

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E POLÍTICAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
CURSO DE DIREITO

RODRIGO MAIA DA SOLIDADE

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE O  
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL, O DIREITO E AS CONCEPÇÕES  
DE JUSTIÇA VIGENTES, DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Rio de Janeiro

2014

RODRIGO MAIA DA SOLIDADE

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE O  
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL, O DIREITO E AS CONCEPÇÕES  
DE JUSTIÇA VIGENTES, DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
à Escola de Ciências Jurídicas da  
Universidade Federal do Estado do Rio de  
Janeiro (UNIRIO) como requisito parcial à  
obtenção do grau de Bacharel em Direito.

ORIENTADORA: Professora Doutora Edna Raquel Hogemann

Rio de Janeiro

2014

## TERMO DE APROVAÇÃO

### CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL, O DIREITO E AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA VIGENTES, DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Trabalho de Conclusão de Curso defendido por Rodrigo Maia da  
Solidade, apresentado à Escola de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro – Unirio, e \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_ de dezembro de  
2014 pela banca examinadora constituída pelos Professores:

Edna Raquel Hogemann (Orientadora)

---

Luiz Otávio Barreto Leite

---

Jadir Anunciação de Brito

---

O autor deste trabalho autoriza a Escola de Ciências Jurídicas da UNIRIO  
a divulgá-lo, no todo ou em parte, resguardados os direitos autorais conforme  
legislação vigente.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de dezembro de 2014.

Rodrigo Maia da Solidade

---

À minha mãe Lucia – mãe solteira, guerreira –, por vender grande parte da sua vida em troca da minha criação.  
Ao meu pai José Francisco, pelo exemplo de superação e pelas lições de amizade e solidariedade.  
À minha companheira Danielle, por elevar meu espírito às nuvens, mas manter meus pés no chão.  
Ao meu primo-irmão Thiago, meu maior exemplo de que o amor pelo que fazemos leva à perfeição.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, a Professora Edna Raquel Hogemann, pela confiança e oportunidade de ser seu monitor, mas principalmente por reacender minha paixão pela Filosofia, abrandada pelo tecnicismo burocrático dos últimos períodos.

Ao grande Mestre e amigo, o Professor Paulo Santos, por despertar em mim a paixão pela Filosofia, pela Justiça e pelo Magistério.

Ao corpo docente da UNIRIO e da Mackenzie- Rio (Instituição de origem), pela competência e dedicação na missão de desenvolver o conhecimento e viabilizar o aprendizado ao longo do Curso.

Aos amigos, pelos aprendizados e experiências compartilhados no cotidiano da nossa convivência, em especial ao Jayme Matos, em razão da grande afinidade afetiva e ideológica construída em dez anos de convívio pessoal e acadêmico, e ao Felipe Loyola, por encaminhar meus primeiros passos no mundo jurídico e seguir comigo até o fim dessa jornada acadêmica.

## RESUMO

O presente trabalho monográfico tem por escopo explicitar o papel da escolarização enquanto processo institucionalizado, demarcando até que ponto se tratou efetivamente de um processo educacional e em que medida serviu como um instrumento de controle social – adestramento à ordem vigente e uniformização cultural eurocêntrica –, alicerçado em fundamentos jurídicos impostos e segundo as concepções de (in)justiça vigentes, sem perder de vista experiências libertárias que indicam a possibilidade de utilizá-la também como ferramenta de conscientização e emancipação.

Palavras-chave: Escolarização; Educação; Controle Social; Colônia; Império.

## **RESUMEN**

Esta monografía tiene como objetivo describir el papel de la escolarización como un proceso institucionalizado, tratando de delimitar la medida en que esto fue en realidad un proceso educativo y en qué medida sirvió como un instrumento de control social – mantenimiento de la orden existente y uniformización cultural eurocéntrica – basado en fundamentos jurídicos impuestos y de acuerdo con las concepciones de la (in)justicia imperantes, sin perder de vista las experiencias libertarias que indican la posibilidad de utilizarla también como una herramienta de concientización y emancipación.

Palabras-clave: Escolarización; Educación; Control Social; Colonia; Imperio.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                                                                                                                        | 9  |
| <b>1 A PEDAGOGIA JESUÍTICA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS OBEDIENTES À IGREJA</b> .....                                                                                              | 12 |
| 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CRIAÇÃO E OBJETIVOS DA COMPANHIA DE JESUS .....                                                                                                    | 12 |
| 1.2 OS ALDEAMENTOS E A ROTINIZAÇÃO DO COTIDIANO: OS PRIMEIROS PASSOS DA PEDAGOGIA JESUÍTICA NA COLÔNIA .....                                                                   | 14 |
| 1.3 OS COLÉGIOS JESUÍTAS E OS PROFESSORES FORMADORES DE ALMAS .....                                                                                                            | 20 |
| 1.4 O CONTEXTO HISTÓRICO QUE MOTIVOU A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS DO BRASIL COLONIAL E O LEGADO DEIXADO .....                                                                       | 22 |
| <b>2 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL IMPÉRIO: EDUCAÇÃO PARA AS ELITES; SERVIDÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA O POVO</b> .....                                               | 28 |
| 2.1 A REFORMA POMBALINA DA EDUCAÇÃO E A PREPARAÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE ESTADO .....                                                                        | 28 |
| 2.2 A PRIMEIRA TENTATIVA DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL: O MÉTODO LANCASTERIANO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS OBEDIENTES E ÚTEIS AO ESTADO E ÀS ELITES LOCAIS .....            | 33 |
| 2.3 A REFORMA COUTTO FERRAZ: POLÍTICAS ESCOLARES VOLTADAS PARA A REPRODUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MACHISTA, ESCRAVOCRATA E ESTRATIFICADA EM CLASSES ESPOLIADORAS E ESPOLIADAS ..... | 40 |
| 2.4 A LEI DO VENTRE LIVRE E A PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE DOS JOVENS ESCRAVOS .....                                                                                             | 43 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                                                                                                              | 46 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                                                                                                       | 48 |



“Quem, de três milênios,  
Não é capaz de se dar conta  
Vive na ignorância, na sombra,  
À mercê dos dias, do tempo.”

Johann Wolfgang von Goethe

“Uma árvore sem raiz não fica de pé”.

Ponto de Equilíbrio, André Sampaio (2004)

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, a luta por poder, territórios e riquezas, tem produzido fatos que nos permitem observar uma constante tensão entre dominação e libertação nas mais diversas sociedades e épocas. Utilizando argumentos como predestinação divina e/ou hereditária, governantes ludibriavam, conscientemente ou não, e convenciam seus súditos da sua prerrogativa ao trono; quando não simplesmente subjugavam povos pela força dos seus exércitos e armas; ou mesmo quando impunham padrões de conduta voltados para garantir seus próprios interesses, mediante dogmas morais ou através da força coercitiva da lei. Em todos os casos, tais dirigentes seguiam expandindo impérios e, conseqüentemente, ampliando a dominação sobre coisas (usurpação de territórios e riquezas) e sobre pessoas (escravidão, aculturação, exploração e alienação).

Por outro lado, com o passar do tempo as contradições entre os interesses de dominadores e dominados se tornavam mais evidentes, levando muitos povos a se insurgirem contra senhores e instituições, seja por conscientização própria dos seus legítimos membros ou cooptados por ideologias de classes e grupos emergentes.

No Brasil, especificamente, a história não foi diferente: primeiro com a invasão europeia no início do século XVI que dizimou grande parte da população nativa – os índios –, especialmente aqueles que ousaram não se submeter aos interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica<sup>1</sup>; posteriormente com a exploração da mão-de-obra negra pela aristocracia luso-brasileira em ascensão, quando os navios negreiros aqui aportavam com milhares de escravos, geralmente provenientes de colônias portuguesas no continente africano, como Angola e Congo, por exemplo; depois, já no século passado, com os mais de vinte anos de ditadura militar, que sob o pretexto de defender o país do “fantasma comunista” e de promover o desenvolvimento nacional omitia seus verdadeiros objetivos – garantir os

---

<sup>1</sup> Interesses econômicos, principalmente, por parte de Portugal, a partir da expropriação dos saberes culturais indígenas – com destaque para o artesanato e o conhecimento do território e de propriedades terapêuticas e gastronômicas da flora nativa; da extração das riquezas naturais, enviadas ao Velho Mundo como matérias-primas a serem manufaturadas nas suas recentes fábricas; e da exploração da mão-de-obra indígena para a extração dessas riquezas. Já a Igreja estava mais preocupada com a colonização das mentes dos jovens índios para a propagação da fé católica no Novo Mundo, mormente com a perda de espaço na Europa, eufórica com a Reforma Protestante de Martinho Lutero.

interesses das elites brasileiras que viam seus privilégios ameaçados por iniciativas de políticas públicas populares (reformas de base), bem como os da burguesia internacional através do endividamento externo; e, finalmente, com a submissão ao sistema econômico global, que ainda hoje subjuga corpos e mentes, doutrinando crianças, explorando trabalhadores e usurpando seu poder social.

Diante desses contextos, cabe-nos, no presente trabalho, explicitar o papel da escolarização enquanto processo institucionalizado, demarcando até que ponto se tratou efetivamente de um processo educacional e em que medida serviu como um instrumento de controle social – adestramento à ordem vigente e uniformização cultural eurocêntrica –, alicerçado em fundamentos jurídicos impostos e segundo as concepções de (in)justiça vigentes, sem perder de vista experiências libertárias que indicam a possibilidade de utilizá-la também como ferramenta de conscientização e emancipação.

Para tanto, e tendo em vista a limitação de um trabalho monográfico, o tema foi delimitado dentro de um recorte histórico que se estende do período colonial, mais especificamente da chegada dos jesuítas à terra *brasilis*, ao fim do período imperial, resumindo, nesse lapso temporal, os momentos que consideramos mais significativos no processo de escolarização no Brasil, sempre buscando apontar como os ordenamentos jurídicos oficiais vigorantes e as ideologias dominantes sustentavam esse sistema escolar opressor e reprimiam as iniciativas educacionais emancipadoras propostas ou implementadas por pensadores e grupos organizados da sociedade.

Nessa linha de pensamento, temos a gênese do processo de escolarização no Brasil com a pedagogia jesuítica, fundamentada no *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (1599), ou simplesmente *Ratio Studiorum*, uma espécie de código de planificação do método pedagógico jesuítico, com o escopo de produzir sujeitos obedientes à Igreja; posteriormente, a partir da Reforma Pombalina e da importação do método lancasteriano, sobrevém uma mudança de paradigma no sistema educacional, rompendo parcialmente com o ensino religioso para priorizar a produção de sujeitos acríticos e obedientes ao Estado.

Cumprе esclarecer que a transição temporal do período colonial para o imperial não coincide com a transição paradigmática do método pedagógico, tendo em vista que a Reforma Pombalina da Educação ocorre durante os últimos anos do sistema colonialista, mas se identifica muito mais com o modelo pedagógico

desenvolvido durante o Império. Na maior parte da era colonial, a Igreja Católica era responsável pela educação e a pedagogia adotada voltava-se para a satisfação dos interesses do clero e da própria Instituição religiosa; com o advento da Reforma Pombalina, o processo educacional passa a ser de responsabilidade do Estado, com o objetivo de atender aos interesses dos dirigentes do próprio Estado, bem como daqueles relacionados às classes sociais emergentes: a aristocracia e a pequena burguesia luso-brasileiras.

Assim sendo, podemos dizer que o modelo educacional que permeia todo o período imperial é decorrente do desenvolvimento das propostas idealizadas na gestão do Marquês de Pombal, ou seja, antes mesmo da instituição do Império, mas segundo os mesmos objetivos. Por essas razões, optamos por organizar este trabalho de acordo com a transição pedagógica, incluindo a Reforma Pombalina no início da parte que trata da educação no Império, e não naquela que aborda a educação na Colônia.

Além de livros e artigos pertinentes a essa temática, o presente trabalho também levou em consideração impressos e revistas veiculados pela imprensa à época, bem como as diversas normas legais e/ou morais referentes às iniciativas de escolarização no período.

