania e com a permissão de transformar o Colégio de Olinda, como D Francisco Aranha propunha e as Câmaras de Olinda e Igarassú, no Seminário de Nossa Senhora das Graças de Olinda. Neste Seminário, Coutinho realizou exame seletivo de docentes, abriu e preencheu cadeiras e, principalmente controlou a arrecadação do Subsídio Literário constatando, segundo ele, a apropriação do dinheiro que anos antes os professores isoladamente denunciavam. Porém, a atuação polêmica de Azeredo Coutinho frente ao seminário, aos Professores Régios e à Junta do Governo Interino, além da troca de acusações entre o bispo e as autoridades de apropriação do subsídio, impossibilitou a continuação daquela estruturação. Ainda no alvorecer do século XIX não vislumbrara a Capitania uma organização coerente e estável no ensino e nem tão pouco o término dos conflitos entre docentes e autoridades administrativas.

Assim, ao longo do século XVIII em paralelo às transformações administrativas e políticas que ocorriam na Metrópole, em Pernambuco as crescentes insatisfações das elites coloniais – com a política de fiscalização do açúcar, com a elaboração de medidas centralizadoras e com a reforma de instrução pública – revelaram as contradições subjacentes ao pacto colonial. Ou seja, a Coroa portuguesa ao permitir o desenvolvimento controlado da economia colonial para incremento de suas finanças, possibilitou a acumulação interna⁴⁹. E desta maneira, uma rede complexa de relações sociais e políticas emergiu e se consolidou não à margem desse sistema, mas dentro do mesmo.

⁴⁹ NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial* op cit.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. “Notas sobre a Reforma Pombalina dos estudos menores no Brasil”. In: MAGALDI, Ana Maria *et al* (org). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Rio de Janeiro: Editora Universitária São Francisco, 2003. p 99 -116.

ANDRADE, António Alberto Banha de. **As Reformas Pombalinas dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva – EDUSP, 1978.

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

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Reformas Pombalinas na Instrução Pública**. São Paulo: Edusp, 1978.

FLORES, Luiz Felipe Baeta Neves. “O Altar e a Coroa iluminada: a educação de colonos e colonizados”. IN: *Educação no Brasil*: história, cultura e política. MAGALDI, Ana Maria *et alli* (org). Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – Editora Universitária São Francisco, 2003. pp 73 a 97.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. “Discurso político e práticas educativas no Brasil do Século XVIII”. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**: percursos e desafios da pesquisa e do ensino em História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. v. 1. p 3702-3711.

GOUVEIA, José Camões. “Estratégias de interiorização da disciplina”. IN: HESPANHA, António Manuel (org). **História de Portugal: O Antigo Regime**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1995.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1995.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SILVA, Ana Rosa Cloclet da. **Inventando a nação: intelectuais ilustrados e estadistas luso-brasileiros na crise do Antigo Regime português (1750-1822)**. São Paulo: Hucitec, 2006.

SILVA, Andréa Mansuy-Diniz. “Portugal e o Brasil: a reorganização do Império (1750-1808)”. In: BETHELL, Leslie (org). **História da América Latina: história da América Colonial**. vol 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. “História Política e História da Educação”. In: VEIGA, Cynthia Greive (org). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

EDUCAÇÃO JESUÍTICA NA BAHIA COLONIAL: COLÉGIO URBANO, INTERNATO EM SEMINÁRIO, NOVICIADO

Antonietta d'Aguiar Nunes
Historiógrafa do Arquivo Público do Estado da Bahia
Prof. Adjunto de História da Educação – FACED / UFBA
antoniettaan@terra.com.br

A Companhia de Jesus

Dentro do espírito de reforma da própria Igreja Católica na época do Renascimento, foi criada a Companhia de Jesus fundada pelo espanhol Inácio de Loyola e seis colegas seus: Pedro Fabro, de Savóia – o único que já era sacerdote na ocasião – Francisco Xavier, de Navarra; Simão Rodrigues, português; mais os espanhóis: Nicolau de Bobadilha, Diogo Laínez e Afonso Salmerón, todos bolsistas do governo português no colégio de Santa Bárbara em Paris. Tinham o objetivo de auxiliar a Igreja e o papa no combate aos hereges e na conversão dos infiéis (CASIMIRO,2004,p.119), e foram aprovados em 27 de setembro de 1540 pela bula *Regimini Militantis Ecclesiae*, do papa Paulo III.

Esta Ordem se vinculava diretamente à autoridade papal, distanciando-se da hierarquia comum da Igreja. Não se retiravam em conventos, mas misturavam-se aos fiéis, no mundo, e por isto eram considerados padres seculares. Por pretender propagar a fé os jesuítas se espalharam pelo mundo: na própria Europa, assolada por heresias como nos novos mundos descobertos: África, Ásia e América. Logo descobriram ser mais segura a conquista das almas jovens e se dedicaram à ação pedagógica (ARANHA,1996,p.91). A Companhia de Jesus, destaca Tobias (1986,p.40), consagrar-se-ia à salvação das almas através do ensino, mas sobretudo do ensino médio e universitário, podendo-se afirmar que seu ensino se dirigia – sobretudo na Europa - às elites, que se concentraram no ensino superior. Com grande brevidade a Companhia de Jesus cresceu em número e poder, e seus colégios se multiplicaram por toda a Europa. Rapidamente rivalizaram com as escolas e universidades dos países protestantes e durante dois séculos dominaram a educação secundária e superior em terras católicas (EBY,1976,p.94).

Desde que criaram a Ordem, os jesuítas principiaram um intenso trabalho apostólico tendo como base os *Exercícios Espirituais* elaborados por Inácio de Loyola. Os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições da Companhia de Jesus*, também por ele redigidas em 1556, formaram, com o posterior *Ratio atque Institutio Studiorum Societas Iesu*, os três documentos que deram as principais diretrizes e garantiram a uniformidade da prática pedagógica dos jesuítas em toda a sua ação missionária e doutrinária (CASIMIRO,2004,p.116,119,121,122 e 125).

Os jesuítas estiveram sempre dentro do espírito de reforma religiosa e corresponderam às novas diretrizes emanadas do Concílio de Trento, convocado pelo papa

Paulo III em 1545 (apenas encerrado em 1563, e cujos vários decretos e medidas foram confirmados em 1564).

Em 1540, a pedido do rei D. João III (reinou de 1521 a 1557), foram para Lisboa os jesuítas Francisco Xavier e Simão Rodrigues. Eles ficaram de início como professores dos príncipes, nos palácios reais. Em 1541 D. João III enviou para o Oriente a Francisco Xavier, na esquadra do vice-rei da Índia, Martim Afonso de Souza (FERREIRA,1966,p.5-7).

Em 1542 D. João III cedeu o mosteiro de Santo Antão, em Lisboa, para a instalação dos jesuítas em Portugal e eles aí criaram um colégio para os irmãos da Companhia neste mesmo ano de 1542, aberto para o público só em fevereiro de 1553; ainda neste ano, em agosto, inaugurou-se em Évora o colégio do Espírito Santo, jesuíta, com caráter de escola pública, com mestres chamados do colégio de Coimbra. Este colégio teve a proteção do cardeal d. Henrique, irmão do rei, arcebispo de Évora desde 1540, que desejou fundar uma Universidade nesta cidade. Conseguiu do rei seu irmão a permissão da criação de uma cadeira de Filosofia ou Artes em Évora, instaurada em 1556, e solicitou e obteve do papa permissão para criar uma universidade, podendo lecionar-se aí todas as ciências, exceto: Medicina, Direito Civil e as partes contenciosas do Direito Canônico, que também eram excluídas do ensino ministrado pelos jesuítas nas *Constituições* elaboradas por Inácio de Loyola. A Universidade de Évora tinha 4 faculdades: Humanidades, Artes ou Filosofia, Teologia e Casos de Consciência (Teologia Moral). Era uma universidade eclesiástica, com a finalidade de formar teólogos; suas aulas se abriram em 1º de outubro de 1559. Estava submetida à autoridade dos jesuítas, em cujo colégio do Espírito Santo ela passou a funcionar (CARVALHO,1996,p.286-8,293-5,298/9,307/8 e 310).

Os jesuítas criaram também em 1542, um Colégio em Coimbra (particular); seu 1º reitor foi o jesuíta espanhol de Valência, Diogo Mirão, que o dirigiu desde seu início em 1542 até maio de 1544 (CARVALHO,1996,p.296). Em 1º de outubro de 1555 os jesuítas substituíram André Gouveia na direção do Real Colégio das Artes de Coimbra, público, e também eles, seguiam os métodos das Escolas de Paris (TOBIAS,1986,p.34). El rei concedeu ainda que este Colégio passasse a ser independente da Universidade de Coimbra e da jurisdição do seu reitor, governando-se apenas pelas leis da Companhia de Jesus. (CARVALHO,1996,p.298).

Plano pedagógico dos jesuítas

Inácio de Loyola, na parte IV das *Constituições da Companhia de Jesus* que terminou de redigir em 1556 (ano de sua morte), expôs o plano pedagógico que pretendia universalizar nos colégios da Companhia, indicando as disciplinas que deveriam ser estudadas. Por esta legislação escolar se moldaram inicialmente os estabelecimentos da

Companhia no Brasil. Exigia 5 anos para Letras e 7 para os estudos universitários de Filosofia e Teologia (CALMON,2002,p.76).

Na redação da parte IV das *Constituições* Inácio de Loyola levou em conta as primeiras experiências pedagógicas de seus companheiros e estatutos de outras universidades que mandou recolher. Expressou aí os princípios pedagógicos jesuíticos e prometeu sua complementação por documento posterior, que veio a surgir mais tarde, com versão definitiva em 1599 (CASIMIRO,2004,p.123).

De fato, em 1581, quando se elegeu o padre Cláudio Aquaviva para Geral dos Jesuítas, nomeou-se uma comissão de 12 membros, encarregada de redigir definitivamente as normas pedagógicas da Companhia; a primeira versão ficou pronta em 1585, foi submetida à experiência de vários mestres e, por fim, foi impressa em 1598 em Nápoles e promulgada para todas as escolas da Companhia por circular de 8 de janeiro de 1599. Era a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecida simplesmente como *Ratio Studiorum* que prevaleceu, quase sem alteração até 1832. (CARVALHO, 1996,p.331/2).

O Plano de estudos constava de três cursos: o Curso de Letras, o mais elementar; seguia-se o Curso de Filosofia ou Curso de Artes, e por fim o Curso de Teologia. O **Curso de Letras** visava a aquisição de uma expressão oral e escrita, elegante, correta e erudita, na língua latina e não na nacional. Dividia-se em 3 partes: Gramática, Humanidades e Retórica. Os estudos de Gramática se organizavam em 3 graus sucessivos: inferior, médio e superior, com classes anuais para cada grau. Os alunos tinham exercícios diários de escrita e composição, na aula e fora dela. A Gramática adotada era a *De Institutione Grammatica Libri Tres* do jesuíta Manuel Álvares, impressa pela primeira vez em Portugal no ano de 1572, e que ainda se usava no séc. XIX, adotada em toda a Europa para o ensino da língua latina. Em Humanidades visava-se adquirir a beleza da arte e explorava-se a poesia e a prosa dos grandes autores latinos, incluindo o estudo da História, utilizando-se nas aulas seleções de textos latinos, expurgados das palavras que os pedagogos jesuítas entendiam ser prejudiciais à formação moral e intelectual dos estudantes. Na Retórica pretendia-se atingir a eloquência persuasiva e comovedora do estilo e adotava-se o *De Arte Rhetorica Libri Tres ex Aristotele, Cicerone & Quintiliano praecipue de prompti*, do jesuíta Cipriano Suárez, editado em Coimbra em 1562 e reeditado em 1575 e 1583; usado até o séc. XVIII. No final deste curso, a *Ratio Studiorum* propunha que se ministrassem conhecimentos ‘úteis e eruditos’, de Cronologia, História, Geografia, Usos e Costumes, Mitologia e Tecnologia. Possivelmente durava dez anos ao todo este Curso de Letras (CARVALHO,1996,p.334-41). A Retórica tornou-se, na situação pós-tridentina, uma das principais disciplinas do ensino jesuítico, generalizando-se em Portugal como modelo para todas as práticas de representação, ao menos até fins do séc. XVIII. Deveria dar conta de

três coisas essenciais que, para a época, resumiam e normalizavam toda a educação: os preceitos, o estilo e a erudição, segundo especificava o *Ratio Studiorum* (HANSEN,2000,p.26).

O **Curso de Filosofia ou de Artes** seguia-se ao de Letras, que lhe era indispensável preparatório. Aí estudava-se, com a duração de três anos e sete meses, Dialética, Lógica, Física e Metafísica. Para evitar que o professor ditasse a matéria, o jesuíta Jerônimo Nadal, quando veio em 1561 a Portugal como visitador dos colégios, determinou que fosse redigido um Curso de Filosofia encarregando disto 2 jesuítas portugueses e 2 espanhóis; a obra ficou pronta na década de 1590, com 6 volumes e o título comum de *Comentários* (aos livros de Aristóteles); publicou-se ainda em 1593, a obra de Aristóteles *Moral a Nicómaco*. O conjunto destas obras didáticas ficou sendo conhecido como “Curso Conimbricense” e os jesuítas, seus autores e divulgadores, designados por conimbricenses. (CARVALHO,1996,p.341-52).

O **Curso de Teologia** era o mais elevado nível de preparação alcançada nos Colégios da Companhia de Jesus. Tinha a duração de 4 anos, e nele se estudavam Teologia Escolástica, Sagrada Escritura, Hebreu e outras línguas orientais e a Casuística ou “Casos de Consciência”. O autor seguido era São Tomás de Aquino. Os alunos mais capazes e com perspectiva de se tornarem lentes de Teologia, freqüentavam o Curso por mais dois anos (CARVALHO,1996,p.352/3).

Desde 1546 os Colégios jesuítas admitiam estudantes externos e que não pretendiam tornar-se jesuítas. Os que tinham este último desígnio, eram obrigados a cumprir certas regras e seguiam os Cursos até o final do de Teologia; os seculares podiam terminar seus estudos após o Curso de Letras ou o Curso de Filosofia, conforme o que pretendessem fazer depois. No ano de 1548, atendendo ao pedido da cidade de Messina, na Sicília, os jesuítas fundam um colégio para instrução aos externos. O reitor do colégio de Messina, Jerônimo Nadal (1507-74) elaborou em 1551 um Programa de Estudos que serviu, de início, como modelo para outras escolas da Companhia de Jesus (GILES,1987,p.135 e CARVALHO,1996,p.353).

Formação de professores

À Ordem dos Jesuítas se deve atribuir também a introdução da prática de formação de professores. Como julgassem que os métodos de instrução deviam ser absolutamente uniformes para todos os mestres, para garantir tal eficiência, os professores deveriam ser treinados com precisão.

Assim, em 1550 foi fundado em Roma o *Colégio Romano* destinado a formar professores, e que recebia relatórios das experiências realizadas em todas as partes do mundo. Este Colégio foi muito admirado por Montaigne, quando visitou a Itália. Tornou-se

uma verdadeira “central pedagógica”, graças à qual os jesuítas puderam empreender uma metódica implantação de colégios em toda a Europa, no quadro da Contra-Reforma.

Depois, também em Roma, foi criado o *Colégio Germânico*, que se especializou na preparação de padres para as missões na Alemanha (onde havia muitas escolas mantidas pelos príncipes ou pelos municípios com forte influência protestante) (EBY,1976,p.96, DEBESSE,1977,p.212e214, e ARANHA,1996,p.92).

Vinda dos jesuítas para o Brasil

D. João III, dividira em 1534 o território da *Terra Brasilis* (nome com que aparece em 1519 no mapa de Lopo Homem) em capitânicas hereditárias, doadas a fidalgos para que a povoassem e cultivassem. No ano de 1548 este rei resolveu, para facilitar a comunicação dos capitães donatários com a Coroa nos múltiplos casos em que isto era necessário, criar o Estado do Brasil. Nomeou como primeiro Governador Geral Tomé de Souza, encarregado de escolher, na capitania da baía de Todos os Santos, retomada pela Coroa depois do falecimento do seu donatário, um local defensável para construir a cidade que serviria de capital desta nova unidade administrativa.

Acompanhando a armada de Tomé de Souza, D. João enviou os padres jesuítas: Manuel da Nóbrega, que vinha como superior deles; João de Aspilcueta Navarro, Antonio Pires e Leonardo Nunes, mais os irmãos Diogo Jácome e Vicente Rodrigues. Este último foi, no dizer de Alberto Silva (1953,p.34), o primeiro mestre particular de instrução primária que teve o Brasil. Antes mesmo da construção da cidade do Salvador, em 1549, o irmão Vicente Rodrigues já ensinava doutrina aos meninos e tinha escola de ler e escrever na povoação do Pereira, vila criada em 1535 pelo falecido capitão donatário Francisco Pereira Coutinho.

Em expedição portuguesa comandada por Simão da Gama d’Andrade e chegada em 1550 à Bahia (SALVADOR,1931,p.54 e HESSEL/RAEDERS,1972,p.12), veio nova leva de religiosos. Quatro deles eram padres jesuítas portugueses: Afonso Brás, Francisco Pires, Manuel de Paiva e Salvador Rodrigues, e vieram também sete meninos do Colégio de meninos órfãos de Lisboa, pedidos por Nóbrega para ajudar nas escolas e na catequese. Um dentre eles tornou-se mais tarde sacerdote: o padre João Pereira.

Os jesuítas ajudaram a construir com suas próprias mãos a única igreja dentro dos muros fortificados da recém criada cidade do Salvador: a de Nossa Senhora da Ajuda, ao lado da qual construíram uma casa, onde se abrigavam na cidade. Esta igreja serviu logo de paróquia e - quando o Brasil se tornou um bispado em 1551, chegando em 1552 o primeiro bispo, e até que se construísse a nova Sé - de primitiva sede do bispado; era conhecida muitas vezes como a “Sé de Palha”, por ter sido construída de taipa de mão e coberta de palha (SAMPAIO,1949, p.190). Com a chegada de d. Pero Fernandes Sardinha,

padre secular, nosso 1º bispo, não só a Sé, como também a casa dos jesuítas mudaram-se da igreja da Ajuda para outras construções maiores e mais apropriadas, em terrenos fora dos muros da primitiva cidade, doados para estes fins específicos, pelo governador Tomé de Souza.

No ano de 1553 chegou ao Brasil o segundo governador geral, d. Duarte da Costa, e com ele mais sete jesuítas: os padres Luís da Grã, Lourenço Brás e Ambrósio Pires, e os irmãos José de Anchieta (com 19 anos de idade), Antonio Blasques, João Gonçalves e Gregório Serrão (FERREIRA, 1966, p.41).

Neste mesmo ano de 1553 a Companhia de Jesus decidiu constituir o Brasil em Província, desvinculando-o da Província de Portugal, a que esteve inicialmente ligado. E Inácio de Loyola nomeou o próprio Manuel da Nóbrega (1517-1570) como o primeiro Provincial. Ele ficou neste posto até 1559, quando o transmitiu ao padre Luis da Grã (1523-1609), em São Vicente.

Instituições escolares no Brasil: colégio urbano e internato em seminário

Depois da chegada dos órfãos vindos de Lisboa, Nóbrega se preocupou com a organização do Colégio dos Meninos de Jesus, já funcionando em 1551. Em 1552 eram três as escolas de instrução elementar existentes na América portuguesa: a da Bahia, a de S. Vicente e a do Espírito Santo, sendo as duas primeiras com aulas de Latim e gramática portuguesa, tendo, portanto, alguns sinais tendentes a escola secundária.

Nóbrega pretendia fundar grandes recolhimentos onde se educassem os mamelucos (filhos de branco com índias), os órfãos e os filhos dos principais da terra para catequizá-los e ensinar-lhes a vida civilizada. Não podendo juntar aí todos os curumins indígenas, aceitavam-se apenas os filhos dos principais caciques. Isto servia para o sossego dos habitantes das vilas onde estavam os colégios e eram um bom salvo-conduto para os missionários jesuítas em suas extensas viagens de catequese direta pelas aldeias do interior do país. Os curumins quando adquiriam o domínio da língua portuguesa, começavam a estudar catecismo da doutrina cristã, e a ler e escrever; segundo os pendores, também canto orfeônico e instrumentos musicais. Concluídos os estudos elementares, iriam para o aprendizado de ofícios mecânicos e os mais dotados e com inclinação para os estudos, passariam para a aula de gramática latina, que correspondia a um curso secundário. Os que se distinguiam nesta última, podiam ganhar uma viagem aos colégios europeus de Coimbra ou Espanha e, eventualmente, recrutar-se-ia entre eles vocações sacerdotais (MATTOS, 1958, p.84-6).

E no nível médio, Nóbrega conseguiu a introdução de uma disciplina profissional e outra de princípios práticos de lavoura, matérias supressas, no entanto, depois de sua morte (TOBIAS, 1986, p.66).

Os colégios passaram a funcionar como externatos para os filhos dos moradores, habitando os alunos com seus pais ou tutores. Apenas em fins do séc. XVII o padre Alexandre de Gusmão iniciou um movimento de internatos, fundando o Seminário de Belém da Cachoeira no ano de 1686, que chegou a contar com 80 estudantes, e o qual ele criteriosamente regeu até o ano de 1700 (MACEDO,1918,p.175 e LEITE,1993,p.42).

Na Bahia, foi no ano de 1553 que se teve a primeira classe de Latim, ensinada pelo irmão Antonio Blasques, chegado com a expedição de Duarte da Costa, em companhia de Luís da Grã e do também irmão José de Anchieta. Latim já fazia parte do curso mais elevado de Humanidades ou Letras Humanas, que incluía também Grego, Gramática, Poesia e História. O curso de Latim teve continuidade até 1560 quando, por falta de estudantes, teve as aulas suspensas (FERREIRA,1966,p.68/9). Uma hipótese para esta falta de alunos foi levantada por Mattos (1958,p.56/7) quando julgou que aparentemente os meninos indígenas e mamelucos estranharam a utilização do regime de palmatória - comum em Portugal e na Europa - que o irmão Blasques tentou introduzir, e abandonavam o colégio.

Nas capitanias onde tinham colégios, além das primeiras letras e matemáticas elementares, os jesuítas ensinavam gratuitamente Gramática latina, Filosofia e Teologia dogmática e moral. E no colégio da Bahia, também aulas de Retórica (D'AZEVEDO, 1892,p.142). Os autores lidos nos colégios da América Portuguesa eram, em fins do séc. XVI, os mesmos do Colégio de Évora: obras de Cícero, César, Ovídio, Quinto Cúrcio e Sêneca, a *Eneida* de Virgílio, a *Arte da Gramática Latina* do padre Manuel Álvares, a *Arte da Retórica* do padre Cipriano Soares (HILSDORF,2003,p.9)

No ano de 1604 os jesuítas criaram uma Residência na vila de Ilhéus, mantendo sempre escola de ler, escrever e contar. Em 1760 a “Casa de Ilhéus” já tinha aula de Humanidades, que se firmou definitivamente depois na segunda década do século XVIII (MOURA,2000,p.43).

Em Porto Seguro, onde os jesuítas já haviam trabalhado, restabeleceu-se em 1621 uma Residência da Companhia de Jesus, onde se abriu uma escola de ler, escrever e contar e se começaram estudos de Humanidades. Havia a esperança de se tornar colégio, mas não houve alunos suficientes e os alunos daí quando desejassem, seguiam seus estudos em Salvador (MOURA, 2000,p. 43/4).

Em 1686, como visto, abriu-se um seminário com internato em Belém da Cachoeira, no Recôncavo Baiano onde os alunos seriam instruídos no curso de Humanidades e educava-se para a piedade cristã. Foi o primeiro colégio interno no Brasil (MOURA,2000,p.45). Aí apenas se ensinava a ler, escrever, contar, Gramática e

Humanidades. Pelo Regulamento do Seminário nele não se leria curso de Filosofia (LIMA JR/CASTRO, 2006,p.161,nota10).

Em Portugal, os jesuítas eram responsáveis por ensinar Latim e Filosofia no Colégio de Artes, a escola preparatória obrigatória para ingresso nas faculdades da Universidade de Coimbra, e a única outra universidade existente em Portugal, a de Évora, era uma instituição jesuítica. E ainda, no império ultramarino português os jesuítas haviam sido a força dominante desde os inícios da expansão, contando de fato praticamente com o monopólio do ensino nas províncias ultramarinas lusitanas. No Brasil, quase toda a educação secundária se fazia nos colégios jesuítas (MAXWELL,1996,p.13)

Educação feminina

Apesar de não ser comum na época nem mesmo na Europa, o ensino para meninas foi objeto de cogitações do padre Manuel da Nóbrega. A iniciativa partiu, na realidade, de grupos dos próprios indígenas que lhe solicitaram escolas para as suas filhas também. Nóbrega recebeu bem o pedido e se mobilizou para conseguir interessar as autoridades neste sentido. Teve algum sucesso com o governador e autoridades já residentes em terras brasileiras, mas não conseguiu a mesma aceitação na metrópole.

Com a morte de d. João III em 1557 - tendo como herdeiro apenas seu neto, d. Sebastião, que contava apenas 3 anos de idade - ficou de início como regente a rainha viúva, Catarina de Áustria, irmã do imperador Carlos V. A Rainha, apesar de ser mulher, nem sequer respondeu às solicitações de Nóbrega a respeito da educação para as meninas. A idéia era demasiadamente nova, pois nem mesmo em Portugal existiam na ocasião escolas especificamente femininas.

Apenas em 1815 foi efetivada na cidade de Lisboa, a criação de escolas para o sexo feminino (TOBIAS,1986,p.45). Elas já haviam sido preconizadas por decreto de 31 de maio de 1790 da rainha D. Maria I, que criara lugares de mestras de meninas em Lisboa, só concretizados 25 anos depois (CARVALHO,1996,p.492).

Dotações régias para manutenção dos colégios

Em 1564 no reinado de d. Sebastião - em regência do Cardeal d. Henrique, seu tio-avô - baixou-se uma provisão mediante a qual a Companhia de Jesus deveria receber a redízima [nova dízima, paga por quem já pagara a dízima habitual] das rendas de El Rei na colônia brasílica para a manutenção do Colégio de Salvador na Bahia, para 60 religiosos da Companhia de Jesus e para a residência dos padres jesuítas nos aldeamentos indígenas da Bahia (MATTOS,1958,p.135, FERREIRA,1966,p.69 e LEITE,1993,p.33)

Em 15 de janeiro de 1565, outra provisão régia mandava fundar novo Colégio na Capitania de S. Vicente ou outro lugar ao sul, na mesma base que o da Bahia, só que para

50 religiosos (LEITE,1993,p.33/4). Em 11 de fevereiro de 1568 assegurou-se a redízima das capitâneas do sul da colônia para mantimento dos missionários na recém fundada cidade de S. Sebastião do Rio de Janeiro e, em 6 de janeiro de 1576, o mesmo ocorreu para a manutenção dos religiosos jesuítas da vila de Olinda. Em 1572 os colégios da Bahia e do Rio de Janeiro já possuíam quintas aprazíveis para os religiosos e seus alunos passarem férias e feriados semanais das quintas feiras. Os jesuítas tiveram um período de maior segurança financeira, estabilização das atividades realizadas e conforto pessoal. O primitivo ardor apostólico foi sendo substituído pela rotina, os estudos perderam o contato com as realidades imediatas e tornaram-se mais acadêmicos e especulativos (MATTOS,1958,p.135, 138/9 e 141)

A rotina escolar

As aulas do Colégio da Bahia de início duravam quatro horas diárias, divididas em dois turnos: matutino e vespertino, com 120 minutos de aula em cada período. A partir de 1578 acrescentou-se mais uma hora ao total de horas-aulas diárias, ficando as sessões matutinas e vespertinas com a duração de duas horas e meia cada, começando no verão às 8 horas da manhã, e no inverno às 9. (SILVA,1956,p.41)

O ano escolar se abria no início de fevereiro, com festa religiosa no dia 2, dia de N. Sra. da Purificação ou da Candelária, festa acadêmica no dia 3, dia de S. Brás, e aulas no dia 4; terminavam no dia de Santa Luzia (13 de dezembro) (LEITE,1993,p.54).

O método de ensino dos jesuítas baseou-se de início nas Constituições de 1556 e, a partir de 1599, na *Ratio Studiorum*. Compunha-se de cinco etapas bem definidas: 1) a Preleção – uma explicação do que o aluno deverá estudar, introduzindo o texto do ponto de vista gramatical, literário e histórico (LARROYO,1979,p.382 e FRANCA,1986,p.17). 2) a Contenda – em que se despertava o debate entre os alunos para destacar os pontos essenciais do texto, Praticava-se a emulação, tendo cada aluno um oponente com quem discutia os temas do ensino; 3) A Memorização – buscando a retenção dos pontos salientes da lição e desenvolver a memória dos alunos; 4) A Expressão – em que os alunos deveriam expressar suas idéias por escrito; no graus inferiores apenas fazendo traduções de uma língua para outra: português tupi, latim-português; e nos graus superiores compondo trechos literários. 5) Por fim a Imitação – em que se procurava adquirir o estilo literário dos grandes autores clássicos, não descuidando a própria criatividade nem da prática de nobres ações (LARROYO,1979,p.382).