Vejamos, então, de forma mais aprofundada, como foi possível fazer funcionar em terras brasileiras a instituição Escola, da Colônia ao Império, revelando os objetivos do processo escolarizador, impostos coercitivamente pelo Direito oficial e ideologicamente segundo os interesses e padrões culturais das classes e grupos dominantes que, não coincidentemente, são os mesmos que outorgam o Direito.

# 1 A PEDAGOGIA JESUÍTICA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS OBEDIENTES À IGREJA

## 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CRIAÇÃO E OBJETIVOS DA COMPANHIA DE JESUS

O início do processo de escolarização no Brasil é determinado pela chegada das missões jesuíticas em 1549. Alguns anos antes, em um contexto de luta contra a Reforma Protestante que ameaçava os poderes e privilégios da Igreja Católica na Europa, havia sido criada a Companhia de Jesus com o fim de combater a heresia e propagar a fé católica, conforme revela-se na *Bula Regimini Militantis Ecclesiae*, Carta Apostólica do Papa Paulo III (1468-1549), de 27 de fevereiro de 1540:

[...] Esta [a Companhia] foi instituída principalmente para o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristã e para a propagação da fé, por meio de pregações públicas, do ministério da palavra de Deus, dos Exercícios Espirituais e obras de caridade e, nomeadamente, pela formação cristã das crianças e dos rudes, bem como por meio de Confissões, buscando principalmente a consolação espiritual dos fiéis cristãos. (apud LOYOLA, 2004, p. 29).

Daí a ideia das nações católicas, especialmente Portugal e Espanha, de colonizar, além de terras e riquezas, as mentes dos jovens nativos das colônias, atendendo aos interesses da Igreja e também dessas nações. A expansão do Império Português deveu-se, em grande medida, à Igreja e à sua tarefa missionária de levar o Cristianismo às terras recém-conquistadas; em contrapartida, muitos dogmas da Igreja foram convertidos em leis, na medida em que repercutiam também nos objetivos de dominação pretendidos pela Coroa. No direito pátrio, o melhor exemplo que podemos encontrar para ilustrar essa confusão entre os interesses da Igreja e dos países católicos é a adoção do catolicismo como religião oficial e a proibição de todas as outras, inclusive as dos índios e, posteriormente, dos negros

escravizados<sup>2</sup>. Apenas com a outorga da Constituição do Império, em 1824, ocorreria, em tese, a proibição de perseguição por motivo de religião<sup>3</sup>, porém o catolicismo continuava sendo a religião oficial do Estado<sup>4</sup>.

O Concílio de Trento, idealizado pela Contrarreforma Católica, em oposição à Reforma Protestante, declarou heréticas diversas teses da teologia de Lutero, além de decretar as leis humanas como legítimas e sagradas apenas na medida em que refletissem o ordenamento ético do poder pela luz natural da Graça. Em outras palavras, “as normas positivas instituídas pelos homens para governar devem ter a autoridade e a legitimidade que evidenciam a lei natural conhecida por todo indivíduo em sua consciência como presença da lei de Deus”<sup>5</sup>.

Encerrado o Concílio, seus decretos foram consagrados em leis do Reino português, devendo ser universalizados a partir do ensino ministrado pela Companhia de Jesus nas Universidades e Colégios do Reino, inclusive nas instituições localizadas no território brasileiro. Portanto, desde então

a oratória sacra teve a função teológico-política de fazer os súditos passarem das palavras ouvidas da boca do pregador para a ação de subordinar voluntariamente seus interesses particulares ao “bem comum”<sup>6</sup>.

Dessa forma, para esses missionários, aquele território recém “descoberto” e seus habitantes precisavam de uma ordem civilizada; nas palavras da historiadora Mary Del Priore (1995), de uma civilização capaz de “adestrar aquelas almas para receberem a palavra de Deus”.

As Constituições Inicianas (1552)<sup>7</sup> já demonstravam uma preocupação em utilizar os estudos como um instrumento de catequização, tendo a sua parte IV intitulada: “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que

---

<sup>2</sup> Com relação à punição aos considerados “Feiticeiros”, vide Livro 5, Título III, das Ordenações Filipinas. Disponível em: <<http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>>. Acesso em: 01 set. 2014.

<sup>3</sup> Segundo o Título I do Livro 5 das Ordenações Filipinas, alterado pela Constituição de 1824, “O crime de heresia ou de apostasia não há entre nós punido pela Legislação Civil, em vista do art. 179, § 5 da Constituição do Império, em que se dispõe que ninguém pode ser perseguido por motivo de Religião, uma ves que respeite a do Estado e não offenda a moral pública”.

<sup>4</sup> Segundo o artigo 5 da Constituição do Império, “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo”.

<sup>5</sup> HANSEN, J. A. Como e por que pregar. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, n. 81, p. 37-39, jun. 2012.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Documento, criado por Inácio de Loyola, que regulamenta o funcionamento da Companhia de Jesus.

permanecem na Companhia”. Para tanto, a Ordem deveria fundar Colégios e Universidades, “onde os que deram boa conta de si nas Casas e foram recebidos sem os conhecimentos doutrinários necessários se possam instruir neles e nos outros meios de ajudar as almas” (LOYOLA, 2004, p. 115). Nota-se que, em princípio, essas Instituições eram destinadas apenas aos aspirantes a membros da Companhia de Jesus, porém, com o passar de alguns anos, as Constituições foram alteradas de modo a autorizar também a admissão de leigos. (LOYOLA, 2004, p. 115-116).

O ideal de potencializar a catequização por meio do ensino e, principalmente, de expandir o “público-alvo”, abrangendo além de religiosos também leigos nesse processo, encontra nas Colônias ibéricas um terreno propício. No Brasil, a influência da Ordem junto a alguns governantes vai proporcionar um amplo poder para os jesuítas sobre territórios e povos indígenas, favorecendo tanto os interesses da Coroa, de conquista da terra, como os interesses da Igreja, de conquista das almas.

## 1.2 OS ALDEAMENTOS E A ROTINIZAÇÃO DO COTIDIANO: OS PRIMEIROS PASSOS DA PEDAGOGIA JESUÍTICA NA COLÔNIA

Em terra *brasílis*, onde logicamente ainda não havia colégios, a tática de convencimento inicialmente utilizada pelos jesuítas para atrair a atenção dos índios se deu a partir da grandiosidade e do misticismo das missas e cerimônias (dentre as quais o batismo de muitos nativos). De fato fascinados, os pais indígenas acabavam por levar seus filhos<sup>8</sup> para serem iniciados e estes, com o consentimento do líder da tribo, ingressavam nas “casas de muchachos”, onde aprendiam as primeiras letras e também “bons costumes”, além de outras atividades mais lúdicas como canto, oratória e flauta; também era habitual confessarem-se semanalmente. Enquanto habitantes desse local, os jovens índios haviam de caçar para prover sua subsistência. Os que melhor se adequassem ao processo de aculturação poderiam

---

<sup>8</sup> Filhos, de fato, referindo-se apenas ao gênero masculino, enquanto as meninas, que não despertaram o interesse dos padres, realizavam tarefas domésticas junto às suas mães nas tribos. Cf. TAVARES, I. C. *As Crianças Brasileiras: Um pouco da sua história*. In: PEY, M. O. *Esboço para uma história da Escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p. 18.

chegar a estudar até mesmo em um colégio de Coimbra ou servir de intérprete para auxiliar os jesuítas na conversão dos seus pares<sup>9</sup>.

Todavia, já nos primeiros anos das missões essa estratégia se mostrou insuficiente para a realização desses objetivos, pois ao chegarem à puberdade os índios se recusam a continuar seguindo regras e obrigações alheias à sua cultura ancestral e decidem voltar à convivência de seus pais e aos costumes da tribo<sup>10</sup>. Isso levou os jesuítas a buscarem outras formas mais efetivas de submeter a população nativa ao seu controle.

Uma tentativa mais bem sucedida de catequização dos índios se dá com a criação dos aldeamentos<sup>11</sup>, proporcionada pela aproximação dos jesuítas com o então Governador da Colônia, Mem de Sá (1500-1572). Um relato do padre Manuel da Nóbrega<sup>12</sup> (1517-1570) evidencia essa mudança de estratégia e revela os objetivos de dominação pretendidos:

A lei que lhes não-de dar é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte se não for para entre cristãos, tendo terras partidas que lhes bastem, e com estes padres da Companhia para os doutrinarem. (MAESTRI apud CORRÊA, 2000, p. 53).

Nessa passagem é possível identificar a presença de certas normas sociais e morais rigidamente hierarquizadas impostas aos índios, bem como de relações de poder que indicam por si só a razão de tais normas. Vale lembrar que foi o referido padre que cunhou o termo “*papel en blanco*” para se referir às crianças indígenas<sup>13</sup>, como se fossem algo vazio, apto a ser preenchido pela doutrina católica; mas a história nos mostra que aquelas mentes não estavam tão esvaziadas assim.

---

<sup>9</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>11</sup> Tratam-se de terrenos doados pelo governador, afastados das vilas, destinados a concentrar estrategicamente índios já batizados em torno de uma capela e submetidos à autoridade de um missionário.

<sup>12</sup> Chefe da primeira expedição jesuíta no Brasil, em 1549, quando aportou em Salvador acompanhado do primeiro Governador-geral da Colônia, Tomé de Souza. Os sacerdotes seguiram para o sul sob o pretexto de pregar a fé católica e educar os nativos. Cf. História dos jesuítas no Brasil. Disponível em: <<http://www.santoinacio-rio.com.br/companhia-de-jesus/historia-dos-jesuitas-no-brasil>> Acesso em: 07 maio 2014.

<sup>13</sup> DEL PRIORE, 1995, passim.



Podemos notar, por exemplo, a existência de um processo de aculturação, onde os costumes dos índios são proibidos (antropofagia, poligamia, nudismo/naturalismo, religião, nomadismo, etc.) enquanto em seu lugar são impostos padrões culturais eurocêntricos. Esse etnocentrismo é uma das características mais marcantes do processo histórico de civilização branca nos mais diversos cantos do mundo. A proibição da cultura nativa e a imposição da cultura da metrópole é uma das principais formas de assegurar a dominação, pois funciona como uma borracha que apaga o passado e com ele as culturas e ideologias dissidentes, limpando e preparando o terreno para a implantação do novo sistema.

Merece destaque o trecho que cita a proibição de “guerrear sem licença do governador”, já que eram comuns guerras entre tribos, principalmente devido à prática do canibalismo em algumas delas; entretanto, com a “licença” do governador eles poderiam guerrear. Em determinados momentos do período colonial, havia tribos aliadas ao governo português para auxiliá-los na conquista da terra, como os temiminós que em 1567, na Guanabara, destroçaram a resistência dos tamoios<sup>14</sup>.

A proibição do nomadismo é outro ponto importante de ser analisado, pois o confinamento nos aldeamentos vai propiciar a imposição de um cotidiano, organizando as atividades no tempo e no espaço, viabilizando o convívio permanente com os padres e outros cristãos. Talvez essa seja justamente a grande marca da pedagogia jesuítica com repercussão nos hábitos sociais, tendo em vista que até hoje temos hora e local para realizar nossas tarefas (trabalho, estudo, lazer), ainda que não sejamos todos cristãos.

Diante de todas essas outorgas, o padre Manuel da Nóbrega ainda ousou falar em justiça entre os índios e deles para com os cristãos; porém a dominação, a manipulação e a tortura desses seres humanos contradiz esse “ideal”. Fatos históricos como as Cruzadas e a Inquisição indicam que a Igreja Católica comumente esteve mais preocupada com a expansão/manutenção do seu poder do que com a justiça propriamente. A catequização dos jovens índios brasileiros foi mais uma investida para a realização desse objetivo, pois significava a “fabricação” de propagadores da fé católica no Novo Mundo, ainda que mediante meios de coerção injustos e cruéis.

---

<sup>14</sup> Cf. VAINFAS, R. Soldados de Cristo. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, n. 81, p. 14-18, jun. 2012.

Segundo Corrêa (2000, p. 54),

ao centro de cada aldeia era erigido, de acordo com a orientação da administração de Mem de Sá, um pelourinho destinado à correção das faltas dos índios. A aplicação dos castigos nunca esteve a cargo dos padres que jamais encostavam a mão para infligir penas físicas a quem quer que fosse – rígido princípio pedagógico da Companhia de Jesus –, entretanto toleravam bem práticas como aprisionamento, açoites, mutilações e outros castigos físicos. Tais coerções físicas ficavam a cargo dos meirinhos, funcionários da coroa responsáveis pela estabilidade social das ‘aldeias dos índios’.

É de se ressaltar que a orientação de castigar fisicamente os índios que não se adequassem à catequese parte do Governador, ou seja, do representante maior de Portugal na Colônia. Portanto, ainda que não tenhamos conhecimento de um regulamento oficial que tenha cominado essa pena, podemos argumentar com base nesse relato histórico que houve um posicionamento do governo português no Brasil voltado para legitimar um castigo aos nativos que não se submetessem docilmente à lavagem cerebral realizada pelos jesuítas. Havia inclusive funcionários da Coroa responsáveis pela aplicação dos castigos – os meirinhos. A conivência dos missionários diante dessa crueldade é mais um aspecto que evidencia uma pedagogia tendente à dominação.

Até mesmo Leonel Franca, sacerdote da Companhia de Jesus e ferrenho defensor do *Ratio Studiorum*<sup>15</sup>, reconheceu que embora este não cominasse castigos corporais, os jesuítas não os suprimiram totalmente, permitindo, diante de um motivo “justo”, o uso de chicotes e palmatórias, cuidando para que os golpes se limitassem a no máximo seis e que não atingissem o rosto ou a cabeça.

De acordo com o padre:

No dia solene da investidura, como símbolo da sua missão disciplinadora, recebia oficialmente o professor um chicote. E não o recebia em vão. Pierre Tempête, Principal do Colégio de Montaigu,

---

<sup>15</sup> Trata-se do plano pedagógico da Companhia de Jesus, contendo 467 regras, dentre as quais normas administrativas, determinando o funcionamento dos colégios e as funções dos profissionais envolvidos na atividade pedagógica; métodos de ensino, avaliação e distribuição de “prêmios”; regulação da conduta dos alunos; além das normas definidoras do currículo e dos níveis de ensino, que abrangiam Humanidades, denominado de estudos inferiores, contendo cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior, bem como os ensinos superiores, compostos pelos cursos de Filosofia e de Teologia. Cf. RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

mereceu a triste alcunha de *Grand fouetteur des enfants*. (FRANCA, 1952, p. 60).

Por outro lado, Franca elenca os jesuítas “entre os que mais contribuíram para suavizar a disciplina” pelos castigos corporais (1952, p. 37). Entende, inclusive, que o *Ratio Studiorum* conservou um princípio estabelecido pelas Constituições Inacianas, segundo o qual “na medida do possível a todos se trate com o espírito de brandura, de paz e de caridade”, citando como argumento a regra número 40 do professor das escolas inferiores, que trata justamente da forma de castigar:

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém se não por seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas por fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos [...] principalmente se forem mais crescidos. (RATIO, p.122-123, J-40).

Apesar de querer argumentar no sentido de uma colaboração dos padres da Companhia de Jesus para a suavização dos castigos corporais como método de adequação dos nativos ao ensino imposto, Franca acaba advogando contra esses mesmos padres, haja vista que a citada regra do *Ratio* atribui ao Corretor e ao Prefeito<sup>16</sup> a função de castigar fisicamente os alunos. Ou seja, o código de planificação da pedagogia jesuítica comina, sim, castigos físicos; apenas exclui os sacerdotes da sua aplicação prática.

Rodrigues, por sua vez, também reconhece mas atenua a questão dos castigos na atividade pedagógica dos padres, alegando que a persuasão exprimia a regra e a prática dos Colégios, contudo, quando não é “suficiente a reprehensão de palavras; torna-se necessario o castigo corporal” (1917, p. 31).

No entanto, a missão jesuíta prosseguiu seus martírios em terra *brasilis*, sempre buscando novas alternativas mais aptas a entreter e doutrinar os índios. Fato é que muitos jesuítas aprenderam os idiomas nativos para melhor se

---

<sup>16</sup> O *Ratio Studiorum* cita o Corretor e o Prefeito como os funcionários responsáveis pela aplicação dos castigos corporais pois refere-se ao modelo organizativo dos Colégios. No Brasil colonial, onde ainda não havia Colégios, os aldeamentos eram os seus correspondentes, e o Meirinho era o responsável pela aplicação desses castigos, conforme já vimos acima (p. 18).

comunicarem com os índios. O padre José de Anchieta<sup>17</sup> (1534-1597) chega a escrever um dicionário, uma gramática e uma doutrina em guarani, além de peças teatrais<sup>18</sup>, criando as primeiras peças literárias produzidas no Brasil colônia. É bom ressaltar que essa ação não é fruto de uma valorização da língua ancestral brasileira, mas apenas de um instrumento tendente a potencializar a comunicação e, conseqüentemente, a catequização<sup>19</sup>. É comum historicamente as nações dominadoras imporem seus idiomas aos povos dos territórios conquistados. Não obstante, durante boa parte do período colonial a língua mais usada no Brasil foi a chamada “língua geral”, baseada no tupi antigo, talvez em função do trabalho pedagógico dos jesuítas, haja vista que apenas com a expulsão destes no século XVIII e a proibição do ensino em qualquer idioma que não fosse o português, a “língua geral” desapareceu<sup>20</sup>.

A experiência educacional dos aldeamentos reflete uma pedagogia que prioriza o controle social (religioso, político) dos nativos, substituindo seus hábitos e costumes por outros de padrão europeu, muitas vezes valendo-se de castigos físicos para garantir a aceitação. Ademais, a imposição de uma rotina aos jovens índios, estabelecendo horários e locais determinados para cada atividade do seu dia a dia, vai alterar radicalmente seu modo de vida e sua relação com as heranças culturais. Assim, o “*papel en blanco*” ia sendo preenchido, apagado, rasurado, para enfim tornar-se um “folheto” de divulgação sobre os “milagres” da fé católica e da civilização europeia.

---

<sup>17</sup> Juntamente do já citado Manuel da Nóbrega, foi um dos nomes mais influentes da missão jesuíta no Brasil, onde chegou em 1553 na expedição do segundo governador geral da colônia, Duarte de Souza. Participou da fundação do Colégio de Piratininga – onde se originou a cidade de São Paulo – e dirigiu o Colégio dos Jesuítas do Rio de Janeiro. Politicamente, teve atuação nas negociações de conflitos envolvendo indígenas e brancos. Cf. História dos jesuítas no Brasil. Disponível em: <<http://www.santoinacio-rio.com.br/companhia-de-jesus/historia-dos-jesuitas-no-brasil>>. Acesso em: 07 maio 2014.

<sup>18</sup> Segundo Rodrigues (1917, p.82), “os jesuítas consideravam o teatro uma verdadeira instituição e a scena uma continuação da aula, da capella... o verdadeiro, o bello e o bom era o que elles se propunham fazer amar, misturando, já se vê, o util com o agradável”.

<sup>19</sup> O próprio texto do *Ratio Studiorum* admitia, na regra número 39 do Provincial, “modificação para maior progresso das letras”, porém mediante prévia comunicação ao Geral, haja vista que a decisão deveria se ater o mais fiel possível à organização geral dos estudos.

<sup>20</sup> Sobre a imposição de uma língua oficial como instrumento de dominação, cf. BAGNO, M. *Preconceito que cala, língua que discrimina*. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/5396>>. Acesso em: 07 maio 2014.

### 1.3 OS COLÉGIOS JESUÍTAS E OS PROFESSORES FORMADORES DE ALMAS

Outra vertente do trabalho pedagógico dos jesuítas no Brasil colonial foi a fundação dos Colégios<sup>21</sup>. No que tange ao processo histórico de escolarização, esse pode ser considerado o maior feito da Companhia de Jesus nestas terras, já que muitos desses Colégios existem até hoje. Porém, naquela época, apenas meninos eram admitidos, os quais ainda muito jovens. De acordo com Corrêa (2000, p. 54), eles “eram submetidos a um rígido controle que não se limitava às aulas, mas se estendia a toda e qualquer atividade, mesmo a mais simples e cotidiana”. Nesse sentido, o método faz lembrar bastante aquele utilizado nos aldeamentos, porém agora não restrito apenas aos índios, mas admitindo também órfãos oriundos de Portugal e alguns mestiços da terra. Na verdade, poucos índios eram aceitos, pois a experiência nos aldeamentos já havia revelado uma enorme dificuldade de adequação destes aos ensinamentos dos padres<sup>22</sup>.

No Colégio jesuíta surge a figura do professor como o grande ícone: o professor-padre; o formador de almas, piedoso e dono da palavra. Para formar-se (ou transformar-se) professor jesuíta eram necessários muitos anos de dedicação acadêmica, com estudos das letras clássicas e filosofia para o magistério, e mais alguns anos de teologia e especialização em alguma disciplina para o ensino superior. Porém, antes dessa jornada intelectual, o padre passava por um período inicial de dois anos para a formação da própria alma, exercitando, dentre certos “valores”, a renúncia de si mesmo<sup>23</sup>.

Conforme esclarece Corrêa (2000, p.56),

A renúncia de si abria nesses seres espaço para a instalação da Ordem, abria um canal para que através deles se manifestasse não eles mesmos, nem um outro, mas a própria Igreja e acima dela, e por meio deles, Deus.

No mesmo sentido, Boehme, (apud FRANCA, 1952, p. 13-14), condensa o ideal de Inácio de Loyola (1491-1556), fundador e baluarte da Companhia de

---

<sup>21</sup> O primeiro colégio de catacúmenos índios (aqueles que são preparados para receber o batismo) foi fundado em 1554, na vila de São Vicente, pelo padre Manuel da Nóbrega. Cf. DEL PRIORE, 1995.

<sup>22</sup> Apesar de praticamente excluídos do processo de escolarização promovido nos Colégios, os índios continuavam sendo doutrinados nos aldeamentos e nas missões.

<sup>23</sup> Cf. FRANCA, 1952.

Jesus, na seguinte frase: “vence-te a ti mesmo e sacrifica-te pelo serviço da Igreja”, revelando a submissão da pedagogia inaciana à doutrina do Evangelho, o qual tem como fundamento os preceitos da moral segundo a Igreja Católica.

Já Rodrigues (1917, p. 19), comentando a formação intelectual dos professores jesuítas, argumenta que “a educação moral é o fim a que elles primeiro que tudo pretendem chegar e para a qual fazem convergir todos os meios que estão ao seu alcance”. Cumpre esclarecer que a pedagogia jesuítica distinguia os termos instrução e educação, sendo a primeira utilizada para referir-se à educação formal (ensino sistematizado), enquanto à segunda cabia o significado de educação moral, que consistia em educar e formar cidadãos cristãos de acordo com os preceitos da religião católica. Dessa forma, o objetivo da pedagogia jesuítica era produzir homens de carácter predominantemente cristão, uma vez que Loyola tinha a convicção de que a instrução sem a educação religiosa constituía um perigo para a sociedade – ou seria para a ordem social desejada?

Portanto, mesmo os padres-professores estavam imersos na ideologia da Igreja e servindo aos seus interesses, ainda que inconscientemente. Viam-se como meros servos de uma causa maior, que consideravam uma verdade absoluta. Mesmo práticas cruéis, como os castigos físicos e o autoflagelo, eram toleradas facilmente, talvez por já terem sido “naturalizadas” na cultura cristã ao longo da Idade Média. Nos Colégios, assim como nos aldeamentos, os jesuítas “não castigavam” seus pupilos, mas suportavam sem maiores problemas que um funcionário – o Corretor – o fizesse. De acordo com a ideologia da Igreja à época, “o amor paterno ou do educador deveria seguir o modelo divino, que castiga para combater os vícios e os pecados mundanos”<sup>24</sup>.

Dessa forma, os meios não institucionais de doutrinação, ou seja, o estabelecimento de regras, normas, diretrizes incidindo diretamente na conduta dos nativos, (a rotinização do cotidiano; a segmentação do tempo e do espaço; a aceitação dos castigos; a aculturação) se mostraram bem mais eficientes para a realização dos interesses da Igreja e da Coroa,

a partir da condenação das práticas dos brasis, de pecadores que poderiam, então, ser perdoados, de ignorantes para serem esclarecidos, de miseráveis para serem alvos da caridade e da filantropia, sem-terras, doentes, feios, degenerados, preguiçosos [...]