O método expositivo era, portanto dominante, e a aprendizagem era reforçada através de recapitulações, sabbatinas, disputas semanais e anuais. Também se usavam festas, teatro, música, recreio e tertúlias, pequenas agremiações literárias que serviam para desenvolver a criatividade e estimular o interesse dos alunos (TOBIAS,1986,p.71). Era uma

didática bastante ativa, em que os alunos eram sempre solicitados a realizar leituras, debates, redações, e com freqüência interrogados sobre o tema em estudo. Havia distribuição de prêmios para aqueles que se sobressaíssem, mas, em contrapartida, seguia-se uma rígida disciplina, havendo inclusive punição física, aplicada quase sempre por um não jesuíta. A formação religiosa de cada aluno era também considerada fundamental.

Os jesuítas adotavam em seus colégios aspectos que eram característicos do *modus parisiensis* por terem vários de seus primeiros professores estudado em Paris. Eram principalmente quatro: 1) a divisão em classes dos estudantes da mesma disciplina, conforme a idade e o aproveitamento: *maiores, proveciores, rudiores*; 2) a proibição dos alunos freqüentarem arbitrariamente as aulas de vários professores; 3) as *repetições*, sem as quais eram quase inúteis as lições, os *debates públicos*; 4) o contato direto dos mestres com os alunos, para zelarem pela boa moralidade de sua conduta (NUNES, 1980, p.55/6)

A educação jesuítica, afirma Tobias (1986, p.43/4), tanto dos padres quanto dos fiéis, sintetizava tudo de bom conseguido pela educação tradicional, porém na linha da educação literária de Isócrates, e da primeira educação cristã. Para Isócrates, diz ele, o início da educação física e intelectual estava no curso primário e o ensino médio era o lugar da educação literária, ministrada, sobretudo, através da leitura dos autores clássicos. O cristianismo em seu início optou por esta formação clássica que tocava de forma mais direta e profunda nos problemas da Filosofia, Teologia, Sagradas Escrituras e formação religiosa. Os jesuítas colheram esta tradição clássico-cristã passada por modernização, uma pedagógica aprendida sobretudo através da Universidade de Paris, e que depois, através da Universidade de Coimbra, veio formar a primeira educação cristã no Brasil.

Manifestações de preconceito

No ano de 1579 o superior geral dos jesuítas, Everardo Mercuriano, emitiu uma proibição quanto à recepção na Companhia dos nascidos na terra do Brasil. Isto provocou uma manifestação do visitador dos jesuítas no Brasil, Cristóvão de Gouveia, a 1º de novembro de 1584, expondo ao Padre Geral o trabalho profícuo dos filhos de portugueses (certamente com índias e, portanto, mamelucos) que, não só tinham mais disposição para o trabalho e sacrifício, como obtinham excelentes resultados no trabalho de evangelização e catequese por conhecerem melhor a língua dos indígenas. Também o provincial Pero Rodrigues confirmou, em carta de 9 de dezembro de 1594, os sentimentos de Gouveia, mas o novo superior geral, Cláudio Aquaviva, reforçou a proibição do padre Mercuriano de que nenhum nascido no Brasil pudesse ser admitido na Companhia (HOONAERT/AZZI, 1992, p.202/3).

E, apesar dos jesuítas catequizarem também os negros, no ano de 1688 o Colégio dos jesuítas em Salvador recusou a admissão de moços pardos, considerados demasiado

irrequietos e numerosos. Nas Universidades de Coimbra e Évora todos podiam cursar, então os moços pardos recorreram ao rei e, a 9 de fevereiro de 1689, D. Pedro II, em carta datada de Lisboa, mandou admitir os moços pardos por se tratar de uma escola pública, mantida pela Coroa (através da redízima das rendas da Coroa, como visto) (LEITE, p.1993,p.52).

O preconceito racial continuou, porém, presente não só entre os jesuítas, mas em todo o reino. Em 1726 houve inclusive uma Ordenação régia vedando o exercício dos cargos municipais aos mulatos e aos brancos casados com mulheres de cor (OSÓRIO,1979,p.328).

Últimos colégios e o Noviciado na Bahia

Em 1701 os jesuítas construíram um outro Colégio, o de **Nossa Senhora da Conceição**, na rua do Maciel de Baixo (hoje unido ao solar do Ferrão), transferindo para este prédio, em 1757, o Seminário de Nossa Senhora da Conceição, criado pelo arcebispo d. José Botelho de Matos, para a formação de futuros padres (AMARAL,1921-22,p.271,nota 79).

A partir de fins do sec. XVII ocorreu no Brasil a criação de seminários eclesiásticos. A iniciativa pioneira coube ao jesuíta Alexandre de Gusmão (1629-1724), que no ano de 1686 fundou um Seminário em Belém da Cachoeira, com um espírito mais escolástico renovado do que o tridentino. Já no sec. XVIII outro jesuíta, Gabriel Malagrida (1689-1761) procurou ativamente implantar seminários segundo o modelo tridentino. Em sucessivos acordos com o bispo d. José Botelho de Matos, um seminário foi criado na Bahia e confiado à direção dos padres da Companhia de Jesus. Já funcionava desde 1747, provavelmente nas dependências do colégio dos jesuítas no Terreiro, tendo sido transferido para uma casa própria em 1756, com o nome de Seminário de N.Sra. da Conceição. A perseguição e expulsão dos jesuítas em 1759 terminou este projeto (HOONAERT/AZZI,1992,p.199e287).

E em 1704 se havia fundado, em Salvador, o **Noviciado da Encarnação**, dos padres jesuítas, localizado em São Joaquim, em terreno doado pelo sertanista Domingos Afonso Sertão. A primeira pedra da igreja foi lançada em 1709. E a 21 de agosto de 1724 concluiu-se o edifício do Noviciado. Em 1728 foi inaugurada a Igreja de São Joaquim, anexa ao Noviciado jesuíta. Seu teto foi pintado por José Teófilo de Jesus.

Com a expulsão jesuítica o conjunto passou a pertencer ao Estado e o governador Conde da Palma, d. Francisco de Assis Mascarenhas, com autorização de D. João VI, estabeleceu aí o Asilo de Órfãos dirigido por Joaquim Francisco do Livramento, conhecido por Irmão Joaquim. Este era natural de Santa Catarina e viera à Bahia em 1803, instituindo com esmolas o referido asilo, instalado de início nas casinhas da capela de S.José do

Ribamar ou dos Bem Casados, doada ao mesmo órgão por carta régia do Príncipe Regente D.João de 24 de outubro de 1807. O colégio de órfãos estabeleceu-se definitivamente no prédio do Noviciado em 12 de outubro de 1825 (AMARAL;1921-22,p.412/3 e nota 131 p.413).

No século XVIII fundou-se uma Faculdade de Matemática no Colégio jesuíta da Bahia e verificava-se nele um aumento progressivo do número de alunos matriculados e freqüentes até 1755, quando se manifestou a má vontade do Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, contra os jesuítas (FERREIRA,1966,p.137).

Nesta primeira metade do séc. XVIII a Companhia de Jesus se defrontou com a concorrência de uma outra Ordem religiosa cujos mestres, mais “modernos” foram criando ascendência na vida cultural portuguesa, sob a aberta proteção de d. João V: os Oratorianos.

Embora o sistema jesuítico fosse eficiente no controle da personalidade humana por doutrinação, seu desprezo pela educação primária e elementar (as escolas jesuíticas só aceitavam meninos a partir dos 10 anos de idade) ocorria numa época em que se acreditava que as atitudes da criança eram determinadas antes dos 7 anos de idade. Foi, portanto, muito criticado e considerado um elemento ultra conservador na evolução da educação moderna (EBY,1976,p.97)

Por todo o século XVIII vigoraram na Europa as novas idéias do enciclopedismo e do iluminismo, com tendências anticatólicas e antijesuíticas. Esta onda de forte laicismo do século das luzes repercutiu também no Brasil. Pombal, embebido das novas idéias sobre educação, quis reformar todo o ensino, laicizando-o, mas não conseguiu arranjar leigos suficientes para sequer manter a organização escolar criada aqui pelos jesuítas. A partir de finais do sec. XVIII uma série de leis, decretos e medidas foram pouco a pouco reduzindo todas as atividades dos religiosos em geral, chegando até à supressão de conventos e províncias (HOONAERT/ AZZI,1992,p.21/2), o que diminuiu grandemente as possibilidades de se obter pessoas com boa formação para se tornarem professores nos vários níveis de ensino.

O marquês de Pombal ordenara a expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759. Em 1764 eles foram expulsos da França por ordem do Duque de Choiseul, e em 1767 da Espanha, por ordem do Conde de Aranda (PONCE,1995,p.123,nota 41).

O retorno dos jesuítas

Depois que sua ordem foi extinta por breve de Clemente XIV (papa de 1769-1774), de 21 de julho de 1773, os jesuítas se refugiaram em conventos de outras ordens religiosas em países que não os hostilizavam. Em 1801 o imperador da Rússia, Paulo I (1754-1801, reinou desde 1796), filho da déspota esclarecida Catarina II, solicitou permissão para que

os jesuítas, espalhados pelo mundo, pudessem se congregar neste país, o que o papa Pio VII (benedictino, papa de 1800 a 1823) concedeu, pelo breve de 7 de março deste ano de 1801. Este mesmo papa, em 1814, tornou oficial o restabelecimento universal da Companhia de Jesus através da bula *Sollicitudo Omnium Ecclesiarum*, datada de 7 de agosto deste ano.

Em Portugal, no reinado absoluto de D. Miguel (que dera o golpe em 1828, fazendo voltar ao sistema absolutista, reinando até 1834), este também pediu autorização ao papa e, por decreto régio de 30 de agosto de 1832 voltou novamente a Companhia de Jesus a ter existência legal neste país, sem porém lhes ser restituído os bens, propriedades, isenções, privilégios e prerrogativas que anteriormente lhes houvessem pertencido, nem se lhes dá direito algum para pedirem a sua restituição. Reinstalados em Portugal, voltaram os jesuítas a reger o afamado Colégio das Artes de Coimbra (CARVALHO,1996,p.543/4).

No Brasil os jesuítas tornaram a se estabelecer no ano de 1845, em Santa Catarina, onde abriram um colégio. Em 1847, a pedido do Barão de Caxias, abriram uma escola de Latim em Porto Alegre que, além de seminaristas, recebia outros alunos. Em 1867 abriram o Colégio São Luiz Gonzaga em Itu, como internato. Em 1918 este colégio foi transferido para São Paulo. No mesmo ano de 1867 os jesuítas iniciaram o colégio São Francisco Xavier em Recife, Pernambuco, mas ele durou apenas até 1873, pois os inicianos apoiaram o bispo Dom Vital que se opusera ao imperador na questão religiosa e foram maltratados e expulsos. Em 1870 fundaram em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, o ginásio Nossa Senhora da Conceição, que foi em 1912 transformado em Seminário Provincial. No ano de 1886 fundaram o colégio Anchieta em Nova Friburgo como internato, que ficou famoso e até hoje existe, mas como externato. Em 1890 fundaram o Colégio Anchieta em Porto Alegre, em 1895 o Ginásio Gonzaga, em Pelotas e o colégio Sagrado Coração de Jesus na cidade do Rio Grande, que funcionou até 1911. No ano de 1903 foi a vez do colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro e, em 1905, o Colégio Catarinense, em Florianópolis. Só em 1911 é que jesuítas vindos de Portugal (que os expulsara novamente com o advento da república) criaram na Bahia a Província do Brasil Setentrional e fundaram o colégio Antonio Vieira em Salvador. Em 1917 foi a vez do colégio Nóbrega, em Recife. Mais tarde, em 1928, os inicianos criaram em São Paulo o colégio São Francisco Xavier (MOURA,2000,p.87,88/9,100/1,114).///

REFERÊNCIAS

- AMARAL, José Álvares. Resumo chronologico e noticioso da província da Bahia, desde o seu descobrimento em 1500 escrito em 1880, revisto e anotado por J.Teixeira Barros in *Revista do Instituto Geografico e Historico da Bahia* nº 47, p.71-559, 1921-1922.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996. 255 p.

- AZEVEDO, M.D. Moreira d'. Instrução Pública nos tempos coloniais do Brasil in *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* vol. 55 parte II, p. 141-158, 1892.
- CALMON, Pedro. **História social do Brasil. Vol. 1 – Espírito da sociedade colonial.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002. 237 p.
- CARVALHO, Rômulo de. **História do ensino em Portugal.** Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 965p
- CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Elementos Fundamentais da Pedagogia Jesuítica, in *Revista Educação em Questão* v.20, nº 6, p.107-129, mai/ago, 2004.
- EBY, Frederick. **História da Educação moderna. Teoria, organização e Práticas Educacionais.** Trad. de Maria Ângela vinagre de Almeida *et alii*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo / Brasília: INL, 1976. 633 p.
- FERREIRA, Tito Lívio. **História da educação luso-brasileira.** São Paulo: Saraiva, 1966. 287 p.
- FRANCA, Leonel S.J. O *Ratio Studiorum* dos jesuítas in MAIA, Pedro, org. (1986) p.11-31.
- GILES, Thomas Ransom. **História da Educação.** São Paulo: EPU, 1987. 304 p.
- HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra in LOPES, Eliane Marta Teixeira / FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 19-41
- HESSEL, Lothar e RAEDERS, Georges. **O Teatro jesuítico no Brasil.** Porto Alegre: Ed. da Univ. Fed. do Rio Grande do Sul, 1972. 109 p.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 135 p.
- HOONAERT, Eduardo/AZZI, Riolando. **História da Igreja no Brasil - ensaio de interpretação a partir do povo. Primeira época.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes / Ed. Paulinas, 1992. 442 p.
- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia.** 3ª ed. Trad. de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974-79. vol. 1, 3ª ed., 1979. 487 p.
- LEITE, Serafim, S.J. **Breve história da Companhia de Jesus no Brasil, 1549-1760.** Braga, Portugal: Livraria A.I., 1993. 291 p.
- LIMA JR., Francisco Pinheiro e CASTRO, Dinorah d'Araujo Berbert de. **História das Idéias Filosóficas na Bahia (secs. XVI a XIX).** Salvador: Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro (CDPB), 2006, 773 p.
- MACEDO, Pe. Fernando Pinto de, S.J. O Brasil Religioso in *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia* ano XXV, nº 44, p.139-186, 1918; ano XXVI, nº 45, p.1-117, 1919 e ano XXVII, p.1-140, 1920.
- MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil – o período heróico (1549-1570).** Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958. 306 p.
- MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal, Paradoxo do Iluminismo.** 2ª ed. Trad. Antonio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 201 p.
- MOURA, Pe. Laércio Dias de, SJ. **A educação católica no Brasil – passado, presente e futuro.** São Paulo: Loyola, 2000. 311 p.
- NUNES, Antonietta de Aguiar. A Bipolaridade da educação jesuítica na Bahia colonial in *Revista da Academia Baiana de Educação*, Vol. 1 nº 5, p. 53-59, setembro de 1997.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação no Renascimento.** São Paulo: EPU / EDUSP, 1980. 232 p.
- OSÓRIO, Ubaldo. **A ilha de Itaparica - História e Tradição.** IV ed. rev. e ampl. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1979. 564 p.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 14ª ed. São Paulo: Cortez Ed., 1995. 196 p.
- SALVADOR, Frei Vicente de. (natural da Bahia) **História do Brasil.** 3ª ed. Revista por Capistrano de Abreu e Rodolpho Garcia. São Paulo: Melhoramentos, 1931; 632 p.