---

<sup>24</sup> TAVARES, Isabel Cristina. op. cit. p. 16.

Todavia, se a pedagogia dos colégios jesuítas só pode assumir o destaque que assumiu pelo ocultamento da pedagogia não-institucional que praticaram, ambas, juntas, não teriam nenhum sentido, seriam apenas mais uma entre, talvez, algumas centenas de outras práticas culturais, se o 'restante' dos povos brasis não houvesse sido escravizado e, principalmente, eliminado. (CORRÊA, 2000, p. 57).

Assim, a pedagogia jesuítica foi de grande valia na construção do cenário propício para a organização e afirmação do Brasil enquanto território dotado de um povo (dividido em classes e grupos espoliadores e espoliados), de uma língua (oficial e exclusiva) e de um governo (explorador e opressor), bem como ergueu os alicerces (ou as muletas) que sustentam até hoje o nosso sistema escolar.

Em pouco mais de duzentos anos (1549-1759),

os jesuítas montaram, quase que clandestinamente, uma 'rede escolar' ('rede' à falta de outro termo), de caráter estritamente profissional (preparação de clérigos e amanuenses para a colônia das Companhias de Comércio e Navegação), 'rede', contudo, que provavelmente nunca deve ter alcançado, mesmo em seu auge, número superior a 3.000 (três mil) alunos – a única oportunidade escolar da Colônia em quase três séculos (um território de extração de matérias-primas precisa, evidentemente, apenas de clérigos e de feitores)<sup>25</sup>.

#### 1.4 O CONTEXTO HISTÓRICO QUE MOTIVOU A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS DO BRASIL COLONIAL E O LEGADO DEIXADO

Em 1759, os jesuítas são expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, que visava substituir a educação religiosa por uma educação voltada a garantir de modo mais veemente os interesses do Estado português, especialmente em função dos conflitos motivados pelo fato dos jesuítas serem contrários à escravização dos nativos pelos colonos – apesar de os

---

<sup>25</sup> OLIVEIRA LIMA, L. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, 1974, p. 23. Em 1570, os jesuítas já haviam aberto escolas de instrução elementar em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, além dos colégios do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Acompanhando as incursões dos colonizadores pelo interior do continente, fixaram-se em diferentes pontos do território brasileiro, como Minas Gerais e Goiás. No século XVIII, Paranaguá tornou-se um centro de atividades sacerdotais e pedagógicas através de uma residência, criada em 1708, e de um Colégio, fundado no mesmo ano. Na ilha de Santa Catarina, abriram uma residência em 1749 e um Colégio em 1751.

terem explorado para a extração das chamadas drogas do sertão, dentre outras atividades.

Até então, a influência da Ordem junto a Portugal, havia viabilizado a decretação de legislações que resguardavam a liberdade dos nativos e o controle dos aldeamentos pelos religiosos<sup>26</sup>. Nesse interim, os jesuítas tiveram grande importância na mediação de conflitos entre índios e colonos, o que gerou diversas desavenças com estes últimos, e que levaram à expulsão dos padres de algumas províncias<sup>27</sup>.

Todavia, uma análise simplista desse fato pode omitir outros fatores importantes que motivaram o Marquês de Pombal e as classes políticas nesse feito. Não apenas o contexto local deve ser levado em consideração, mas também o externo, mormente, em um sistema colonialista, no que tange à metrópole; e os séculos XVII e XVIII foram de grandes mudanças para Portugal.

A chamada Restauração Portuguesa, em 1640, pôs fim à união com a Espanha, que havia sido estabelecida em 1580; ares renascentistas faziam ventilar ideias que enfatizavam a necessidade de um equilíbrio nas relações entre o monarca, que deveria ser justo, e seus súditos, que deveriam ser obedientes. Inclusive os jesuítas ibéricos, inspirados nas teorias corporativas do poder da Segunda Escolástica<sup>28</sup>, defendiam o direito dos súditos de se levantarem contra as

---

<sup>26</sup> Um exemplo é a Lei de 30 de julho de 1609 que proibia o aprisionamento dos gentios e atribuía à Ordem dos jesuítas o seu controle, conforme se extrai do seguinte trecho:

“[...] E em quanto nas ditas povoações estiverem os ditos Religiosos da Companhia, os terão a seu cargo, assim no que coavém ao espiritual da doutrina christã [...]”.

“[...] e os que contra fôrma desta Lei trouxerem gentios da serra, ou se servirem delles, como captivos, ou os venderem, incorrerão nas penas, que por Direito commum, e Ordenações, incorrem os que captivam e vendem pessoas livres [...]”.

Disponível em: <<http://transfontes.blogspot.com.br/2009/12/lei-de-30-de-julho-de-1609.html>>. Acesso em: 19 set. 2014.

<sup>27</sup> “Em 1640, colonos do Rio de Janeiro cercaram o Colégio do morro do Castelo acusando os jesuítas de mentores de nova lei proibitiva do cativo. Foi a ‘Botada fora dos padres’, que só não foram mortos graças à intervenção do governador Salvador Correia de Sá e Benevides. No mesmo ano foram expulsos de São Paulo, só regressando em 1653. No Maranhão, foi Antônio Vieira (1608-1697) quem enfrentou os colonos na década de 1650, pois, devido à sua proximidade com o Rei D. João IV, conseguiu baixar leis que obrigavam os colonos a libertarem os índios cativos, o que gerou revolta e sublevações por parte da população local. Os padres foram corridos dali em 1661, mas Vieira conseguiu autorização para seu retorno um ano depois”. (VAINFAS, R., op. cit., 2012, p. 14-18).

<sup>28</sup> De acordo com essas teorias, o poder político era atribuído por Deus à comunidade que, por sua vez, o transferia ao soberano mediante um pacto social que incluía determinadas condições (realizar o bem comum e respeitar privilégios de certas classes – como o clero). A violação dessas condições por alguma autoridade legitimaria uma rebelião contra ela como justa. Essas teorias, com o decorrer dos anos, passaram a formar a base da cultura política brasileira, chegando a influenciar rebeliões importantes, como a Inconfidência Mineira. Cf. VILLALTA, L. C. Inquietações generalizadas. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 99, p. 37-41, dez. 2013.



injustiças dos governantes. O jargão “viva o Rei, morra o mau governo” ilustra bem o cenário político predominante no período, que exaltava o sistema vigente (monarquia), mas inseria um elemento de “legitimidade” estritamente ligado aos interesses dos grupos e classes locais em ascensão.

Contudo, esses argumentos foram utilizados pelas elites senhoriais justamente contra os jesuítas, posto que discordavam das políticas que estabeleciam um amplo controle dos indígenas pelos religiosos, conforme já vimos (vide notas 26 e 27). Como se tratavam de teorias que relativizavam o poder dos monarcas, logicamente também não agradaram à Coroa Portuguesa, que passou a reduzir, paulatinamente, a atividade dos jesuítas em terras brasileiras, assim como em todo o Reino.

Em meados do século XVIII, as províncias do Maranhão e do Grão-Pará voltariam a ser palco de outra revolta motivada por discordâncias sobre as políticas estabelecidas em relação aos índios, dessa vez afetando ainda mais os objetivos dos religiosos. Com o intuito de “revitalizar” a economia local, foram idealizadas durante o reinado de D. José I (1750-1777) uma série de reformas, dentre as quais o fim do sistema de exploração da mão-de-obra indígena e a sua imediata substituição pela mão-de-obra negra africana, proporcionando a Portugal lucrar com um mercado escravista que estabelecia entre suas colônias. Indignados, os representantes das elites senhoriais sustentavam a exploração dos nativos como um direito assegurado pela condição de descendentes dos primeiros conquistadores do território, bem como por se tratar de um costume comum desde o início do processo de colonização naquelas províncias; os jesuítas, por sua vez, alegavam que o Regimento das Missões (1686) garantia-lhes a exploração do trabalho indígena e a administração dos aldeamentos<sup>29</sup>. Contudo, no dia 6 de junho de 1755 foi instituída a Lei de Liberdades, que abolia a escravidão indígena; no dia seguinte entrou em vigor

---

<sup>29</sup> O Estatuto garantia aos missionários, além do poder espiritual, também o político e o temporal sobre os aldeamentos indígenas. Estabelecia, ainda, que os índios recém-descidos deveriam ser mantidos nos aldeamentos pelo período de dois anos, tempo em que não poderiam ser utilizados em serviços públicos ou particulares. Estes fatores agravaram ainda mais a relação dos padres com os colonos. Cf. Regimento das missões do Estado do Maranhão e Pará, de 1 de dezembro de 1686. In: BEOZZO, J. O. Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, p. 114-120, 1983. Disponível em: <[http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/?func=item-global&doc\\_library=SEN01&doc\\_number=000100909](http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/?func=item-global&doc_library=SEN01&doc_number=000100909)>. Acesso em: 20 set. 2014.

uma outra Lei, destinada a criar a Companhia Geral de Comércio e limitar o controle dos missionários sobre os índios ao âmbito religioso<sup>30</sup>.

Em seguida, foi criado por Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1700-1769), Governador das províncias do norte (Grão-Pará e Maranhão) e irmão do Marquês de Pombal, o Diretório dos Índios (1757)<sup>31</sup>, pondo fim ao Regime das Missões e instituindo um Diretor para o governo das aldeias, o qual seria nomeado pelo Governador-geral. O Estatuto dispôs sobre a “civilização” dos índios mediante o ensino da língua portuguesa em escolas estabelecidas com tal finalidade, a adoção de nomes e sobrenomes portugueses, a construção de casas tipicamente europeias, a obrigatoriedade do uso de roupas, o incentivo ao casamento entre índios e brancos e a proibição da poligamia (chamada de promiscuidade). Em suma, o Diretório expressava três importantes preocupações da Coroa: a fixação das populações indígenas em uma unidade territorial, de forma a garantir a ocupação do território e um controle efetivo dos gentios; sua adequação ao padrão civilizatório europeu, pautado no trabalho, visto, agora, como um meio de incrementar valores ocidentais, sobretudo a ideia de poupança e enriquecimento, e não apenas como um instrumento de exploração de riquezas; e, por fim, a introdução e o fortalecimento da autoridade metropolitana, a partir do ensino da língua portuguesa, evitando, assim, a necessidade de intermediários no contato com os índios<sup>32</sup>.

Alguns anos antes (1753), quando da preparação do terreno para a implementação do Diretório, ainda receoso por novos levantes coloniais, o Marquês de Pombal sugeriu, dentre outras recomendações, que o irmão trabalhasse em duas frentes: responsabilizar os missionários, percebidos como inimigos do Estado, pela miséria da Colônia; e recorrer de forma sigilosa a pessoas dotadas de autoridade e respeito público, persuadindo-as a auxiliar no convencimento dos colonos mais influentes sobre o engano que seria acreditar que a riqueza decorreria da escravidão

---

<sup>30</sup> Cf. DOS SANTOS, F. V. Conexão Sena-Amazonas. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, n. 99, p. 33-36, dez. 2013.

<sup>31</sup> Diploma jurídico instituído para regular a liberdade concedida às populações indígenas pela Lei de Liberdades (1755). Segundo Coelho, o Diretório introduz uma importante inflexão na política indigenista: “Freqüentemente visto como parte das Reformas Pombalinas, pouco se evidencia a importância das injunções coloniais na sua formulação. [...] foi a resistência colonial aos termos da liberdade proposta pela Metrópole que promoveu a produção de um instrumento jurídico voltado para a regulação da liberdade indígena”. (COELHO, M. C. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, n. 168, v. 437, p. 29-48, out.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso em: 20 set. 2014).

<sup>32</sup> Cf. COELHO, 2007, p. 33.

indígena, na medida em que a libertação não pressupunha o fim do acesso aos índios, mas sua regulamentação<sup>33</sup>. Logo, a:

Submissão às leis e às determinações reais se constituiu, assim, em estratégia pedagógica, com o objetivo de inculcar na colônia o respeito à autoridade do monarca e a consolidação do poder metropolitano. (COELHO, 2007, p. 39-40).

Portanto, não obstante tudo que foi apresentado para indicar a pedagogia jesuítica como uma ferramenta predominantemente de dominação e controle social, não podemos reduzi-la a isso, até porque foram essas constantes disputas por poder, contrariando interesses das autoridades portuguesas, das elites locais, e da Coroa, que culminaram na expulsão dos jesuítas do Brasil e, concomitantemente, no fim da única oportunidade “educacional” de todo o período colonial<sup>34</sup>. Se por um lado objetivavam reforçar o poder da Igreja Católica nas terras “recém-descobertas”, por outro contribuíram para uma conscientização política e social a partir da crítica à escravidão e a injustiças de governantes, além de letrarem uma parcela (ainda que mínima) da população local e legarem uma estrutura logística (Colégios, seminários, bibliotecas, obras literárias, etc.) para a posteridade<sup>35</sup>.

Com efeito, a pedagogia jesuítica apresentou-se como uma estratégia capaz de viabilizar uma consciência que até então não se impusera com tanta convicção: a da importância social da educação e do ensino, ainda que orientada pelo pensamento religioso cristão que regia a Companhia de Jesus e elucubrava dogmas da Igreja.

Dessa forma, mesmo a crítica à atuação política dos jesuítas deve levar em consideração a importância da sua obra para a história da educação, especialmente com relação ao *Ratio Studiorum*, por se tratar de uma fonte

---

<sup>33</sup> Ibidem, p. 39-40.

<sup>34</sup> É bem verdade que foram planejadas algumas alternativas para substituir a educação jesuítica nos últimos sessenta anos do período colonial, porém, conforme será analisado posteriormente, essas medidas se limitaram ao plano teórico, com uma ínfima repercussão prática.

<sup>35</sup> Até o momento da sua expulsão, os jesuítas possuíam, no Brasil, “25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia. Dentre as instituições de ensino, apenas a escola de Arte e Edificações Militares, criada na Bahia, em 1699, talvez a primeira instituição leiga de ensino no Brasil, uma aula de artilharia criada em 1738, no Rio de Janeiro, além dos Seminários de São José e de São Pedro, estabelecidos em 1739, na mesma cidade, estavam fora do domínio dos jesuítas”. (THEOBALDO, C. E. A contribuição jesuítica na implantação do português do Brasil. In: *Revista do Espaço Acadêmico*, [S.l.], n. 87, Ago. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/087/87theobaldo.htm>>. Acesso em: 29 set. 2014).

historiográfica que influenciou e ainda influencia metodologias de ensino em várias partes do mundo.

Em 1814 o Papa Pio VII (1740-1823) põe fim à perseguição à Companhia de Jesus restaurando a Ordem religiosa. De volta ao Brasil, mesmo sem reaver propriedades (confiscadas pelo Marquês de Pombal), os sacerdotes retomam as práticas educativas, instalando Colégios por todo o território, alguns deles até hoje em atividade. Efetivamente, os jesuítas, da modernidade à contemporaneidade, têm procurado nutrir seu prestígio educacional, atualizando permanentemente seu método pedagógico, porém sempre com foco no ensino religioso, como se pode inferir do compromisso assumido na 31ª Congregação Geral, fundamentada no Concílio Ecumênico Vaticano II, que inaugurara uma nova fase na história da Igreja:

Nesse contexto, a assembléia dos jesuítas reafirmava a importância de se prosseguir o apostolado educativo em instituições escolares, um dos principais trabalhos da Ordem, não obstante certas vozes internas discordantes, admitindo que ele poderia ser exercido de outras maneiras. Seguindo a finalidade primordial da pedagogia jesuítica, 'virtude e letras' ou 'fé e ciência', o trabalho educativo visa fazer dos cristãos homens cultos e comprometidos com o apostolado moderno e propiciar aos não-cristãos, por meio de uma formação humana integral, a orientação para o bem comum e o conhecimento e o amor de Deus ou, pelo menos, dos valores morais e religiosos. (CGXXXI, d. 28, n. 7)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> KLEIN, L. F. Atualidade da pedagogia Jesuítica. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 47. Disponível em: <[books.google.com.br/books?isbn=8515016141](https://books.google.com.br/books?isbn=8515016141)>. Acesso em: 02 out. 2014.

## **2 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL IMPÉRIO: EDUCAÇÃO PARA AS ELITES; SERVIDÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA O POVO**

### **2.1 A REFORMA POMBALINA DA EDUCAÇÃO E A PREPARAÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE ESTADO**

As experiências pedagógicas que se desenvolveriam no Brasil Império começam de fato a serem implementadas ainda durante o período colonial, mais especificamente a partir da gestão do Marquês de Pombal, enquanto Ministro da Fazenda, no decorrer do reinado de D. José I (1750-1777). O modelo pedagógico proposto por Pombal repercutiria ainda no reinado de D. João VI (1808-1821) antes de influenciar os sistemas educacionais propostos ao longo do período imperial (1822-1889).

A chamada Reforma Pombalina da Educação tem como marco inicial o alvará régio de 28 de junho de 1759, por meio do qual foram suprimidas as escolas jesuíticas do Reino de Portugal, incluindo aquelas localizadas em todas as suas colônias. Se as escolas da Companhia de Jesus tinham por finalidade servir aos interesses da fé, Pombal pensou em instituir uma escola voltada para garantir os interesses do Estado. Em contrapartida, o ensino passava a ser uma responsabilidade da Coroa.

Segundo Maciel e Neto (2006),

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei.

Efetivamente, à época havia uma tendência em atribuir à Ordem dos jesuítas todos os problemas educacionais, seja na metrópole ou nas colônias, imputando a eles total responsabilidade pela decadência cultural e educacional da

sociedade portuguesa. Daí decorria uma oposição entre o antigo e antimoderno, relacionado à pedagogia jesuítica, que deveria ser superado pelo novo e moderno, representado pelas reformas implementadas por Pombal, que, dentre outras inovações, instituía uma escola pública e laica.

O referido alvará de 28 de junho de 1759, também conhecido como Lei Geral dos Estudos Menores, já no seu preâmbulo explicitava críticas ao método pedagógico da Companhia de Jesus, alegando a necessidade de se restituir o sistema educacional consagrado pela Universidade de Coimbra, “que fez os Portugueses tão conhecidos na República das Letras, antes que os Religiosos Jesuítas se intromettessem a ensiná-los: Abolindo inteiramente as Classes, e Escolas dos mesmos Religiosos”<sup>37</sup>.

As críticas ao ensino ministrado pelos jesuítas irradiam por toda a exposição de motivos da citada Lei, até porque seu objetivo é substituir aquele sistema considerado ultrapassado, senão vejamos:

[...] Tendo consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Ciências, se vê nestes reinos extraordinariamente decaído daquele auge, em que se achavam quando as Aulas se confiaram aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduziram nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios; e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procuraram sustenta-lo contra a evidência das sólidas verdades, que lhe descobriram os defeitos, e os prejuízos [...] sem nunca já mais cederem, nem a invencível força do exemplo dos maiores homens de todas as Nações civilizadas [...] (livres das preocupações, com que os mesmos religiosos pretenderam alucinar os meus vassallos, distraíndo-os na sobredita forma, do progresso das suas aplicações, para que, criando-os, e prolongando-os na ignorância, lhes conservassem uma subordinação, e dependência tão injustas, como perniciosas) [...] E atendendo ultimamente a que, ainda quando outro fosse o Método dos sobreditos Religiosos, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino, e educação dos Meninos, e Moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiência por fatos decisivos, e exclusivos de toda a tergiversação, e interpretação, ser a Doutrina, que o Governo dos mesmos Religiosos faz dar aos Alunos das suas Classes, e Escolas sinistramente ordenada a urina não só das Artes e Ciências, mas ate da mesma Monarquia, e da Religião, que nos meus Reinos e Domínios devo sustentar com a minha Real, e indefectível proteção:[...] Abolindo ate a memória das mesmas Classes e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Domínios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escândalos.

---

<sup>37</sup> Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 02 out. 2014.

As principais medidas implementadas pela Lei Geral dos Estudos Menores foram: a completa supressão do método pedagógico jesuíta em todas as posses do Reino de Portugal; a criação do cargo de Diretor de estudos, ao qual caberia a administração do ensino; a instituição do ensino das línguas e disciplinas clássicas, dentre as quais gramática latina, grego e retórica; a implantação das aulas régias<sup>38</sup>, equivalentes ao curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; a realização de concurso para a escolha dos professores responsáveis por ministrar essas aulas; e o estabelecimento das aulas de comércio. Além disso, a legislação indicava determinados livros e proibia outros.

Até então a Coroa portuguesa demonstrava grande desinteresse pela disseminação do conhecimento, limitando a instrução pública aos membros da nobreza e da burguesia. Na verdade, a Coroa se mostrava avessa a qualquer tipo de mudança, ainda apegada a Instituições e modelos administrativos seculares. Por outro lado, Pombal visava transformar de forma radical a nação portuguesa, e, para tanto, deveria primeiramente fortalecer o Estado e o poder do Rei, já que tais mudanças iriam afetar diretamente os privilégios de classes e grupos influentes, especialmente da nobreza e do clero. No Brasil, especificamente, pretendia-se também reprimir o ímpeto nacionalista que começava a aflorar entre a população local.

Permeada por ideais iluministas, a sociedade almejada exigia um novo homem que só poderia ser formado através de um novo modelo educacional. Essa modernização incluía a

[...] necessidade de proteger e desenvolver a indústria nacional e, de sua programática educacional, a indispensabilidade de retornar os estudos menores e superiores, impulsionar o ensino profissional (aulas de comércio e artilharia), bem como, de seu breviário social, libertar o negro no Reino e o índio no ultramar, salvando, com a erradicação da administração comunal jesuítica no Estado do Maranhão, a unidade lingüística do Brasil, como vários autores já proclamaram. (AVELLAR, 1983, p. 12).

Azevedo, (apud MACIEL e NETO, 2006), indica que com essa transição,

---

<sup>38</sup> A instituição das aulas régias dá origem ao ensino público oficial e laico, tendo em vista que, até esse momento, a promoção da educação formal, em todos os seus níveis, estava sob a incumbência da Igreja Católica, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura em geral, como as artes e a impressão de livros.

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução.

Essa mudança de paradigma, com a introdução de novos valores e padrões, visava, em última instância, a instituição de uma nova ordem social, fundada no sistema de produção pré-capitalista, seguindo o caminho traçado e percorrido pela Inglaterra. Nesse interim, a escola tinha o condão de servir como um instrumento de doutrinação ideológica e capacitação profissional para a aceitação e a construção dessa nova ordem, porém esbarrava na carência de professores qualificados para o ensino, tanto na metrópole quanto nas colônias.

Outra medida constante da Reforma Pombalina da Educação foi a criação da Real Mesa Censória, instituída pelo alvará de 5 de abril de 1768, o qual transferia da Igreja para o Estado a censura de livros e publicações supostamente perturbadoras nos âmbitos civil, político e religioso do Reino, bem como a imposição de penas físicas e/ou pecuniárias a quem transgredisse essas regras. Tal função era até então exercida pelos inquisidores do Tribunal do Santo Ofício, pelo Desembargo do Paço e pelo Clero Ordinário. Não obstante, o presidente da Mesa e um dos sete deputados que a compunham eram inquisidores do Santo Ofício<sup>39</sup>.

A Real Mesa Censória era responsável, ainda, pela concessão de licenças de comercialização, impressão, reimpressão e encadernação de livros ou papéis avulsos, assim como de autorizações para posse e leitura de livros proibidos. Ademais, em 4 de Junho de 1771, foi publicado um alvará que atribuía à Mesa a

---

<sup>39</sup> O alvará de 22 de abril de 1768 designou como presidente da Real Mesa Censória o arcebispo de Évora, D. Frei José de Nossa Senhora da Porta, conselheiro de Estado, regedor da Justiça e, posteriormente (1770), Inquisidor-geral do Santo Ofício.



administração das escolas de Estudos Menores do Reino, incluindo o Colégio dos Nobres, sendo instituído um novo imposto para gerir as despesas, designado por subsídio literário.