SAMPAIO, Teodoro. **História da fundação da cidade do Salvador.** (Obra póstuma).

Salvador: Tipografia Beneditina, 1949. 295 p.

SILVA, Alberto. **A cidade d'El Rei (aspectos seculares)** Salvador: Arquivo Municipal, 1953. 203 p.

_____. **Raízes históricas da Universidade da Bahia.** Salvador: UFBa, 1956. 150 p.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1986. 349 p.

NAS TESSITURAS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: as imagens da Companhia de Jesus

Ana Cristina Medeiros dos Santos

annacrissantos@yahoo.com.br

Bacharel e licenciada em História, graduanda
do curso de Pedagogia - UFRN

Grinaura Medeiros de Moraes

grinauraufrn@yahoo.com.br

Doutora em Educação – UFRN.

Resumo

A chegada dos portugueses à América inaugura momentos nos quais povos e culturas diferentes se depararam em um choque permeado por ganhos e perdas culturais em que o conquistador impôs sua cultura “civilizada”. Nesse contexto, discutem-se os papéis de grupos que atravessaram o Atlântico para empreender esse trabalho de aculturação¹ dos povos já existentes da América Portuguesa. Assim, elencamos o desempenho da Companhia de Jesus nesse afazer, enquanto instituição oficializada pela Coroa Portuguesa. O objetivo deste trabalho é realizar uma análise de livros de História do Ensino Fundamental II, intencionado perceber como eles abordam a atuação da Companhia de Jesus na construção de uma educação colonial, bem como as imagens iconográficas e escritas que este suporte didático constrói a respeito dos padres jesuítas.

Palavras-chave: Jesuítas – Educação - América Portuguesa

Abstract

The arrival of the Portuguese to America inaugurates moments in the which people and different cultures came across in a shock permeated for won and cultural losses in that the conqueror imposed your culture “civilized”. In that context, the papers of groups are discussed that crossed Atlantic Ocean to undertake that work of acculturation of the people already existent in the America Portuguese. Like this, we highlighted the acting of Jesus' Company in that task, while institution made official by the Portuguese Crown. The objective of this work is to accomplish an analysis of books of History of the Fundamental Teaching II, aiming at to notice like them they approach the performance of Jesus' Company in the construction of a colonial education, as well as the images and texts that this didactic support builds regarding the priests Jesuits.

Key-words: Jesuits-education-America Portuguese

O artigo discute a presença dos jesuítas na formação educacional da colônia e as imagens projetadas nos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental. É resultado de uma pesquisa realizada em volumes de história de diferentes anos e coleções e tem como objetivo o contato com as diversas representações de história, decodificando e

¹ Embora trabalhem neste momento apenas a imposição da cultura europeia aos indígenas, entendemos aculturação como um processo sofrido por ambas as partes, de acordo com Wachtell (1988:114).

compreendendo os diversos signos, imagens iconográficas e escritas existentes no material didático. O livro é definido como objeto operacional confeccionado conforme os parâmetros e amarras do tempo em que é escrito, exprimindo a leitura do mundo, as exigências institucionais, intencionalidades educacionais, editoriais, atualmente muito mais evidentes que as intencionalidades e marcas dos seus autores. Ninguém passa por algum lugar sem deixar os rastros da cultura e da formação explícitas e implícitas na forma de conceber e conduzir as exposições de pensamento, opiniões, argumento de sustentação das idéias. O autor/a autora de um livro marcará os caracteres da obra com o anteparo da sua formação reverberada na forma como organiza o pensamento, como articula as partes com o todo e vice-versa. No passado, os autores tinham uma autoridade e poder maior sobre a forma como o livro chegava até o leitor diferentemente de hoje, em que os autores ocupam um lugar secundário, dando lugar de destaque à editora responsável pela publicação.

O livro é o espelho de cada momento histórico em particular. A forma como um livro narra sobre os jesuítas na década de 1930 ou 1970 é diferente da forma como se narra atualmente. Não podemos esquecer que tem havido uma significativa renovação da produção historiográfica, recebendo influências diversas, inclusive de outras áreas do conhecimento. Desde a Escola dos Annales (1929), esta produção volta-se para as mais diferenciadas e inovadoras temáticas, trazendo consigo novos problemas, abordagens, e fontes em pesquisa. A investigação historiográfica passou a dar espaço aos novos olhares lançados sobre a pesquisa. O fazer historiográfico passou a se calcar não somente nos notáveis feitos históricos dos grandes personagens e fatos marcantes em determinados momentos, como na tradição historicista da Escola Metódica ou Positivista. A Nova História considera a pluralidade dos sujeitos, suas ações, modos de vida e contextos, elencando o fazer historiográfico enquanto um ato voltado para o estudo dos mais variados objetos e temáticas onde os métodos e as fontes são diversificados e inovadores; fontes estas que vão além dos escritos e métodos que levam a diversos tipos de registros e construções históricas.

A maioria dos livros didáticos de história constata que em 1500 os portugueses se depararam nos trópicos com uma terra exótica, um mundo esquecido por Deus, conforme o pensamento europeu. Nos primeiros séculos do processo de colonização, a Companhia de Jesus teve papel emblemático no que se refere à educação e catequização da América Portuguesa, quando os inicianos recebem pleno apoio de D. João IV determinando que somente eles pudessem estabelecer contato com os indígenas. De fato, os primeiros passos para a formação elementar nos moldes brasílicos foram dados pelos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, que mesclavam um aprendizado intelectual básico com a doutrina cristã e a prática agrícola para os indígenas. Uma das estratégias da época para atrair os nativos era agir sobre as crianças através dos meninos órfãos, para assim, chegar até os mais velhos. A filosofia educativa estava inserida na concepção tradicional religiosa típica da Contra-Reforma.

O ano de 1599 inaugurava uma nova fase para a educação colonial com a instituição do *RATIO ESTUDIORUM*. Esta fase é caracterizada pela concretização da hegemonia dos jesuítas enquanto educadores na Colônia e um novo direcionamento de suas práticas revestindo o ensino de um caráter elitista. O plano de estudos estabeleceu um aparato de normas que institucionalizou o ensino, criando espaços e regras apropriadas para suas atividades. As idéias pedagógicas tinham como base uma visão essencialista do homem, influenciada pelo tomismo.

Segundo Burke (2005), as representações e as práticas são os aspectos característicos da Nova História Cultural. O autor conceitua esta renovação como algo estreitamente ligado a uma “virada cultural” cujo olhar se move em direção aos valores de grupos particulares, em locais e períodos específicos. . A relação estabelecida entre História e Historiador é marcada pelos agentes sócio-culturais que descarregam sobre este último, suas tendências. As verdades históricas são construídas de acordo com quem as escreveu, refletindo suas tendências teórico-metodológicas que singularizam determinadas leituras de mundo.

O livro didático é um suporte pedagógico que descortina problemáticas sócio-educacionais e culturais e diz muito do contexto teórico em que foi produzido, bem como da formação dos seus autores e das exigências impostas e sob o controle do Ministério da Educação através do Plano Nacional do Livro Didático. Preferimos reservar ao anonimato a autoria e editora das obras analisadas bem como o seu título. Direcionamos o olhar não apenas à análise do texto principal, mas a linguagem empregada, a abordagem histórica, fontes de estudos complementares, fontes iconográficas e a construção das legendas.

O livro intitulado “Brasil: uma história em construção (1996)”, aborda uma perspectiva da história cultural em que os autores dividem os capítulos de acordo com eixos temáticos como trabalho, escravidão, riqueza, fé, dentre outros, distanciando-se da exposição dos conteúdos de acordo com a ordem cronológica e factual da história. Remete-se somente à História do Brasil e está direcionado à antiga 5ª série do Ensino Fundamental. Sua estrutura baseia-se na apresentação do texto básico seguido de escritos complementares com trechos de documentos e/ou estudos de outros cientistas sociais. As propostas de trabalho objetivam uma discussão acerca destes últimos. De acordo com os autores, as sugestões práticas são encaminhadas no sentido de que o aluno encontre condições de participar da memória histórica. O livro propõe uma dialética passado/presente dos fatos apresentados.

O capítulo intitulado “O império da fé: religiosidade na colônia” discute a atuação da Igreja Católica no processo de colonização da América Portuguesa. O sub-tópico “Botas dos Colonizadores, sandálias dos missionários” é dedicado exclusivamente a essa atuação e suas conseqüências entre os colonizados. Há uma crítica relevante por parte dos autores quanto a esse processo, o que denota não apenas, mera apresentação dos fatos. Os jesuítas são

apresentados como aqueles que, ao lado dos colonizadores leigos, empreenderam um processo de desestruturação e destruição da cultura indígena. Segundo os autores,

Os missionários tinham duas preocupações básicas. Primeiro, tomar conta dos problemas espirituais dos colonos, fazendo o possível para que eles se mantivessem no caminho certo. Mas a preocupação mais importante era com os índios. Para os missionários, estas 'pobres almas', sendo filhos de Deus, desconheciam a 'verdadeira fé'. Deveriam, portanto, conhecer a palavra de Deus, receber o batismo e ser cristianizados. Cristianizar, neste caso, era o mesmo que ensiná-los a viver como civilizados. (MACEDO & OLIVEIRA, 1996, p. 115).

Em uma outra passagem os autores insistem numa atribuição aos colonos portugueses e aos jesuítas uma responsabilização pela destruição física, espiritual e cultural dos grupos com os quais se colocavam em contato. Os autores citam a fundação de seus colégios e os métodos de instrução mantendo o discurso crítico. A idéia de cristianização dos jesuítas está associada à práxis domesticadora de modo que o pensamento de submissão aos colonos constitua elemento substantivamente importante na efetivação e elaboração da proposta educativa de cunho evangelizadora.

Quanto à iconografia, a obra apresenta uma imagem do padre José de Anchieta na qual ele encontra-se com um cajado na mão direita, um livro na esquerda e um olhar de devoção. A legenda representa uma crítica da cristianização como sinônimo de civilização e início do extermínio da cultura indígena.

Outra obra datada de 2002 "Saber e fazer história" direcionada à 6ª série, apresenta uma abordagem enfocada nos aspectos político e econômico, embora também apresente aspectos e reflexões da história cultural, mencionando que a história deve ser (re) pensada e (re) escrita. Instiga a reflexão histórica e a pesquisa visando o aprofundamento dos conteúdos, através de seções como "Investigando", "Pensando e Conferindo" e "Oficina de História".

Trabalha História Geral e do Brasil de forma integrada e suas primeiras referências aos jesuítas e a educação de não-cristãos, habitantes do Novo Mundo aparecem no capítulo 09, que trata das reformas religiosas. Apresenta a Companhia de Jesus enquanto proveniente da Contra-Reforma com métodos de atuação que se resumiam na conversão ao catolicismo dos povos conquistados pelos recém-conquistados pelos europeus.

O livro apresenta uma reprodução do retrato de Ignácio de Loyola (1491-1556) aludindo a seu papel de fundador da Ordem dos Jesuítas. Uma imagem que denota poder e solenidade, na qual o retratado usa trajes militares. O discurso desta imagem apenas fortalece o princípio de que os jesuítas seriam os "Soldados de Cristo" ou "Soldados da Igreja", cujo objetivo principal seria o combate ao protestantismo. No capítulo intitulado "Administração Colonial: estado e igreja

católica”, o autor retoma as discussões sobre a Companhia de Jesus, agora no contexto da América Portuguesa. Sugere uma reflexão dos alunos a respeito do papel da Igreja no processo de colonização da América Portuguesa, procurando verificar os conhecimentos prévios que trazem a respeito dos jesuítas, empreendendo uma espécie de revisão e relação com os conteúdos vistos anteriormente. Segundo o autor, os jesuítas teriam chegado à América Portuguesa com o objetivo de catequizar ‘pobres almas’ que estariam vivendo no pecado.

Ao provocar a reflexão dos alunos na seção “Investigando” objetiva uma relação entre a Contra-Reforma e a atuação catequizadora da Companhia de Jesus, nesse caso, na América Portuguesa, legitimando o discurso que a tem como um braço da Contra-Reforma. Enquanto os portugueses leigos pretendiam as terras e riquezas do Novo Mundo, a Igreja pretendia suas almas. O discurso do autor remete-se a idéia de que os aldeamentos teriam sido uma estratégia dos jesuítas para melhor adequar as populações indígenas aos costumes e vivências européias, empreendendo seu processo de aculturação marcado pelo domínio da cultura européia. Destaca a criação do Colégio de São Paulo por José de Anchieta e Manoel da Nóbrega. Para alguns historiadores, este fato constitui uma espécie de “pedra fundamental” da vila que deu origem à cidade de São Paulo. O autor não entra em detalhes sobre o papel dos jesuítas na educação colonial nem assume um posicionamento crítico dos conteúdos apresentados.