Em decorrência desses atos, foram criadas, no Brasil, 17 aulas de ler e escrever (aulas régias), mas as escolas com cursos graduados e sistematizados foram implantadas apenas a partir de 1776, ou seja, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas. A demora na oferta de um sistema educacional formal se deveu, em parte, pela opção do Estado português em suprimir totalmente a organização educacional jesuítica, em vez de aproveitá-la, na medida do possível, de acordo com seus interesses. De tal modo, nota-se uma descontinuidade entre as políticas pedagógicas do início e do final do período colonial, peculiaridade que marca não apenas este como outros momentos do processo histórico de escolarização no Brasil.

Teixeira Soares cita o alvará de 06 de novembro de 1772, o qual

[...] determinou que o ensino popular poderia também ficar a cargo de particulares, que para tanto contariam com apoio do Estado no prelecionamento das seguintes matérias: ortografia, gramática, aritmética, doutrina cristã e educação social e cívica ('civildade'). O ensino secundário daria ênfase especial ao latim, grego e francês. Ao mesmo tempo em que cuidava do ensino popular, fundou o 'Colégio dos Nobres', seminário dedicado à educação de filhos da nobreza; e, para manter o equilíbrio social e educacional, fundou também o Colégio de Mafra, destinado à educação dos plebeus, com programa idêntico ao reservado aos filhos da nobreza (1961, p. 218).

Constata-se, portanto, uma tentativa de reduzir as atribuições do Estado no que tange à promoção da educação, na medida em que contemplavam o ensino particular, ainda que apoiado pelo Estado; além disso, nota-se o isolamento entre ricos e pobres, mediante a criação de escolas específicas para cada uma dessas classes sociais: uma para os filhos da nobreza e burguesia, e outra para os grupos sociais menos abastados.

Contudo, é importante ressaltar que, não obstante as propostas formais criadas pelas reformas pombalinas, elas nunca chegaram de fato a serem implementadas na prática, acarretando um longo período (1759 a 1808) de atraso, desorganização e decadência da educação na Colônia, especialmente se levadas em consideração sua abrangência territorial, literária/intelectual e mesmo humana. Desse modo:

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. (MACIEL e NETO, 2006).

## 2.2 A PRIMEIRA TENTATIVA DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL: O MÉTODO LANCASTERIANO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS OBEDIENTES E ÚTEIS AO ESTADO E ÀS ELITES LOCAIS

A partir de 1808, com a transferência da Corte para o Brasil, D. João VI (1767-1826) adotou importantes medidas no que tange ao sistema educacional, destacando-se a criação dos cursos superiores de Medicina e de Direito, além da Academia Real Militar. Além disso, houve um aumento do número de aulas régias em todas as capitanias.

O Almanaque da cidade do Rio de Janeiro para o ano de 1811 informa que em cada freguesia havia aulas de primeiras letras e, na sede da Corte, aulas de lógica, grego, latim, português, retórica e francês<sup>40</sup>. No almanaque de 1816 aparecem as aulas de gramática latina, filosofia, desenho e figura. Existiu, ainda, nesse período, uma cadeira de aritmética, álgebra e trigonometria<sup>41</sup>.

Proclamada a Independência, no ano de 1822, novas escolas de primeiras letras foram criadas, sendo a primeira localizada no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro e destinada ao ensino dos operários. Logo em seguida foi implantada uma outra, voltada para militares e súditos em geral.

Ainda assim, mais uma vez as medidas tomadas não foram suficientes para alterar o quadro educacional brasileiro. Nos anos que se seguem até o início da Primeira República, perpassando todo o período imperial, a experiência educacional no Brasil foi praticamente nula, limitando-se ao plano teórico, porém sem repercussões práticas, quando muito abrangendo uma minoria privilegiada.

Nesse sentido, Oliveira Lima (1974, p. 33-35) alega que:

---

<sup>40</sup> ALMANAQUE do Rio de Janeiro para o ano de 1811. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, v. 282, p. 97-236, 1969.

<sup>41</sup> ALMANAQUE do Rio de Janeiro para o ano de 1816. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, v. 268, p. 179-330, 1965.

Se examinarmos as peripécias do ‘sistema’ de educação nacional facilmente verificamos que o que sempre se chamou de ‘sistema’ de educação no Brasil foi um cerimonial destinado à iniciação cívico-mercantil de pequenas elites de comerciantes e latifundiários. [...] O ‘sistema’ educacional, pois, nunca foi destinado ao povo, ao longo de nossa história.

Todavia, com o progressivo abandono das escolas de ler e escrever<sup>42</sup>, até a elite da Colônia deixa de ter escola, sendo forçada a ir estudar em Portugal. Nessas classes mais abastadas, também era comum a contratação de um(a) preceptor(a), geralmente estrangeiro, para educar suas crianças<sup>43</sup>. Por outro lado, essa não era uma opção possível para as classes mais pobres. Na verdade, sempre houve óbices

[...] para que os mestiços não ascendessem na pirâmide escolar: *para as elites o ‘sistema’; para o povo os ‘exames’*: a idéia de *primitivo, menor, imaturo, monge, mendigo, analfabeto...* sempre está presente quando se trata do exercício dos direitos da cidadania. (OLIVEIRA E LIMA, 1974, p. 33-35).

Um exemplo disso está na Constituição do Império, de 1824, que elenca no seu Título 8º, dentre os direitos civis dos cidadãos, “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (art. 179, XXXII) e o estabelecimento de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (art. 179, XXXIII), porém exclui do seletto grupo de cidadãos brasileiros os escravos<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> “Das 720 escolas primárias que os dados oficiais indicavam estar espalhadas por todo Reino, em 1779, [...] em sua maioria, ou não funcionava nunca ou jamais puderam contar com mestres eficientes e capazes, simplesmente porque não os havia em número suficiente.” (CARRATO *apud* OLIVEIRA LIMA, 1974, p. 24).

<sup>43</sup> Esses educadores estrangeiros, valendo-se de pedagogias dirigidas por padrões de conduta europeus, envolviam essas crianças em um simulacro cultural permeado por ensinamentos alheios às peculiaridades do povo brasileiro, ou seja, desconectados do cotidiano e das experiências vivenciadas por essas crianças.

<sup>44</sup> Segundo a Constituição de 1824, em seu Título 2º:

“Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização”.

No mesmo sentido, Tavares (2000, p. 45-46) destaca que as escolas mantidas pelo governo na cidade do Rio de Janeiro: “Frequêntadas pelos filhos de lojistas e pessoas do ramo, estavam abertas aos cidadãos respeitáveis pertencentes a todas as raças, exceto pobres e escravos, embora fossem gratuitas”.

Em 15 de novembro de 1827, D. Pedro I promulga aquela que pode ser considerada a primeira lei (*stricto sensu*) brasileira sobre escolarização, a qual prescrevia a obrigação de “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (art. 1º)<sup>45</sup>. Essas escolas eram destinadas tanto aos meninos quanto às meninas, porém nota-se uma nítida diferenciação entre os objetivos do ensino de acordo com o gênero dos seus destinatários, ficando os homens encarregados das Ciências, enquanto às mulheres eram atribuídos dotes artísticos e domésticos, conforme se pode extrair dos seguintes artigos:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; [...].

Segundo Leite (apud TAVARES, 2000, p. 45):

A educação de uma brasileira está completa desde que saiba ler e escrever corretamente, manejar o chicote, fazer doces e cantar, acompanhando-se ao piano [...] As moças ricas são mandadas para uma escola da moda, dirigidas por estrangeiros.

Vale, ainda, destacar outra limitação imposta pela Lei ao ensino de meninas, já que este somente seria necessário quando e onde os Presidentes em Conselho assim julgassem<sup>46</sup>. Logo, embora o texto legal tenha finalmente

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

<sup>46</sup> É o que se entende da leitura do art. 11 da Lei de 15 de novembro de 1827, segundo o qual “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.

contemplado as meninas com uma oportunidade educacional, deixou uma significativa margem discricionária para um Conselho que poderia excluí-las desse processo.

Resta clara, também, nos textos legais apresentados, a intenção de conformação à ordem vigente, a partir da doutrinação da religião oficial – no caso a católica –, bem como do estudo da Carta Magna, visando assegurar o respeito à organização política vigente pelos futuros cidadãos, e da aceitação da versão oficial da História do Brasil, contada pelos “conquistadores”, então no poder.

Com relação à Constituição do Império, vale dedicar algumas linhas para explicitar determinados dogmas políticos e sociais que eram embutidos nas jovens mentes através do seu estudo nas escolas, a começar pelo estabelecimento de um governo “Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo” (art. 3º); da dinastia de Dom Pedro I como imperante, perpétua (art. 4º e art. 116) e de observância obrigatória nos casos de sucessão (art. 15, III e art. 117); e pela adoção do catolicismo como religião oficial do Império:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.

Conforme vimos, os escravos não foram elencados no rol dos cidadãos brasileiros (vide nota 44); logicamente, por essa razão, eles estavam impedidos de votar e de exercer cargos políticos e eletivos<sup>47</sup>, inclusive os libertos<sup>48</sup>.

Não obstante, no que tange às pessoas aptas a votar nas eleições de Deputados e Senadores dentre outros cargos políticos, bem como exercê-los, havia outras limitações em função de questões religiosas e financeiras, senão vejamos:

---

<sup>47</sup> “Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes.

[...]

III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local.

<sup>48</sup> Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se

[...]

II. Os Libertos”.

Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes.

[...]

V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se

I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.

[...]

Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se

I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fórma dos Arts. 92 e 94.

[...]

III. Os que não professarem a Religião do Estado.

Outro ponto que merece destaque é criação do Poder Moderador, ao lado, ou melhor, acima dos três Poderes Políticos clássicos (Legislativo, Executivo e Judiciário). O Poder Moderador, além de garantir ao Imperador controle absoluto sobre os outros Poderes, lhe atribui total irresponsabilidade em virtude dos seus atos<sup>49</sup>.

Por outro lado, o Título 8º da Constituição do Império elenca diversas garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que até hoje vigoram, tendo sido consagradas nas Constituições seguintes, apesar de algumas terem sido suprimidas, ou simplesmente ignoradas, durante a ditadura militar. Podemos citar como exemplos de garantias outorgadas pela Carta de 1824: o princípio da legalidade (art. 179, I), a liberdade de expressão (art. 179, IV), a liberdade religiosa (art. 179, V), a inviolabilidade do domicílio (art. 179, VII) e das correspondências (art. 179, XXVII), o princípio da igualdade (art. 179, XIII), a proibição da tortura e de outras penas cruéis (art. 179, XIX), o princípio da personalidade da pena (art. 179, XX), o direito de propriedade (art. 179, XXII) e o direito à instrução primária e gratuita (art. 179, XXXII). Nesse aspecto, o estudo da Constituição também poderia configurar um elemento de conscientização de direitos, e não apenas de observação e cumprimento de deveres.

Todavia, para consagrar um modelo de escolarização voltado para a conformação do *statu quo*, com a formação de sujeitos acríticos e obedientes aos

---

<sup>49</sup> “Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolavel, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma”.

dogmas do Estado, a citada Lei de 15 de novembro de 1827 instituiu o método lancasteriano para reger o ensino oficial nas escolas do Império, conforme se pode observar em seu artigo 15, o qual prescreve que: “Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”.

O método lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo ou monitorial, surgiu na Inglaterra, nos últimos anos do século XVIII; em seguida foi adotado em outros países da Europa, chegando à América Latina na primeira metade do século XIX. Foi criado pelo Quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1832), influenciado pela obra do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832).

É bem verdade que a proposta se justificava diante da ausência de professores, já que a principal característica do método era a criação de agentes multiplicadores, os monitores, que ficavam responsáveis por auxiliar um grupo de dez alunos (os decúrias) a adquirir o conhecimento. Esses monitores eram oriundos das classes mais avançadas, sendo orientados diretamente pelo professor. Contudo, com a adoção deste método

[...] não havia gastos com a formação dos mestres. O que se exigia somente era um investimento para a compra de materiais escolares, como: sala de aula de grandes dimensões, quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiro e estrado para monitores, campainhas, matracas para os sinais sonoros, caixas de areia para o treino da escrita, ardósias e quadro negro. Fazia-se uso ainda de quadros e tabelas ilustradas, silabários, quadros de leitura e cálculo e quadro negro. (INOUE, 2006, p. 65).

A prática pedagógica consistia em um ensino oral e mecanizado, voltado para a repetição e a memorização, em detrimento da originalidade, da fluência verbal e da elucubração intelectual, pois se acreditava que desta forma inibia-se a preguiça e a ociosidade, e estimulava-se a quietude, disciplinando o corpo e a mente. Dessa forma, conversas paralelas não eram admitidas, podendo acarretar punições severas que variavam de castigos físicos a morais<sup>50</sup>; o silêncio era

---

<sup>50</sup> Em 1829, foi publicado em Ouro Preto, um livro denominado “Castigos Lancasterianos”, com o intuito de pautar minuciosamente as punições colocadas em prática pelos professores. A lista de castigos revelou as características do método mútuo visando a busca de regularidade, ordem e disciplina no processo educativo escolar. Cf. INACIO, M. S.; FILHO, L. M. F. *O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no sec. XIX*.

Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/453.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

considerado indispensável para o aprendizado, até porque, como foi dito, o método privilegiava a passividade. Os livros, por sua vez, eram dispensáveis e não poderiam estar em uso durante as aulas. Os estudantes deveriam estar hábeis a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas em oito meses.

Os locais onde se ministravam as aulas eram retangulares, espaçosos, arejados, com as mesas e cadeiras destinadas aos alunos enfileiradas, sendo reservado ao mestre uma espécie de púlpito, situado à frente da classe, de modo que ele pudesse visualizar todo o ambiente – e que todos os alunos pudessem visualiza-lo à frente e acima. Periodicamente, o professor emitia ordens através de sinetas, apitos ou bastões e fiscalizava o controle dos movimentos dos alunos como entrada, saída e mudança de exercícios. Nesse aspecto, mais do que procedimentos educacionais, esse método faz lembrar técnicas de adestramento de animais, que surgiram, posteriormente, com Ivan Pavlov (1849-1936) e seus continuadores, no desenvolvimento de um ramo da Psicologia que viria a ser denominado Behaviorismo, ou Comportamentalismo, segundo o qual as respostas dos indivíduos podem ser condicionadas a partir de estímulos, sejam positivos (os prêmios), para as respostas desejadas, ou negativos (os castigos), para aquelas indesejadas.

A aplicação da metodologia de Lancaster no Brasil Imperial até pode ser entendida como uma tentativa de instrumentalizar o maior número de alunos em um curto espaço de tempo e com baixo investimento pecuniário, mas sem perder de vista os objetivos dos detentores do poder político e social, que consistiam em civilizar a população, ou, em outras palavras, controlar os homens que não estavam ajustados à ordem social. À escola caberia formar sujeitos acríticos, passivos, socialmente disciplinados e obedientes aos seus deveres, projetando uma sociedade condicionada a promover os interesses das elites e do Estado.

Entretanto, a despeito das citadas determinações legais,

Essa primeira iniciativa de criação da escola pública no Brasil não criou, na verdade, nenhuma escola. A escola pública foi, assim, 'criada' quase um século e meio antes de sua materialização em um sistema público de ensino. [A "materialização" do sistema público de ensino a que se refere o autor ocorre, segundo ele, com a lei 5.692/71]. (CORRÊA, 2000, p. 61).



De fato, o primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, comprova essa afirmação. Segundo os dados levantados, apenas 18% dos jovens de 6 a 15 anos frequentavam a escola, dentre os quais 54% do sexo feminino, o que surpreende se levarmos em consideração a menor oferta de escolas para meninas. Foi registrado que quase 84% dos brasileiros eram analfabetos e apenas 1403 escravos eram alfabetizados (0,1% do total)<sup>51</sup>. O censo declarou, ainda, que 0% dos escravos frequentavam a escola, o que somente confirma que estes estavam excluídos do processo de escolarização, assim como do exercício de todos os outros direitos da cidadania.

### 2.3 A REFORMA COUTTO FERRAZ: POLÍTICAS ESCOLARES VOLTADAS PARA A REPRODUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MACHISTA, ESCRAVOCRATA E ESTRATIFICADA EM CLASSES ESPOLIADORAS E ESPOLIADAS

Em 17 de fevereiro de 1854, sob a rubrica do então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz (1818-1886), entra em vigor o Decreto nº 1331-A<sup>52</sup>, instituindo uma série de reformas nos ensinos primário e secundário. A chamada Reforma Coutto Ferraz manteve muitas características das dinâmicas anteriores, como o ensino do catolicismo (art. 45), a diferenciação do ensino dispensado a meninos e meninas (art. 50), e a separação destes em escolas distintas (art. 51).

Com relação ao tratamento diferenciado destinado a homens e mulheres, comum não apenas no processo de escolarização, mas nas mais diversas áreas da vida social do Império, chama atenção nesse pacote de reformas alguns requisitos exigidos para a admissão de professoras, os quais podem ser observados no dispositivo abaixo transcrito:

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://escoladigital.org.br/o-brasil-no-censo-do-imperio/>>. Acesso em: 16 set. 2014.

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 10 out. 2014.

se viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade.

As mulheres, que ao longo da infância estavam sujeitas ao poder paternal, mesmo na idade adulta poderiam ser constrangidas a apresentar um “aval” do pai para exercerem seu direito de lecionar, isso quando não estivessem de alguma forma relacionadas ao poder conjugal (casadas, viúvas, desquitadas), situação que lhes exigiria apresentar documentos que as ligassem aos maridos. De qualquer modo, elas deveriam estar submetidas ao poder de um homem, o chefe da sociedade familiar, bem como da conjugal, sempre de alguma forma, ainda que involuntária, determinando os seus “destinos”.

A Reforma Coutto Ferraz também instituiu a divisão das escolas públicas primárias em duas classes, sendo a instrução elementar denominada de escola de primeiro grau, e a instrução primária superior denominada de segundo grau (art. 48). Havia, ainda, a instrução secundária, que deveria ser ministrada no Imperial Colégio de Pedro II, criado em 1837. Por outro lado, mais uma vez a lei privou os escravos da participação no processo de escolarização, colocando-os no rol daqueles impedidos de frequentar as escolas, ao lado das crianças acometidas por doenças contagiosas e das que não tivessem sido devidamente vacinadas, meio que sugerindo a escravidão como moléstia.

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

Diante de fatos como estes até aqui apresentados – omissões, restrições, preconceitos, discriminações, etc. –, o processo de escolarização no período em questão vai se delineando, na verdade, como um processo de aculturação e adestramento à ordem, visando reproduzir uma sociedade machista, escravocrata e estratificada em classes espoliadoras e espoliadas. Geralmente, os objetivos de dominação pretendidos são ocultados pelos dirigentes do Estado, porém, eventualmente, alguns os revelam, seja de forma explícita e intencional, ou de forma inconsciente e contraditória.

O então Diretor de Instrução da Província da Bahia, Abílio César Borges, em relatório sobre a situação da instrução pública em sua província, tendo como referência o ano de 1856, revela seu posicionamento, aparentemente de modo intencional, já que veiculada em um documento público:

[...] Ninguém dirá por certo que para os indivíduos das primeiras camadas sociais a instrução elementar tal como se dá em nossas escolas não seja suficiente. Ninguém dirá, porém, que este rudimento da instrução baste para os indivíduos da classe média que, não podendo seguir as carreiras liberais ou a instrução, têm de se integrar às indústrias diversas e a outros misteres sociais que demandam uma cultura maior de inteligência e até alguns conhecimentos especiais que constituem a instrução média. [...] tem a instrução nacional diversos limites assinados a cada uma das classes sociais: compete pois à autoridade superior vedar, quanto puder, que indivíduos que se devem naturalmente contentar com a instrução primária alcancem a média, e que, os que com esta, avancem à secundária, a qual principalmente deve ser mais dificultada àqueles que já pela classe a que pertencem já por lhe falecerem talentos, não podem seguir as carreiras liberais ou científicas. [...] distribuído com muita profusão e pouco discernimento o ensino secundário inspira aos mancebos das classes inferiores o desprezo dos seus iguais e o desgosto do seu estado granjeando-lhes uma espécie de enganadora superioridade que mais lhes não permite contentarem [...]<sup>53</sup>.

Nessa passagem, fica evidenciada uma postura voltada para a manutenção do *statu quo*, já que o citado Diretor defende não apenas a estratificação da sociedade em classes (ou castas), como também que os membros das classes mais baixas não possam ascender às classes mais altas através da educação.

Dessa forma, o processo educacional, que deveria figurar como uma escada onde cada degrau correspondesse a um novo nível de aprendizado, conhecimento e consciência, rumo à emancipação, acaba por revelar-se um óbice à ascensão profissional e intelectual dos jovens das classes trabalhadoras e subalternas. O topo da “escada educacional” fica reservado àqueles predestinados a exercer as funções de comando na sociedade, enquanto os pobres, “burros”, deveriam contentar-se apenas com os primeiros degraus, suficientes, segundo políticas e políticos, para a realização dos trabalhos que desempenhariam: braçais, mecânicos e subordinados.

---

<sup>53</sup> Apud MATTOS, Selma Rinaldi de. Ordenar, civilizar e instruir. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0007.html>>. Acesso em: 25 out. 2014.

## 2.4 A LEI DO VENTRE LIVRE E A PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE DOS JOVENS ESCRAVOS

Digna de menção, também, é a achincalhada Lei do Ventre Livre<sup>54</sup>, de 1871, que “obrigava” o senhor a oferecer aos seus jovens escravos o aprendizado de um ofício. De acordo com essa lei:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.  
 § 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Caso o proprietário dos jovens escravos oferecesse a eles o aprendizado de um ofício, quando contassem de 8 a 12 anos, seu “direito de posse” se estendia por mais quatro anos. Assim, o senhor poderia utilizar-se dos serviços desses escravos até completarem 25 anos de idade.

Todavia, dados que apontam para o aumento do abandono de crianças pardas e negras no Rio de Janeiro após o ano de 1871<sup>55</sup>, combinados com outros que indicam a prática de alugar e vender escravas recém-paridas como amas-de-leite<sup>56</sup>, parecem evidenciar que esses senhores preferiam os lucros imediatos proporcionados por essa tática, a esperar o retorno em trabalho dos filhos das escravas, os quais deveriam sustentar durante seus oito primeiros anos de vida,

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leishistoricas.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

<sup>55</sup> No período de 1831-1850, cerca de 45% das crianças abandonadas na Roda dos Expostos de Salvador eram pardas e negras; já no período de 1871-1890, pardos e negros representavam aproximadamente 90% das crianças deixadas nessa Instituição. Cf. MARCÍLIO, M. L. A Etnodemografia da criança abandonada na História do Brasil: séculos 18 e 19. In: *Latin American Population History Bulletin*. n. 28. Minnesota, 1998. Disponível em: <<http://www.hist.umn.edu/~rmccea/laphb/28fall98/laphb28a.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

<sup>56</sup> Tavares (2000, p. 31) cita exemplos de anúncios de aluguel e venda de escravas como amas-de-leite: “Na rua do Espírito Santo há uma ama-de-leite para alugar, parida de oito dias, sem pensão do filho (*Jornal do Commercio*, 24 de fevereiro de 1850); Aluga-se uma preta, para ama com muito bom leite, de 40 dias e do primeiro parto, é muito carinhosa para crianças, não tem vício algum e é muito sadia e também se vende a cria (*Jornal do Commercio*, 3 de agosto de 1850); Vende-se um preta da nação, com bastante leite e da primeira barriga, sem cria, mui vistosa e rapariga (*Diário do Rio de Janeiro*, 4 de julho de 1850)”.

levando em consideração também o risco atrelado à alta taxa de mortalidade infantil à época<sup>57</sup>.

De acordo com Binzer (apud TAVARES, 2000, p. 41), preceptora alemã que relatou sua experiência educacional no Brasil:

Os pretinhos nascidos agora não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada renderão.