Uma imagem apenas é utilizada para ilustrar a missão da fundação da vila que originou a cidade de São Paulo. Reporta-se à importância da Companhia de Jesus e da Igreja Católica no processo de colonização e povoamento da América Portuguesa. O autor percebe a atuação conjunta da Igreja Católica com os soberanos portugueses em uma espécie de contrato consolidado pelo padroado, em que os reis ficariam com as conquistas materiais e a igreja com as almas. Nesta altura da obra há uma quebra no texto para a inserção e adaptação de um outro texto intitulado “Igreja e Educação”, uma descrição e reflexão a respeito do cotidiano escolar nos primeiros anos da colonização portuguesa. Enfoca o papel da Companhia de Jesus neste trabalho e sua inserção e atuação entre os indígenas em lugares como a Bahia e São Paulo. O autor utiliza o referido texto como um espaço para a reflexão do aluno no que concerne a uma comparação entre a educação na colônia e nos dias atuais. Porém, embora apresente uma visão do papel dos jesuítas nesse aspecto, não provoca uma discussão a respeito do texto trabalhado.

Os jesuítas são percebidos sob olhares diferenciados pelos autores das obras analisadas. A de 2002 não assume posições críticas diretas quanto à sua atuação no processo de aculturação indígenas na América Portuguesa. Incita modestamente a reflexão do aluno a respeito da temática. Já a de 1996, assume uma posição crítica clara a respeito da temática, elecando o papel negativo da Companhia de Jesus nessa empreitada. Antes de incitar a reflexão dos alunos através de exercícios complementares, o próprio autor o faz no corpo do texto básico. As duas obras, porém, percebem os jesuítas como um braço do colonizador europeu.

As duas abordagens refletem a influência de formação dos autores, conjeturadas em suas próprias abordagens históricas, onde uma envereda-se pelo econômico-político e a outra para a história social. Bem sabemos que o autor escreve influenciado pelo contexto no qual está inserido. Ainda assim, percebemos que os dois livros reforçam a relevância do papel dos jesuítas no processo de aculturação indígena e da educação colonial. Esta constitui apenas uma pequena amostragem desses discursos que abrem caminhos para outras propostas de análise e quem sabe, de (re) escrita e (re) direcionamento dos olhares históricos que incidem sobre o livro didático enquanto suporte educacional e instrumento auxiliar da construção de um sujeito histórico ativo, também produtor da história.

Referências

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sérgio Gomes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005. 191 p.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982. p. 65 – 109.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer História: História Geral e do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2002. 208p.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO PINTO, Renato. **O livro de Ouro da História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 406 p.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 70 p.

REIS, José Carlos. C. Introdução. In: **As identidades do Brasil: de Varnhagen à FHC**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 7 – 20.

RIVAIR MACEDO, José; OLIVEIRA; Mariley. **Brasil: uma história em construção**. São Paulo: Ática, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

WACHTELL, Nathan. A aculturação. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988. p. 145.

HONRA E RECOLHIMENTO: NORMAS DE COMPORTAMENTO IMPOSTA ÀS MULHERES COLONIAIS NO SÉCULO XVIII.

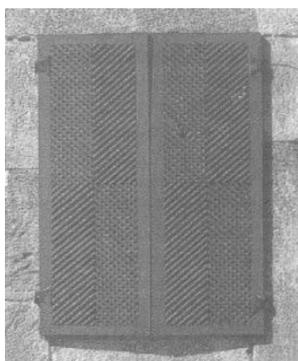
Amanda Pricilla Pascoal da Silva¹

A sociedade luso-brasileira reafirmava, com base no pensamento cristão ocidental, normas de comportamento para a mulher ideal, ressaltando honestidade e recolhimento. A normatização feminina imposta pela sociedade, pautada na reclusão, afirmava a soberania masculina, uma vez que a mulher deveria submissão a autoridade paterna, ou ainda, posteriormente a seu marido, que seria também o seu senhor. Essa normatização esteve presente também nas instituições conhecidas como Recolhimentos.

Segundo a historiadora Suely Almeida:

A vida destas mulheres, em permanente reclusão, decorria num ambiente que podemos imaginar monótono, entre as lições de língua, música e dança cujos conhecimentos raramente podiam aplicar, e as idas e vindas das mães que protagonizavam, já os novos papéis sociais femininos.²

A clausura femina era vista como uma necessidade, pois desta forma estas mulheres estariam resguardadas e protegidas. Embora a reclusão fosse um projeto para a mulher em geral, eram as mais abastardas que viviam privadas de sua liberdade³. Entre a maior parte das mulheres, as solteiras, sejam abastardas ou não, eram as que tinham menos liberdade, pois almejavam o matrimônio, para tanto, algo que era de fundamental importância era sua reclusão.



As janelas com gelsias são um marco do controle e da exclusão feminina na elite colonial.

¹ Graduada em História UFRPE.

² Cf. ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. **O Sexo Devoto**: Normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – XVIII. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2005. p. 74.

³ Cf. Idem.

Vale salientar que no período colonial, mais especificamente o século XVIII, o número de jovens brancas nobres era muito menor em relação ao número de homens, esse fato dificultava que todos da colônia tivessem a oportunidade de conseguir um matrimônio com base nas leis cristãs. Por outro lado, o número de mancebados eram bastante significativo, os homens brancos sem outra alternativa uniam-se com índias nativas, pardas, mulatas e negras.⁴ Essa uniões entre “desiguais” não eram bem vistas, e até recriminadas pela Igreja. No entanto, pela escassez de mulheres brancas, acabam por serem “aceitas”.

Do ponto de vista das normas religiosas, o recanto no viver, a clausura e obediência, faziam de uma mulher honrada o modelo perfeito de esposa ideal.

Uma mulher que perdesse sua honra⁵ diminuía sua possibilidade de entrar no mercado matrimonial. Um homem prudente deveria, antes de escolher uma moça que desejava tomar como esposa, verificar se havia algo a ser dito a seu respeito, e, se nada for dito sobre sua honra, poderia tomar sua mão.

As mulheres nobres eram enviadas para recolhimentos em Portugal ou em suas possessões ultramarinas, essas instituições foram colocadas à disposição do Estado colonial, com a pretensão de solucionar problemas relacionadas à questão feminina. Entre elas, manter uma educação voltada ao preparo da mulher para o matrimônio. Prioritariamente, eram as mulheres brancas que permaneciam no recolhimento, na condição de reclusas. No caso do Brasil as pardas, negras ou mesmo índias poderiam ser encontradas na condição de serva voltadas para atividades domésticas.

O recolhimento, assim como o convento, seguia todo um ritual diário de atividades cujo objetivo era manter as reclusas não só ocupadas todo o dia, mas também sob controle e vigilância.

Os conventos e recolhimentos apresentam características muito semelhantes, tanto no que diz respeito às normas disciplinares quanto aos estatutos, no entanto não podem ser confundidos e equiparados, pois desempenharam diferentes funções dentro da sociedade. O convento é uma instituição religiosa com o objetivo de direcionar o afluente das vocações religiosas. Por sua vez, os recolhimentos priorizavam como objetivo a vida secular, não sendo interessante que as mulheres

⁴ Cf. SOUZA, Laura de Mello e. **Os Desclassificados do Ouro: a pobreza mineira no século XVIII**. Editora: Graal. Rio de Janeiro, 2004. p. 219.

⁵ A noção de honra é aqui ligada a noção de fama, a opinião pública. Para que uma mulher seja considerada honrada é recomendável que nada se diga ao seu respeito. Cf. ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. **O Sexo Devoto: Normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – XVIII**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2005. p.89.

seguissem uma vida contemplativa, estimulando que estas a assumirem o papel de esposa e mãe, uma vez que havia poucas mulheres brancas e nobres na colônia.

Não obstante, nada às impedia que seguissem uma vida religiosa. As que seguiam uma vida contemplativa eram em geral as ministradoras das aulas no recolhimento, “essas mulheres convocadas pela fé em Deus são as mestras, que preparavam intelectualmente para realizar a tarefa de preparar a boa esposa e a mãe adequada”⁶.

O recolhimento⁷ aparece como uma instituição voltada para educação de mulheres brancas e leigas, além de resolver um problema provocado pela Expansão Ultramarina⁸, cria um espaço para mulher fidalga que havia perdido seu marido. Ou ainda para aquelas, que ameaçadas pela cobiça alheia, tinham sua honra em perigo. Assumia a função de educar e conseqüentemente proteger o gênero feminino. Era uma alternativa às mulheres que “gostariam”⁹ de levar uma vida reclusa, numa sociedade onde os conventos eram poucos e condenados pela coroa lusa, tendo em vista a escassez de mulheres brancas e a importância destas no projeto de colonização e povoação. Esses espaços também acabavam sendo utilizados como educandários das filhas da elite colonial.

Sustentadas pelos pais, as moças que ingressavam nos recolhimentos, penetravam numa das câmaras do universo dos discursos da boa conduta moral e social; discursos estes que lhes garantiam a condição de nobres senhoras recatadas e respeitadas, evitando os danos da vida ociosa e libertina.

As práticas e exercícios de oração e devoção encaminhavam as mulheres para modelarem-se segundo a noção do *Sexo Devoto* e nada mais adequado para isso do que uma casa decalcada do convento, mas que atendesse às novas propostas sociais. Assim, as instituições de clausura do período moderno estabelecem uma circularidade de trocas com a sociedade. Elas são fruto das necessidade individuais e coletiva, realizando uma acomodação de saberes, valores e

⁶ ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. **O Sexo Devoto: Normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – XVIII**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2005. p 135.

⁷ *Ibid.*, p. 129.

⁸ Muitas vezes os homens tinham que viajar em suas aventuras além-mar a procura de novas terras para desbravar (ou mesmo para o interior a procurar de índios para escravizar). A questão é que em muitos casos alguns mulheres acabavam ficando sozinhas em suas moradias, assim o Recolhimento foi também um espaço acolhedor para aquelas que se viam sem a proteção masculina em suas moradias.

⁹ Muitas vezes as mulheres eram enviadas contra sua vontade para um recolhimento. A maioria que eram conduzidas; esposas infiéis, filhas insubmissas, órfãs, viúvas ou aquelas cujos maridos estavam ausentes temporariamente, e, ainda, uma parcela da população que não conseguia se integrar na sociedade colonial.

práticas que, amalgamadas criaram uma ampla flexibilidade; uma forma mesmo plural para a movimentação dessas instituições.¹⁰

Aquelas menos abastardas, enclausuravam-se em suas moradias. No entanto ficavam a mercê dos riscos apresentados na colônia. Principalmente nas casas em que não havia uma figura masculina, uma vez que este representava uma proteção para as mulheres do seu lar.

Seja qual for o motivo da ausência; viagens ultramarinas ou ainda aqueles que precisavam sair a trabalho, as mulheres que não recebiam essa proteção masculina, representavam presas fácies para aqueles pretensiosos a burlar as leis.

Algumas matronas que mesmo mantendo uma conduta moral perfeita, baseada na castidade, modéstia, devoção e recolhimento, sofreram pela inveja alheia, e muitas pagavam com a vida.

As virtudes das mulheres pernambucanas são comparadas, por Dom Domingos Loreto Couto¹¹, a dos homens merecedores de glórias, principalmente, as nascidas da nobreza, segundo ele as provas de suas virtudes vêm de sua origem nobre. Estas por sua vez não temem a morte ao resguardar sua virgindade, são mais fortes e seguras.

Concorda-se com Couto, que essas mulheres eram:

Nascidas ilustres ordinariamente dão impulsos maiores a virtude. Apostadas parece se mostrarão a graça, e a natureza em esclarecer muitas heroínas Pernambucanas, porque quando Deos reparte seos dons com as almas generosas, não dá a hua só hua em grão mais iminente; esta em as Pernambucanas, de primeiro tratamos, foy a virtude da castidade. Para conservarem aquella honestidade, recolhimento, modéstia e recanto tão vinculado as mulheres de Pernambuco, entregarão muitas vezes as gargantas aos alfanges, os peitos aos punhaes dos Olandezes; outras se sugeitarão a hum perpetuo degredo, e algúas tirarão a si mesma a vida quando de outro modo não podião resistir a bárbaras violências.¹²

Seus atos são classificados como heróicos mesmo aquelas que tiraram a própria vida, em prol da permanência da pureza.

¹⁰ALMEIDA, *Op. Cit.*, p 136-137

¹¹ Cf. COUTO, Domingos do Loreto, 1759. **Desagravos do Brasil e glorias de Pernambuco**. Recife. Editora fac-similada. 1981. p. 462.

¹² *Idem*. p. 463.

Segundo Loreto, no momento da invasão Holandesa, com a morte de muitos homens da terra, muitas foram aquelas que ficaram a mercê da violência dos homens holandeses. Quando esses invasores tinham notícia de alguma mulher formosa, considera honrada, logo, com qualquer pretexto, mandavam prender as pessoas, que a podiam guardar, para invadir suas casas e desonrá-las.

Muitas foram aquelas que buscaram no desterro da Pátria o seguro de sua honra. Outras, não podiam fazer o mesmo, pois detidas pelo amor por uma parte, no caso as que se viam rodeadas de filhos, e ameaçadas da violência, e da morte por outra, nem tinham escolha para fugir, nem padecer.

Sejam por ameaça de invasores ou mesmo pela cobiça de homens alheiros, essas matronas pernambucanas não manchavam sua hora. Resistiam até o fim à cobiça de seus inimigos raptore, eram vistas como verdadeiras heroínas por resguardarem sua honra até o fim de sua vida.

Nota-se exemplo dessa bravura em nome da Honra no excerto que segue indicado por Loreto:

“[...] Joana Nhanupatyba Índia casada, e natural de Serra da Ibyapaba na Província do Ceará, sendo acometida muitas vezes por hú Índio da mesma Serra, que com promessa, affagos e ameaços procurava render a fortaleza da sua honestidade [...] vendo o Índio que ela sempre ficava triunfante, a esperou em hum bosque em dia de Nossa Senhora das Neves, cinco de Agosto de 1753, e pondo-lhe hua faca no peito ameaçou com a morte se não satisfazia seu desordenado apetite. A valerosa e casta matrona mostrou tão pouco temor doameaço, que heróico valor lhe ofereceu o peito dizendo: que nele livremente podia empregar seos golpes; porque de nenhua sorte consenteria ação, em que pudesse aferecer a Deos e a seu marido [...]”¹³

Atos como esses, eram citados como heróicos representados pela bravura das mulheres que preferirem morrer a ter seu corpo violado por outro homem que não seja seu marido.

Há ainda, as mulheres que sem alternativa para manter sua castidade, optavam pelo suicídio, estas por sua vez, são consagradas santas pela Igreja, pois seu ato é classificado como um impulso do Espírito Santo, consagração da fé pela pureza da alma, e corpo.¹⁴

¹³ *Idem*. p. 467.

¹⁴ Cf. COUTO, Domingos do Loreto, 1759. **Desagravos do Brasil e glórias de Pernambuco**. Recife. Editora fac-similada. 1981. p. 469.

Não obstante, no caso dos impulsos que caem em gente de má vida, amigos de seus gostos, inimigos da Cruz de Cristo, e pouco pacientes nas adversidades originados de mau espírito, estes não são merecedores de perdão, pois são impulsionados por espíritos malignos. Como é o caso dos escravos rebeldes e dos antigos gentios, que impacientes no cativeiro tiram suas próprias vidas.¹⁵

Loreto ainda relata casos de algumas donzelas e matronas que sendo castas, e virtuosas, tiveram suas vidas retiradas violentamente por motivo de falso testemunho. Os agressores na maioria dos casos eram seus pais e maridos, que e viraram as costas para a verdade, atropelando a inocência. No entanto os agressores, na maioria dos casos descobriam a injustiça cometida e recebiam a devida punição para seu crime.

O caso da Senhora Joanna de Jesus, o qual vamos tratar, nos mostra em que condições normalmente uma mulher parda e sem recursos, era aceita em um recolhimento.

“Esquecidos os Pays de Joanna de Jesus, mulher parda do preciso cuidado, que devião ter na boa educação d`esta filha. A criação sem doutrina, e so ocupada nos infructuosos entretenimentos de húa vida ociosa. Morrerão e a deixarão em summo desamparo, seguindo-se da sua pobreza soltura e liberdade aquela occasioens, que são progenitoras dos pecados. [...] Alguns anos viveu no Recife onde nascera entregue a húa vida licenciosa e lasciva; passou para a vila de Igyana, não para mudar de costumes, mas sim para dar novos pastos a sua torpeza; [...] . Concorreo a ouvir alguns semoens, e assestida dos auxilios divino, brilhantes tochas, com que Deos a illustrou, e alumiou para mais facilmente poder achar a drachmma e joya da divina graça que havia pedido entre as sombras da culpa, se converteo. [...] Com copiosas lagrimas, e grandes instancias pedio ao Padre Miguel Rodrigues Sepulvada, fundador e administrador do Recolhimento da vila de Igarassu a admitisse por domestica daquela casa, e sendo admitida no numero das primeiras, que entrarão no dito Recolhimento, tendo-se por indigna de viver entre as mais Recolhidas, formou na cerca hua casinha de taipa, onde depois de servir nos officios mais viz, e humildes da comunidade, se recolhia; não para descançar do trabalho, mais sim para se entregar toda a contemplação dos bens eternos.”¹⁶

¹⁵ Nesse caso Dom Domingos Louto Couto se refere especificamente aos negros escravo que por não suporta mais sua condição resolvem sacrificar a própria vida.

¹⁶ *Idem.* p. 497 a 498.

Lá permaneceu até o fim de sua vida, com suas praticas religiosas e sua vida modesta, assumiu com verdadeiro rigor suas atividades. Arrependida de sua vida de pecados foi aceita no Recolhimento, mas com a condição de exercer a função de domestica e não podendo desta forma se misturar com as demais recolhidas.

Muitas são as matronas que depois de viúvas optaram por se recolher, seja no Recolhimento, ou mesmo em suas casas. Permanecendo devotas continuaram com suas práticas religiosas, ajudando os necessitados, buscando uma vida de devoção continua.

“D. Antonia de Souto, natural de Olinda foi casada com Francisco de Figueiredo, que com o posto de Mestre de Campo serviu na guerra do Olandez, e depois da Restauração foi governar a ilha de Santo Thomé. Ficando veuva abraçou a cruz da penitencia, e se entregou aos exercícios da devoção, e piedade buscando a Deos por meio da oração, e freqüência do Sacramento, e socorrendo aos próximos necessitados com copiosas esmolos. Da maior parte de seus bens (que eram muitos) fez doação ao Recolhimento de Nossa Senha da Conceição de Olinda”.¹⁷

Essas eram uma das formas que os Recolhimentos encontraram para sua manutenção com a ajuda de devotas viúvas ricas, que na procura de perpetuar suas práticas religiosas, partilhavam de seus bens, permanecendo apenas com a suficiente pra uma vida modesta. Algumas fundaram hospitais ou mesmo cotidianamente davam de comer em sua casa a muitos pobres.¹⁸

¹⁷ *Idem.* p. 514.

¹⁸ *Idem.*

APRENDIZADO DE OFÍCIO E/OU DE PRIMEIRAS LETRAS NA COMARCA DO RIO DAS VELHAS: CONFORME A LEI DETERMINAVA OU A VONTADE DOS PAIS? – 1750/1830

Aleana Jota Moreira
UFMG/FAE/GEPHE – GRADUAÇÃO
aleanajota@gmail.com

Na documentação cartorial da Comarca de Sabará podemos observar as práticas educativas que foram utilizadas por pais, tutores e criadores de crianças exposta. Estas práticas, escolares ou não, visou oferecer à criança condições de sobrevivência quando adultas. A legislação portuguesa, desde a sua primeira organização – *As Ordenações Afonsina* (1446) – apresenta capítulos voltados para a normatização do auxílio à orfandade, ocorrendo pouca ou nenhuma variação no contexto normativo nas *Ordenações* seguintes – *Manuelinas* (1521) e *Filipinas* (1595). Estas variações, quando ocorreram, foram no âmbito de melhorar a assistência e preservação dos bens dos órfãos. No Brasil colonial setecentista a legislação portuguesa que prevaleceu durante todo o período estudado neste trabalho foi as *Ordenações Filipinas*. Segundo esta os tutores dos órfãos¹ deveriam prestar contas da tutoria ao Juiz de órfão² de sua localidade. Graças a esta normatização é possível verificar a sua aplicabilidade nas Minas Gerais, pois consta em anexo aos Inventários *post-mortem*, os *Autos de Contas*. Nestes os tutores declararam ao juiz de órfãos onde estava vivendo o(s) órfão(s), a idade de cada um, assim como também o estado de saúde e qual a educação que estava destinando ao(s) mesmo(s). Essa educação, principalmente quando os órfãos eram pobres, era voltada para o trabalho. O procedimento utilizado foi o encaminhamento dos órfãos a um mestre de ofício que lhe ensinaria uma profissão, embora eventualmente elas também fossem levadas a aprender a ler, escrever e contar.

Ao analisar a educação que foi destinada às crianças, notamos que estas se diferenciavam tanto nas questões de gênero, quanto nas questões sócio-econômicas. É importante ressaltar que a educação que foi privilegiada para as meninas foi aprender a tecer, fiar e coser, já aos meninos coube aprender ofícios (de alfaiate, sapateiro, barbeiro, músico, entre outros) e uns poucos foram encaminhados ao aprendizado de ler, escrever e contar. Entretanto, ocorreram sim às exceções, algumas órfãs também aprenderam a ler e a escrever, apesar de não mencionarem na documentação o aprendizado das primeiras letras, pois há solicitações feitas “de próprio punho” pelas órfãs ou há assinaturas destas em *quitação de tutoria* ou em solicitações para *habilitar-se* a receber suas legítimas (herança) – por já serem maiores de 25 anos ou por “terem tomado estado de casada”. Outras apesar de serem

pardas foram encaminhadas ao Recolhimento de Macaúbas para terem uma educação mais completa. Meninos escravos também foram encaminhados a mestres de ofício e até mesmo de primeiras letras para que no futuro o aprendizado retornasse como renda ao seu senhor.

A atenção com a educação e para com os cuidados com a criança órfã tem sua base alicerçada na legislação portuguesa³ e também na família, pois muitos foram os testamentos que fizeram menção a educação que visavam para os filhos que ficavam órfãos. Aqui nas Minas Gerais setecentistas ocorreu também a preocupação especial das autoridades com a peculiar situação que envolvia uma parcela numerosa da população constituída de mestiços pobres e livres, e na visão dessas autoridades, esses sujeitos eram potencialmente perigosos para a ordem pública, sendo assim, era necessário educá-los para se tornarem úteis a sociedade.

Ao buscar subsídio para este trabalho verifiquei que pesar da vasta historiografia geral sobre o Brasil Colônia, os estudos na área da história da educação para este período é escasso e têm privilegiado a temporalidade entre os séculos XIX e XX, mais precisamente os períodos do Brasil: Império e República. Os estudos na área da história da educação no período colonial contribuíram para a compreensão das ações educativas dos jesuítas junto aos filhos dos colonos e dos indígenas ocorridas por todo litoral da colônia e para aprofundar o conhecimento sobre as reformas pombalinas que geraram modificações significativas no processo educacional de Portugal e todo o seu reino a partir de 1759. Pode-se citar, por exemplo, os estudos específicos do Brasil Colonial e de Portugal as contribuições de Raul Briquet (*Instrução pública na Colônia e no Império*, de 1944), José Ferreira Carrato (*Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais*, de 1968), Laerte Ramos de Carvalho (*As reformas pombalinas da instrução pública*, de 1978), Fernando de Azevedo (*A cultura Brasileira*, de 1943), Rômulo Carvalho (*História do ensino em Portugal*, de 1986), José Ricardo Pires de Almeida (*Instrução pública no Brasil – 1500/1889*, de 2000/primeira edição 1889) e Antônio Alberto Banha de Andrade (*A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil – 1769/1771*, de 1978).

Mais recentemente as pesquisas sobre a história da educação vêm deslocando o foco dos tratados pedagógicos e das diretrizes reformistas do Marquês de Pombal, buscando investigar com o olhar diferenciado sobre os temas anteriores como Rogério Fernandes (*Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras*, de 1994 e *A instrução pública nas cortes gerais portuguesas*, de 2000), Áurea do Carmo da Conceição Adão (*Estado Absoluto e Ensino de Primeiras Letras – as aulas régias – 1772/1794*, de 1995), Maria Teresa Rolo Fachada Levy Cardoso (*As luzes da*

educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro – 1759/1834, de 2002).

Nos últimos cinco anos estudos sobre os documentos: Testamentos e Inventários – anteriormente muito utilizados para pesquisas quantitativas na área da história política e econômica do Brasil Colônia – têm nos permitido observar algumas práticas educativas ocorridas na colônia portuguesa, mais especificamente, na região das Minas Gerais, tais como: encaminhamento da criança para o aprendizado de um ofício e/ou “de primeiras letras”, muitas delas mestiças e ilegítimas. A falta de uma sistematização de informações sobre os alunos ou mesmo sobre os professores que atuavam em determinada vila ou arraial de Minas Gerais, como por exemplo, um livro de matrícula dos alunos de um determinado professor, dificulta o trabalho de quem busca estudar a educação no século XVIII. Thais Nivia de Lima e Fonseca em *Sociabilidades e estratégias educativas numa sociedade mestiça - Minas Gerais, Brasil, século XVIII*, de 2007, indica a peculiar situação ocorrida na região de Minas Gerais, onde *manteve as formas antigas da educação doméstica e das escolas de professores particulares, além de ter adotado o sistema de aulas régias*. As informações sobre a educação no século XVIII nas Minas setecentista esta dispersa em vários documentos, tais como Justificações, Solicitações, Petições, Livro de Receita e Despesas da Câmara e como já foi dito em testamentos e inventários. Observa-se um número expressivo de professores tanto particulares quanto régios atuando nas vilas e arraiais na vasta região da Capitania do Rio das Velhas.

Cláudia Fernanda de Oliveira em *A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas 1750-1800: aprendendo a “cozer, bordar e fazer renda”* de 2004 demonstra que as mulheres do século XVIII aparecem na documentação administrando bens do casal (após ter ficado viúva), ensinando, além das tarefas costumeiras de meninas, “a ler, escrever e fazer rendas”, das quais a sustentava. Observamos um grande número de testamentos registrados na Câmara de Sabará nos quais encontramos homens letrados, que escreviam seus testamentos, que levavam consigo anotações de créditos e de dívidas. É relevante mencionar que, em sua grande maioria eram nascidos em Portugal, mas, também encontramos entre os letrados aqueles que nasceram na América portuguesa. Entre ambos os casos acima mencionados, encontramos inventários nos quais constavam recibos de professores particulares que ensinavam as primeiras letras, ou a gramática latina aos órfãos. Os indivíduos trabalharam, comercializaram, criaram redes de relacionamento comercial e familiar entre as vilas de Minas Gerais. Alguns tinham residências, ou melhor dizendo, como são mencionadas nos documentos, “casas de morada”, em várias cidades. Analisando os testamentos do século XVIII observamos nitidamente esta rede, pois instituem seus

testamenteiros em diversas localidades, alguns chegaram a apresentar testamenteiros na Bahia, em Mariana, em Sabará, no Rio de Janeiro e em São Paulo, o que indica o trânsito destes sujeitos por um território mais vasto. Também declaravam listas de créditos e dívidas discriminando as diversas localidades.

Como já foi mencionado à legislação portuguesa⁴ tinha artigos específicos dirigidos aos juízes de órfãos⁵, aos tutores e aos curadores, e entre os artigos há a obrigação dos tutores de prestar contas ao juiz de órfão da localidade, a cada dois anos até que o órfão atingisse a maioridade (25 anos) ou se casasse. Por isto, encontramos no *Auto de Contas*, um pequeno relatório indicando o estado de saúde do órfão, onde se encontrava e aos cuidados de quem estavam, assim como também a descrição de gastos e recibos das despesas realizadas com cada órfão. Dentre as despesas estão comprovantes de pagamento com assinaturas dos professores ou de mestres de ofício mecânico pelos serviços prestados aos órfãos. Ou ainda, afirmações fornecidas pelos tutores como: “aprende ofício de alfaiate”, “aprende a fiar, cozer e bordar”.

Essa legislação específica indica a preocupação do Estado em preservar os bens dos órfãos com herança até que estes tivessem condições de administrar seus bens, e para com os órfãos pobres a preocupação era de capacitá-los em um ofício para que tivessem os meios necessários para se sustentarem quando adultos, evitando assim, que estes se tornassem mendicantes ou vadios. A legislação portuguesa também se preocupou com os expostos, indicando que se criassem à *custa dos Hospitais, ou Albergarias, que houvessem na cidade ou na vila*, de modo que as crianças não morressem por falta de criação. E não havendo tais casas assistenciais caberia a Câmara⁶ prover verbas para os criadores, até que atingissem os sete anos de vida. Segundo a mesma legislação estas crianças eram consideradas órfãs e deveriam ser apresentadas aos juízes de órfãos, “terminado o período de criação”, para que lhes fossem nomeado um tutor que deveria lhes ensinar um ofício.