Não obstante, alguns poucos escravos foram beneficiados com a aprendizagem de um ofício, sempre correspondentes a trabalhos manuais, como confecção de trajes, sapatos, obras de tapeçaria, bordados, etc. De fato, apesar de vigorar por quase duas décadas, a lei do Ventre Livre foi alvo de constantes burlas, beneficiando apenas uma ínfima minoria com a aprendizagem de um ofício. Em uma análise relativa ao período de 1860-1879, avaliando a situação de 58 crianças filhas de escravos, o resultado obtido indica que

[...] das 29 crianças do sexo masculino, com idade de sete a 12 anos, somente sete tinham trabalho qualificado; quanto às do sexo feminino, das 29 crianças, cinco eram domésticas e duas aprendizes de costureira. (MATTOSO apud DEL PRIORE, 1995, p. 90-91).

Para Del Priore, o adestramento de meninos e meninas por volta da idade de 12 anos contribui para sua precoce profissionalização, já que desde muito cedo suas vidas iam sendo guiadas nesse sentido<sup>58</sup>.

Contudo, vale lembrar que as Ordenações Filipinas, vigente durante praticamente todo o século XIX, firmava a maioridade civil para as meninas aos 12 anos de idade e para os meninos aos 14 anos completos<sup>59</sup>. Como os escravos não

---

<sup>57</sup> Dentre as crianças abandonadas nas Rodas dos Expostos, as taxas de mortalidade infantil eram ainda mais elevadas, superando as de todos os segmentos da sociedade, inclusive dos escravos: aproximadamente 1/3 dos infelizes que eram largados na Roda não chegavam à idade de 7 anos. Em 1892, os dados oficiais da Casa da Roda de São Paulo registravam que a taxa de mortalidade das crianças de 0 a 1 ano de idade era de 61%. Em outras instituições, essa taxa chegou a 90%. Cf. MARCÍLIO, M. L. op. cit., 1998.

<sup>58</sup> Cf. DEL PRIORE, 1995, p. 184. Ainda segundo a autora, era comum essas crianças, posteriormente, trazerem por sobrenome o ofício que lhes incumbia (ex.: Ana Mucama, Manuel Pastor, Rosa Costureira, entre outros).

<sup>59</sup> A maioridade civil nas Ordenações Filipinas é deduzida a partir da exigência de uma idade mínima para o pleno gozo de diversos direitos. A título de exemplo, podemos citar o título LXXXI, do livro IV, que trata: “Das pessoas, a que não he permittido fazer testamento”, prescrevendo que: “O Varão menor de quatorze annos, ou a femea menor de doze (1), não podem fazer testamento [...]”. Em nota, sinaliza que: “(1) Para fazer testamento he indispensavel capacidade natural e civil”.

eram considerados cidadãos, lhes eram negados direitos civis, sociais e políticos, logo não há como atribuir essa regra sobre a maioridade civil a eles; todavia, vale destacar que os meninos escravos eram submetidos ao mundo do trabalho antes mesmo de atingirem temporalmente essa maioridade. Nota-se, também, que as crianças livres estavam sujeitas ao cumprimento de algumas normas semelhantes às aquelas impostas às escravas, porém com uma diferença essencial: “a criança branca poderia ter seu prazo de ingresso na vida adulta prorrogado, enquanto que a negra ou mestiça era imediatamente usada como força de trabalho para seus donos”. (TAVARES, 2000, p. 25).

Ainda assim, em regra, enquanto aos jovens escravos era negada uma educação formal e mesmo profissional, sendo esta última determinada por lei, como aprendizes:

Os meninos da aristocracia cafeeicultora imperial e da elite urbana iam para a escola aos sete anos de idade, devendo terminar sua instrução com um diploma de doutor, geralmente optando pelo curso de Direito. Também poderiam decidir por outro tipo de formação diferente daquela ministrada pelas escolas particulares, como a militar, neste caso oferecida pelo Colégio Naval.

As famílias mais ricas, poderiam, ainda, enviar seus filhos para estudarem em Universidades europeias, de modo a aperfeiçoarem seu desempenho intelectual; os filhos de comerciantes, após a conclusão dos seus estudos nas escolas gratuitas, seriam submetidos a avaliações para ingressarem nas Academias brasileiras; já os filhos de pobres e escravos dificilmente atingiriam esse êxito, simplesmente porque não havia escolas para eles.

Todo esse sistema se mostra destinado a impor aos pobres e escravos apenas o mundo do trabalho, em princípio como mão-de obra escravizada e, posteriormente, como trabalhadores assalariados explorados, incapazes de enxergar o porquê das suas mazelas, impostas coercitivamente e/ou ideologicamente a partir de dogmas jurídicos e morais voltados para construir essa realidade, sobretudo pela exclusão destes de um processo educacional emancipador, que lhes permitisse tomar consciência da sua condição para, então, questioná-la. Para as elites, a educação para a gestão do Estado; para os pobres a alienação do processo educacional para a submissão ao Estado e às elites.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo ora exposto, resta concluir que o processo de escolarização no Brasil, durante os mais de três séculos compreendidos no período analisado, foi praticamente nulo se considerarmos sua abrangência territorial, intelectual e humana, não obstante a idealização de diversos projetos voltados para a promoção da educação, por meio de planejamentos, leis e reformas que não tiveram uma efetiva aplicação prática. Basta ver que em 1890, ou seja, logo após a Proclamação da República, que pôs fim ao período Imperial, 82,6% da população brasileira era constituída de analfabetos, segundo dados do Recenseamento Geral do Brasil<sup>60</sup>.

As iniciativas educacionais, tanto na fase colonial quanto na imperial, foram direcionadas para a iniciação cívico-mercantil das pequenas elites de comerciantes e latifundiários, negando às camadas mais pobres da sociedade, especialmente os escravos, o acesso à educação. Quando muito, era oferecido o aprendizado de um ofício aos escravos, não para que estes fossem beneficiados com uma valorização profissional em função dessa qualificação, mas para que servissem da melhor forma às aristocracias que os possuíam.

Ademais, ainda que os projetos educacionais idealizados tivessem saído do papel, suas matrizes pedagógicas refletiam propostas voltadas para a conformação dos alunos à ordem social, e não para a sua emancipação a partir do desenvolvimento da consciência de si e do sistema político-social.

De fato, a primeira proposta educativa em terras brasileiras, representada pela pedagogia jesuítica, destinou-se a catequização dos jovens nativos e, posteriormente, dos chamados mestiços da terra, filhos de portugueses com índios. A instrução nas letras ficou em segundo plano, ou melhor, foi utilizada como estratégia para auxiliar na conversão dos gentios, já que a ideia principal era formar cristãos para potencializar a propagação da fé católica no Novo Mundo.

Também ao longo do período imperial, a escolarização ocultava objetivos de dominação, porém não mais cooptando os jovens para defender os interesses da Igreja Católica, e sim para servir ao Império e às classes ascendentes, fortalecendo

---

<sup>60</sup> BRASIL, Recenseamento Geral do Brasil 1920, v. IV, 4ª parte – População.

o Estado, agora nacional, e preparando o terreno para a adequação à nova ordem social que surgia com a vitória das revoluções burguesas, fundada no modo de produção pré-capitalista e na ideologia liberal.

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer alguns avanços decorrentes das políticas educacionais adotadas, notadamente no que tange ao aparato logístico legado, com a construção de Colégios, bibliotecas, Academias e Universidades.

Com relação à obra realizada pelos jesuítas, podemos destacar a crítica à escravidão e a outras injustiças praticadas por governantes e colonos, contribuindo, de certa forma, para uma conscientização política e social. Além disso, a militância desses padres no âmbito da educação foi de grande valia para consolidá-la como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade sólida e organizada.

Já no Brasil Imperial, sobressaem-se as leis que concretizaram o direito à educação pública, gratuita e laica, ainda que no decorrer do período esse benefício não tenha sido estendido aos escravos. Outra proposta potencialmente emancipadora foi a disseminação do ensino jurídico nas escolas imperiais, a partir do estudo da Constituição de 1824, pois, apesar do foco nos deveres, visando a adequação dos futuros cidadãos à organização política e social vigente, também contemplava direitos e garantias que poderiam, então, ser conscientizados.

Olhar com atenção para esses períodos históricos, analisando erros e acertos, é de suma importância para construir um modelo pedagógico libertador, bem como uma estrutura escolar que viabilize um aprendizado de qualidade. Embora a escola, enquanto instituição, tenha representado ao longo desses anos um instrumento predominantemente de dominação, a educação é e sempre será o melhor caminho para o desenvolvimento de uma consciência, individual e coletiva, capaz de gerar responsabilidade, valorizando a liberdade e, conseqüentemente, conduzindo à emancipação e à justiça social.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANAQUE do Rio de Janeiro para o ano de 1811. In: *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, v. 282, p. 97-236, 1969. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ALMANAQUE do Rio de Janeiro para o ano de 1816. In: *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, v. 268, p. 179-330, 1965. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ALMEIDA, Candido Mendes de (editor). *Ordenações Filipinas: Livros I a V*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985. Disponível em: <<http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>>. Acesso em: 30 maio 2014.

AVELLAR, H. de A. *História administrativa do Brasil: a administração pombalina*. 2. ed. Brasília: FUNCEP/Editora da Universidade de Brasília, 1983.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brazil* (de 25 de março de 1824). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 (Reforma Coutto Ferraz). Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre). Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leishistoricas.htm>>. Acesso em 12 jun. 2014.

BEOZZO, José Oscar. *Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1983. Disponível em: <<http://biblioteca2.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2014.

COELHO, Mauro Cezar. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. In: *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, n. 168, v. 437, p. 29-48, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso em: 20 set. 2014.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a Escola? In: PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da Escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 51-84.

DEL PRIORE, Mary. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1995.

FRANCA S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: <[http://www.obrascaticas.com/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=261&Itemid=29](http://www.obrascaticas.com/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=261&Itemid=29)>. Acesso em: 20 set. 2014.

INACIO, Marcilaine Soares; FILHO, Luciano Mendes de Faria. *O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no sec. XIX*. [S.l., s.n.], [200-?]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/453.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

INOUE, Cristina: *O Seminário de Santana: o cotidiano da vida e da escola*. [S.l., s.n.], 2006. Disponível em: <[http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/Monografia\\_Inoue\\_Cristina.pdf](http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/Monografia_Inoue_Cristina.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

KLEIN, Luís Fenando. *Atualidade da pedagogia Jesuítica*. São Paulo: Edições Loyola, 1997. Disponível em: <[books.google.com.br/books?isbn=8515016141](http://books.google.com.br/books?isbn=8515016141)>. Acesso em: 02 out. 2014.

LOYOLA, Inácio de. *Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares*. Trad. Joaquim Mendes Abranches. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. São Paulo: [s.n.], 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003)>. Acesso em: 02 out. 2014.

MARCÍLIO, Maria Luisa. A Etnodemografia da criança abandonada na História do Brasil: séculos 18 e 19. In: *Latin American Population History Bulletin*. n. 28. Minnesota, 1998. Disponível em: <<http://www.hist.umn.edu/~rmccaa/laphb/28fall98/laphb28a.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *Ordenar, civilizar e instruir*. [S.l., s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0007.html>>. Acesso em: 25 out. 2014.

OLIVEIRA LIMA, Lauro de. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, 1974.

PORTUGAL. Alvará de 28 de junho de 1759.

Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 02 out. 2014.

PORTUGAL. Lei de 30 de julho de 1609.

Disponível em: <<http://transfontes.blogspot.com.br/2009/12/lei-de-30-de-julho-de-1609.html>>. Acesso em: 19 set. 2014

PORTUGAL. Ordenações Filipinas (de 15 de junho de 1595). Disponível em: <<http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>>. Acesso em: 01 set. 2014.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

REVISTA DE HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL. n. 81. Rio de Janeiro, jun. 2012.

REVISTA DE HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL. n. 99. Rio de Janeiro, dez. 2013.

RODRIGUES, Francisco. *A formação intellectual do jesuíta – leis e factos*. Porto: Magalhães & Moniz, 1917.

TAVARES, Isabel Cristina. As Crianças Brasileiras: Um pouco da sua história. In: PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da Escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 11-49.

TEIXEIRA SOARES, Á. *O Marquês de Pombal*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1961.

THEOBALDO, Carlos Eduardo. A contribuição jesuítica na implantação do português do Brasil. In: *Revista do Espaço Acadêmico*, n. 87, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/087/87theobaldo.htm>>. Acesso em: 29 set. 2014.