Podemos observar que para os expostos a preocupação primeira era a sobrevivência aos primeiros anos de vida, visando diminuir o alto índice de mortalidade destas crianças. Posterior a esta primeira fase de criação dos expostos, estes se igualavam aos órfãos pobres quanto a preocupação do Estado referente a educação, isto é, focalizava-lhes a atenção no aprendizado de um ofício que lhes possibilitasse o sustento no futuro. Esta educação variava conforme o nível social segundo Maria Beatriz Nizza da Silva (2004):

A partir dos 7 anos, os filhos de plebeus, ou mecânicos, iam geralmente aprender um ofício com um artesão, ficando mesmo a morar em casa do mestre como seus aprendizes. Os filhos de lavradores com poucos escravos começavam a ajudar nas fainas agrícolas. Os tropeiros levavam os filhos com

as tropas. Os mercadores punham-nos nas suas lojas de armazéns e os grandes negociantes começavam a treina-los para caixeiros depois de fazerem passar pelo aprendizado das primeiras letras. Só aqueles que pretendiam dar aos filhos a possibilidade de uma carreira no serviço da Coroa é que se preocupavam o ensino formal.⁷

O Estado Português não tinha o objetivo de dar as crianças órfãs pobres e/ou expostas uma educação letrada. Como afirma Áurea Adão (1995), as aulas régias criadas pelo Marques de Pombal a partir de 1759 não tinham por objetivo educar as massas. Essas aulas eram destinadas

aos rapazes que iriam seguir as artes liberais, aos que iriam preencher lugares na Administração pública, aos que iriam trabalhar no comércio e em algumas artes mecânicas, bem como alguns filhos de cultivadores proprietários e arrendatários⁸.

Especificamente referindo-se as crianças expostas Renato Pinto Venâncio (1999) diz que os enjeitados tornam-se alvo de preocupação do Estado, por serem *vistos como trabalhadores em potencial*.⁹ Portanto, como já mencionado a preocupação do Estado com a educação seria voltada para o aprendizado de um ofício e não para o aprendizado das letras.

A preocupação em dar ao órfão uma educação não era privilégio do Estado Português, pois nos documentos pesquisados até o momento indicam que também havia esta preocupação por parte das famílias. Observamos que as famílias quando eram do segmento das classes mais abastadas deixam a indicação em testamento de uma educação letrada, muitas vezes até mesmo recomendando os estudos em Coimbra, e quando pertenciam ao segmento das classes mais pobres, geralmente indicavam o aprendizado de um ofício capaz de garantir aos órfãos um sustento no futuro. Como a maior parte dos documentos analisados eram de pessoas não abastadas, a educação observada na maioria das vezes, envolveu o aprendizado de um ofício mecânico, como exemplo, cito a petição de Esperança Pereira ao Juiz de Órfãos da Vila de Sabará, referindo-se à educação de seu neto:

Diz Esperança Pereira, preta forra moradora da Igreja Grande desta Vila que ela suplicante tem um neto por nome Manuel, pardo forro filho natural de uma filha da suplicante, chamada Jozefa Pereira, crioula forra, já defunta, o qual seu neto terá de idade 12 anos mais ou menos tempo com que podia ter dado princípio por donde aprendesse algum ofício para se poder se sustentar, pois, por morte da dita sua mãe lhe não ficou bens alguns para se poder fazer seus princípios de solfa que Paullo Roiz dos Reis lhe tem ensinado por intervenção de uma Tereza Pereira ela defunta senhora que foi da mãe do dito órfão (...). E para aprender o ofício que lhe possa valer para o tempo futuro, requer a suplicante a Vossa Mercê nomear para tutor do dito órfão a José Gomes da Rocha mestre alfaiate e perito na sua arte e parente do pai do dito órfão para não só tratá-lo com boa educação, mas ensina-lo no sobredito ofício.¹⁰

Outro exemplo está no Inventário de Ignácio Pereira¹¹, em que a viúva Luzia Maria da Conceição preocupada em preparar um futuro seguro “para as filhas órfãs e pobres”, requer do tutor das meninas, Antônio de Moraes, o pagamento dos rendimentos de suas legítimas, para que a viúva pudesse manter as meninas em uma mestra de costura. Ao analisar os bens deixados no inventário por Inácio, o pai das meninas, observo poucas posses e a mãe preocupada com o futuro das filhas, articulou um meio de favorecer às meninas quando adultas colocando-as para aprender um ofício, já que a herança do pai não era suficiente para garantir-lhes o sustento.

Antes mesmo do falecimento do pai ou da mãe podemos encontrar os cuidados que estes apresentavam em encaminhar os filhos ao aprendizado de algum ofício que lhes servisse no futuro, como podemos observar no Inventário de Braz de Araújo Oliveira Porto¹², falecido em 1796, que foi casado com Thereza Gomes Gayo, moradores em Sabará. Ao falecer deixou seis filhos: Jacinto (28 anos), Luciana (25 anos), José (23 anos), Rosa (18 anos), Felisberta (13 anos) e Joana (9anos). Neste inventário a viúva que foi aprovada e nomeada para ser tutora de seus filhos, envia um requerimento ao juiz de órfão no qual ela diz:

Que sustenta [os filhos] com grande trabalho desde 8 de junho de 1796 e como com eles faz despesa com este sustento quer que vossa mercê [juiz de órfão] não só lhe arbitre por dia o quanto deve gastar para os alimentar como juntamente lhe aprove o que fica feito até hoje, e que pelo mesmo arbitramento os possa sustentar para se lhe levar em conta nas que tem de dar neste juízo (f,14)

O curador diz que:

o requerimento é impertinente e indigno de atenção, por ser notório que todos os órfãos deste inventário são maiores e todos trabalham , a exceção da menor, chamada Joana. Luciana sabe-se que é boa costureira e fia algodão muito bem e deste trabalho pode-se bem sustentar e vestir. José Felipe é oficial de justiça. Jacinto Antônio é oficial de sapateiro e tem tenda própria. Rosa e Felisberta são moças e ágeis em costura e fiar e logo então como que a viúva que se lhe arbitre sustento. Esta pretensão se opõe ao zelo que deve ter uma mãe cuidadosa de seus filhos porque se ela não as deixa na ociosidade, como eu creio, falo nas fêmeas, alguém duvidará de que elas ganham e adquirem muito bem até par, sustentar a sua mãe? Eu penso que por terem famílias, e se livrá-las da ociosidade não há de duvidar desta verdade, parece portanto que longe de se deferir o requerimento que talvez nem a viúva a sabera dele, lhe devera ter estranhado a pretensão. E assim, pelo que respeita a menor, que visto não pode ainda fiar suficientemente alguma coisa se lhe deve arbitrar para sustento, o que fará o juiz de órfãos como bom pai de família. Isto me parece justo, mas o dito (juiz) determinará o que é melhor (f.15)

Podemos verificar neste documento que quando o pai veio a falecer os filhos já tinham um ofício, inclusive às meninas e que apesar dos ditos órfãos apresentarem idades para serem amparados financeiramente pela câmara, são tidos como emancipados

por exercerem um ofício que lhes rendia o suficiente até mesmo para cuidarem de sua mãe. O curador chega a questionar a capacidade da mãe em educar os filhos, por achar que com esta solicitação de verba poderia estar induzindo os filhos ao ócio, inibindo o desejo de trabalhar para se sustentarem, até mesmo em se tratando de órfãs do sexo feminino. Cláudia Fernanda Oliveira (2005) diz que a educação das mulheres no século XVIII era voltada para garantir-lhes uma vida adulta honesta, sendo oferecida principalmente as órfãs pobres o aprendizado do ofício de *tecer, cozer e fiar*, e algumas poucas advindas de famílias abastadas eram encaminhadas ao Recolhimento de Macaúbas e afirma que:

*O exercício desses ofícios, não só possibilitaram a inserção das mulheres no mundo do trabalho, como também foram utilizados como um mecanismo de controle do estado. Educar a mulher fazendo com que ela adquirisse um tipo de conhecimento como forma de evitar que elas se envolvessem com ocupações ilícitas, além de prepará-las para o casamento.*¹³

Não era incomum os pais mais abastados contratarem mestres particulares para os estudos de primeiras letras a seus filhos legítimos ou naturais e até mesmo a expostos que criavam em suas casas, como exemplo, temos o Jerônimo da Silva Guimarães¹⁴ que declarou em seu testamento que nunca foi casado, mas teve os filhos: Águeda da Conceição – filha de uma parda por nome Germana, – Jerônimo e Manoel, ambos estavam na escola de primeiras letras do professor João Fernandes Santiago. O filho Jerônimo era uma criança enjeitada e fora criado em sua casa, *tendo-lhe muito amor*, com as próprias palavras do criador temos a confirmação que estes se apegavam as crianças e continuavam a criar-lhes.

Outra referência sobre as crianças expostas encontradas nos testamentos são quando na hora da morte um dos pais os reconheciam como filhos tidos fora do casamento, ou quando filhos de moças solteiras. Como exemplo temos no testamento de:

*D. Francisca Antônia de Miranda. Natural e batizada na Vila de Sabará é filha natural de D. Anna Maria Telles da Silva. 'E no estado de solteira em que tenho vivido combatida e vencida pela fragilidade do meu sexo tive os filhos Luiz, Carlota e Carlos que estão em minha companhia e forãobatizados e criados como expostos por honestidade, os quais são meus legítimos herdeiros'. Irmã da Nossa Senhora do Rosário e na ordem de São Francisco. Institui o primo para tutor dos filhos menores, este chama-se José Manuel da Silva 'o hei por abonado e capaz para velar e administrar as suas pessoas ilegítimas quando dele espero e confio e igualmente a educação e aumento deles.'*¹⁵

Porém não menciona qual o tipo de educação.

Entre os testamentos de homens abastados encontramos alguns que reconheceram a paternidade de uma criança exposta e também a indicação da continuidade dos estudos a ser realizada em Coimbra pelo filho recém reconhecido.

Demonstrando que mesmo tendo os filhos expostos, mantinham-se informado de sua situação e sua educação. A Virgínia Valadares (2004) indica em seu trabalho que alguns jovens batizados como expostos, tais como: João Pinto Alves de Oliveira e Joaquim José Alves, filhos de pais incógnitos, foram matriculados em Coimbra. Também no Requerimento de José da Rocha Lima (criador do exposto, José Coelho) ao advogado José Rodrigues Lamego, no qual solicitou que se passassem os bens que foram deixados ao exposto por falecimento de José Correia da Silva, para que José Coelho estudasse em Coimbra. Infelizmente os estudos de Virgínia Valadares não ultrapassaram o ano de 1800, sendo este Requerimento de 1802, precisaria de estudos complementares em Coimbra para aprofundar o conhecimento sobre qual o destino de José Coelho, se foi para Coimbra ou não.

A análise dos documentos aponta que a grande maioria dos expostos permaneceram nas casas de seus criadores, mesmo depois de terem atingidos os sete anos de idade, e que não raro os criadores *tomavam amor por seus enjeitadinho* aos quais deixavam alguma herança na hora de sua morte. Este fato ocorreu principalmente com os criadores que criavam os expostos sem solicitar o pagamento pela criação à Câmara. Pois com os criadores que criavam os expostos com o auxílio das verbas da Câmara ocorreu exatamente o oposto, ao investigar seus testamentos verificamos que não mencionavam a existência dos expostos, conseqüentemente, também não lhes deixavam nenhuma herança, ou seja, não deixaram “esmola” aos seus enjeitadinhos.

A relação entre as mães biológicas que reconheciam seus filhos tidos no estado de solteiras e crianças expostas, também foi bastante observada entre os documentos, principalmente se as moças eram de famílias mais abastadas, como exemplo cito o caso da família Souza Guimarães. No qual o Doutor José de Souza Guimarães¹⁶ em seu testamento, feito em 1799, deixa um codicilo solicitando que a esposa Dona Úrsula Domingas de Azevedo realizasse o que se encontrava lá determinado, porém está não o fez por não saber ler. Em 1809 no testamento de Dona Úrsula Domingas de Azevedo¹⁷ ela solicita ao filho padre João de Souza Guimarães que realize o que se encontra no codicilo de seu pai. No codicilo deixado pelo Doutor José de Souza Guimarães ele reconhece que sua filha Úrsula Paulino Souza Guimarães teve no estado de solteira teve uma filha e a expôs. O nome da menina era Cândida Maria. Em 1844 Úrsula Paulino sua mãe biológica faleceu e deixou um testamento¹⁸ no qual a deixava sua herdeira, e diz que Cândida era viúva de Francisco Rodrigues de cujo matrimônio teve um filho chamado Antônio que era afilhado de Úrsula Paulino. A testadora que faleceu solteira também criava uma exposta que batizou como Úrsula.

Há indícios de que algumas mães, tendo os filhos “no estado de solteira”, os batizavam como sendo crianças expostas e recorriam ao auxílio ministrado pela Câmara para sustentá-los. Estes auxílios eram solicitados a Câmara através das Petições, nas quais informavam o tempo de criação e requeriam o valor correspondente ao tempo que criavam o(a) exposto(a). O valor pago no período estudado foi a quantia de doze oitavas anuais por criança, podendo um mesmo indivíduo criar mais de uma criança.

A relação entre tutor e órfão pobre encontrado nos Inventários mais comuns foram a recusa da tutoria, apesar de que também está indicado nas Ordenações Filipinas¹⁹ as penas judiciais que lhes acarretariam da recusa, e aponta os quesitos que justificaria a recusa da tutoria. É importante ressaltar que esta recusa só foi encontrada quando os órfãos eram pobres. Assim que eram nomeados tutor, recebiam uma solicitação para assinarem o Juramento da tutoria junto ao juiz de órfão, iniciavam-se as justificativas: — provavam ao juiz de órfãos a impossibilidade de assumir a tutela, por estarem doente, ou por morarem muito longe dos órfãos, ou por exercerem ofício de militares e se ausentarem muito em função do ofício, ou por terem mais de cinco filhos legítimos menores, entre outros motivos. Assim, o juiz nomeava um outro “mais apto” que também se justificaria de alguma forma, até que o juiz nomeasse um que não tivesse uma justificativa que o abonasse da tutela. Foram encontrados casos em que esta demanda de encontrar um tutor durou até que os órfãos atingissem a maioridade. Como exemplo o Inventário de:

Tristão Rodrigues Alves²⁰ (ferreiro) casado com Maria Gonçalves de Oliveira e por falecimento de ambos deixaram órfãos menores: Anna de 22 anos, João de 16 anos e Rosa de 6 anos e bens de pouco valor. O tenente José Nunes de Rezende foi notificado para assinar o termo de tutor dos órfãos junto ao Juiz de órfãos, mas alegou junto a este, não ser a pessoa mais indicada e sugeriu que se deveria dar prioridade a parentes dos órfãos, tais como os maridos das herdeiras maiores ou vizinhos mais chegados que oferecessem condições de saber do estado dos órfãos e de suas legítimas. O tenente José Nunes de Rezende ainda esquivou-se, alegando morar distante, pedindo ao escrivão que nomeasse outro para isso.

No mesmo inventário outros tutores foram nomeados e seguiram a mesma estratégia, tentando evitar, assim, as responsabilidades impostas pela aceitação, justificando a impossibilidade inclusive por razões materiais, ligadas diretamente à possibilidade de terem gastos indesejados com a tutoria. Pois ser tutor envolveria gastos com o vestuário, alimentação e educação, ficando evidente a causa da recusa.

Também as relações que envolvia o aprendiz e o mestre nem sempre ocorria harmoniosamente, como podemos observar na Petição feita por Esperança Pereira ao Juiz de Órfãos²¹, na qual Esperança pede que seja nomeado outro tutor para seu neto Manuel. Sugeriu o mestre alfaiate José Gomes da Rocha, tio do menino, por ser o ofício de alfaiate mais útil para garantir o seu sustento no futuro. O Manuel estava sob

o domínio de Paulo Rodrigues dos Reis, que lhe ensinava os “princípios de solfa”, por intervenção da antiga senhora da mãe do menino (Josefa Pereira), que morreu forra. Esperança acusa Paulo Rodrigues de sobreviver à custa dos lucros das músicas e do seu neto órfão que canta. Paulo Rodrigues solicitou ao Juiz de Órfão a tutoria do menino, segundo Esperança Pereira “para melhor dele se aproveitar”.

O conjunto documental analisado engloba 187 Petições, 831 Inventários, 180 Testamentos, 3 Cartas ao governador, 4 Ordens Régias, diversos Requerimentos, Habilitação e Justificações que constam em anexo aos inventários. A análise dos documentos tem nos permitido observar que os processos e estratégias educativas destinadas às crianças do século XVIII, eram supervisionados pelos interesses do Estado que visava a proteção dos órfãos e de seus bens, e também a manutenção da ordem pública. Assim como também dos pais que tinham o interesse em garantir um futuro melhor para seus filhos. As relações que envolviam tutor-órfão-mestre de ofício estavam fortemente ligadas às determinações legislativas, garantindo aos órfãos, principalmente aos órfãos pobres, um ofício para se sustentarem quando adultos. Os pais tinham a confiança na legislação que garantiria um tutor aos filhos caso faltassem, porém esta realidade não pode ser confirmada pelos órfãos pobres, que muitas vezes se viram sem amparo de um tutor por serem muito pobres e conseqüentemente gerarem despesas aos seus tutores. As reformas pombalinas não ocasionaram grandes modificações nas relações professor-pais/tutores, pois se observa na documentação uma permanência da utilização do professor particular mesmo após a instituição das escolas régias.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADÃO, Áurea do Carmo da Conceição. *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras - as aulas régias (1772-1794)*. TOMO I. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1995.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: Mulheres da Colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*. Brasília, D.F.: UnB; Rio de Janeiro, J. Olympio, 1993.

_____. Famílias e Vida Doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello. *História da Vida Privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997, vol. 1.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: EDUC, 2000.

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil (1769-1771)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Brasília: UNB, 1963.

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

BRÜGGER, Silva Maria Jardim. *Minas Patriarcal: Família e Sociedade (São João Del Rei – Séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Annablume, 2007.

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

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

CARVALHO, Feu de. Instrução pública; primeiras aulas e escolas de Minas Gerais (1721-1860). *Revista do Arquivo Público Mineiro*, ano XXIV, v.1, 1933.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: editora Saraiva, 1978.

CAVALCANTE, Berenice. Os “letrados” da sociedade colonial: as academias e a cultural do iluminismo no final do século XVIII. *Revista Acervo*. Rio de Janeiro, v.8, n.1-2, jan./dez., 1995.

DAHER, Andréa. A conversão do gentio ou a educação como constância. In.: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.) *Brasil 500 Anos:tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DEL PRIORE, Mary. *Mulheres no Brasil Colonial*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____ (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras*. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. A instrução pública nas cortes gerais portuguesas. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FIGUEIREDO, Luciano. *O Averso da Memória: cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1993.

_____. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (org.) & BASSANEZI, Carla (coordenadora de textos). *Historia das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Educação Brasileira do século XVI ao XVIII: possibilidades de abordagens. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002a. (mimeo)

_____. Historiografia Colonial Mineira: novos temas, novos problemas. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002b. (mimeo)

_____. Historiografia Colonial Brasileira: novos temas, novas abordagens. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002c. (mimeo)

_____. História Cultural e História da Educação na América Portuguesa. 26ª Reunião Anual da ANPED – Novo governo, novas políticas? Rio de Janeiro: Anped, 2003a.

_____. A Vila de Sabará no século XVIII. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003b. (mimeo)

_____. “Segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda”: estratégias educativas na sociedade mineira colonial. In *Varia História*, Belo Horizonte: UFMG, v. 22, n.35, jan/jun., 2006

_____. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. & VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003c.

_____. Educação na América Portuguesa: estratégias educativas numa sociedade mestiça (Minas Gerais, século XVIII). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2004 (mimeo).

_____. *Sociabilidades e estratégias educativas numa sociedade mestiça (Minas Gerais, Brasil, século XVIII)* In: Anais do Colóquio Espaço atlântico do Antigo Regime. Instituto Camões, Portugal, 2007a. Disponível também em: http://www.instituto-camoes.pt/cvc/eaar/coloquio/comunicacoes/thais_lima_fonseca.pdf. Acesso em: 29/07/2008.

_____. *Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais, das ações das Câmaras às escolas para meninos pobres- 1750-1814*. Anais da 30 Reunião Anual da Anped, Caxambu, de 07 a 10 de outubro de 2007b. Disponível também em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3020--Int.pdf>. Acesso em: 29/07/2008

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HANSEN, João Adolfo. *A Civilização pela Palavra*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII*. In.: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.) *Brasil 500 Anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

KULHLMANN Jr., Moysés. *Educando a infância brasileira*. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MOREIRA, Aleana Jota & OLIVEIRA, Cláudia Fernanda de. *Fontes para a História da Educação de crianças órfãs pobres e expostas na Comarca do Rio das Velhas (1750 – 1800)*, Ouro Preto, UFOP, 2004.

NOVAIS, Fernando. Condições de privacidade na colônia. In: SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORDENAÇÕES FILIPINAS. Livro IV. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

OLIVEIRA, Cláudia Fernanda. *A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800): aprendendo a “cozer, bordar e fazer rendar”*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. (monografia)

PAIVA, Eduardo França. *Escravos e libertos nas Minas Gerais no século XVIII: estratégias de resistências através dos testamentos*. São Paulo: Annablume, 1995.

_____. *Escravidão e universo cultural na colônia: Minas Gerais, 1716-1789*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. *A teia e a trama da “fragilidade humana”*. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH,

SANTOS, Marileide Lopes dos. *Serviço a humanidade ‘desvalida’ em Sabará na primeira metade dos oitocentos: Regulação e Ordenamento do atendimento a criança abandonada*. Urbelândia, VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação/COLUBHE, 2006.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: DAVIS, Natalie Zemon e FARGE, Arlette (org). *História das Mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna*. Porto: Edições Afrontamento, s/ data. Vol. 3.

SOUZA, Laura de Mello e. *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Vol. I.

VALADARES, Virgínia Trindade. *Elites mineiras setecentistas: conjugação de dois mundos*. Lisboa:Edições Colibri, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. In: DEL PRIORE, Mary. (org.) & BASSANEZI, Carla (coordenadora de textos). *Historia das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

_____. *Famílias abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador – Séculos XVIII e XIX*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1999.

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José C. M. *Formação do Brasil colonial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. (Obs. 1ª ed. Em 1994).

1 Ordenações Filipinas, Livro 1: Título LXXXVIII Dos Juizes dos Órfãos; Livro 4: Título CII Dos Tutores e Curadores, que se dão aos órfãos, Título CIV Dos que se escusam de ser Tutores.

2 De acordo com as Ordenações Filipinas estas eram as atribuições dos Juizes dos órfãos: 1º cuidar dos órfãos, de seus bens e rendas; 2º fazer um levantamento do número de órfãos do lugar; 3º elaborar, com o escrivão dos Órfãos, um livro onde constarão o nome de cada órfão, filiação, idade, local de moradia, com quem mora, tutor e curador, bem como inventário de seus bens móveis e de raiz e o estado em que se encontra; 4º fazer que os culpados aos bens dos órfãos paguem por seus crimes; 5º inventariar os bens dos defuntos que deixarem filhos menores de 25 anos; 6º avaliar, com o escrivão dos órfãos e outras pessoas juramentadas, os bens pertencentes aos órfãos que estiverem em processo de inventário ou partilha; 7º entregar os órfãos menores e desamparados a pessoas capazes de criá-los, determinando que estas recebam o necessário ao seu sustento; 8º fazer pregão dos órfãos maiores de sete anos, que forem dados por soldada; 9º garantir o necessário ao mantimento, o vestuário, calçado e tudo mais dos órfãos que não forem dados por soldada, mandando registrar os gastos no inventário; 10º mandar ensinar a ler e escrever os órfãos, que tiverem qualidade para isto, até a idade de 12 anos; 11º fiscalizar a ação dos tutores e curadores em relação aos bens dos órfãos. 12º conceder aos órfãos licença para casarem e cartas de suprimento de idade; 13º depositar o dinheiro dos órfãos numa arca com três chaves que ficaram com o juiz dos órfãos, depositário e o escrivão dos órfãos; 14º Ter jurisdição em todos os feitos civis em que os órfãos estiverem envolvidos, enquanto não forem emancipados ou casados; 15º ter jurisdição sobre os feitos civis movidos pelos órfãos contra os que administrarem mal seus bens; 16º fazer a partilha dos bens dos órfãos.

3 Ordenações Filipinas.

4 Ordenações Filipinas, Livro 1: Título LXXXVIII Dos Juizes dos Órfãos; Livro 4: Título CII Dos Tutores e Curadores, que se dão aos órfãos, Título CIV Dos que se escusam de ser Tutores.

5 De acordo com as Ordenações Filipinas estas eram as atribuições dos Juizes dos órfãos: 1º cuidar dos órfãos, de seus bens e rendas; 2º fazer um levantamento do número de órfãos do lugar; 3º elaborar, com o escrivão dos Órfãos, um livro onde constarão o nome de cada órfão, filiação, idade, local de moradia, com quem mora, tutor e curador, bem como inventário de seus bens móveis e de raiz e o estado em que se encontra; 4º fazer que os culpados aos bens dos órfãos paguem por seus crimes; 5º inventariar os bens dos defuntos que deixarem filhos menores de 25 anos; 6º avaliar, com o escrivão dos órfãos e outras pessoas juramentadas, os bens pertencentes aos órfãos que estiverem em processo de inventário ou partilha; 7º entregar os órfãos menores e desamparados a pessoas capazes de criá-los, determinando que estas recebam o necessário ao seu sustento; 8º fazer pregão dos órfãos maiores de sete anos, que forem dados por soldada; 9º garantir o necessário ao mantimento, o vestuário, calçado e tudo mais dos órfãos que não forem dados por soldada, mandando registrar os gastos no inventário; 10º mandar ensinar a ler e escrever os órfãos, que tiverem qualidade para isto, até a idade de 12 anos; 11º fiscalizar a ação dos tutores e curadores em relação aos bens dos órfãos. 12º conceder aos órfãos licença para casarem e cartas de suprimento de idade; 13º depositar o dinheiro dos órfãos numa arca com três chaves que ficaram com o juiz dos órfãos, depositário e o escrivão dos órfãos; 14º Ter jurisdição em todos os feitos civis em que os órfãos estiverem envolvidos, enquanto não forem emancipados ou casados; 15º ter jurisdição sobre os feitos civis movidos pelos órfãos contra os que administrarem mal seus bens; 16º fazer a partilha dos bens dos órfãos.

6 Ordenações Filipinas, Livro 1 Título 88 p.211

7 SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia.

8 ADÃO, Áurea do Carmo da Conceição. O Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras: as aulas régias (1772-1794). p.70.

9 VENÂNCIO, Renato Pinto. Famílias abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador – Séculos XVIII e XIX. Campinas, S.P.: Papirus, 1999. p. 162

10 Referência: Atuação de Petição no Juízo de órfãos por Esperança Pereira, preta forra, moradora na Igreja Grande, na Vila de Sabará, sobre a tutela de seu neto Manoel. CPO - Petições – Cx. s/n. D2 PET - 1760, fls.2 e 2v.

11 Museu do Ouro/Casa Borba Gato. Inventário de Ignácio Pereira da Silva. CSO – I – 1748, f. 64-68.

12 ACBG/CSO – I (73) 569 Inventário dos bens de Braz de Araujo Oliveira.

13 OLIVEIRA, Cláudia Fernanda. A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800): aprendendo a "cozer, bordar e fazer rendar". Belo Horizonte: UFMG, 2004. (monografia)

14 ACBG/CPO – 39(58) Testamento de Jerônimo da Silva Guimarães – 1786.

15 APM/CMS – 111 CÓPIA DO TESTAMENTO de Francisca Antonia de Miranda (Folha 142-143v, 1814, Vila de Sabará)

16 ACBG/CPO – LT – 54 (73) – Testamento do Doutor José de Souza Guimarães. 1799

17 APM/CMS – 209 – rolo 29, gaveta F 5. Testamento de Dona Úrsula Domingues de Azevedo. 1809

18 ACBG/CPO – LT – 102 (4) Testamento de Úrsula Paulino Souza Guimarães. 1844

19 Ordenações Filipinas, Livro 4 Título CIV, Dos que se escusam de ser tutores.

20 APM/CMS – I 77 (609) Inventário de Tristão Rodrigues Alves, 1800 (f. 18-47).

21 CBG/CPO – Petição – cx. 1 / D2 – PET – 1760.

(Segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda: estratégias educativas na sociedade mineira colonial, de 2006; Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais, das ações das Câmaras às escolas para meninos pobres – 1750/1814, de 2007 e