PRESSUPOSTOS PARA UMA LEITURA CONVENIENTE DA HISTÓRIA COLONIAL DA EDUCAÇÃO¹

José Maria de Paiva²

Resumo. O artigo quer levantar pressupostos de uma leitura da história colonial da Educação. Aborda o que seja história, o trabalho do historiador, história colonial, discutindo categorias como subjetividade, totalidade, *forma de ser*, sociedade. Faz confronto entre as posições assumidas e as expostas por Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira*, insistindo na concepção de sociedade e na função das *letras*. Conclui com considerações sobre fontes e documentos.

Palavras-chave: Leitura da história; história colonial; categorias de análise historiográfica; Fernando de Azevedo; fontes e documentos.

ASSUMPTIONS FOR A READING OF COLONIAL HISTORY OF EDUCATION

Abstract. This article wants to put forward what is necessary for the understanding of the colonial History of Education. It deals with what is meant by History, by the work of the historians, and by colonial History, and discusses categories like subjectivity, totality, forms of being, and society. It confronts the positions assumed by the author against those exposed by Fernando de Azevedo in “*A Cultura Brasileira*”, insisting on a conception of society and on the role of the school. It concludes with considerations about sources and documents.

Key words: Lecture of History, Colonial History, Categories of historiographic analysis, Fernando de Azevedo, Sources and documents.

PRESUPUESTOS PARA UNA LECTURA CONVENIENTE DE LA HISTORIA COLONIAL DE LA EDUCACIÓN

Resumen. Este artículo quiere aportar presupuestos para una lectura de la Historia colonial de la educación, abordando lo que es Historia, el trabajo del

¹ Artigo recebido em 25/07/2006. Autor convidado.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Coordenador do Grupo de Pesquisa “Educação, História e Cultura: Brasil, 1549-1759”. <jmpaiva@unimep.br>

historiador e historia colonial, discutiendo categorías como subjetividad, totalidad, *forma de ser*, sociedad. Por otro lado, confronta las posiciones asumidas con las expuestas por Fernando de Azevedo en *La Cultura Brasileña*, insistiendo en la concepción de la sociedad y en la función de las *letras*. Por último, concluye con consideraciones sobre fuentes y documentos.

Palabras clave: Lectura de Historia, Historia Colonial, Categorías de análisis historiográfico, Fernando de Azevedo, Fuentes y Documentos.

Ultimamente tenho escrito sobre o tema, não só porque trabalho a história colonial da Educação, mas, sobretudo, para compartilhar com os estudiosos questões que a leitura propõe. Nem toda leitura é uma boa leitura. Há alguns pressupostos para uma leitura conveniente. Quero abordá-los, visando a uma revisão da leitura da história colonial. Sobre a necessidade de fazê-lo não pairam dúvidas. E o explicitaremos.

O primeiro pressuposto, eu o relacionaria com as hipóteses de análise. Quero entender aqui por hipótese aquilo em que o historiador se baseia para estruturar e dar sentido ao que escreve. É preciso observar, de princípio, o lugar de onde o historiador fala. Cada historiador se acha situado: há uma sociedade e, nela, variedade de grupos. Os grupos se formam pela conjugação de interesses, estes configurando as possibilidades de interpretação. Haverá, pois, variedade de teorias, em função da variedade da experiência social. Antes de avançar mais na questão, é preciso concluir sobre a relatividade não só dos escritos historiográficos como tais mas também das escolas historiográficas. Estas não se sucedem pela conquista de um saber melhor, mas pela experimentação social diferente. Toda história é, pois, provisória, atendendo às possibilidades de vida da sociedade que a produz. Com estas premissas retomam-se as teorias. Elas vão explicitar os eixos de sua estruturação da realidade, forjando *categorias de análise*. Se para a história marxista a produção do viver é o fundamental, levando a categorias como *mais-valia, luta de classes, ideologia, hegemonia*; se para a história cultural a *subjetividade*, a *significação*, a construção da *forma peculiar de ser*, a diferença necessária dos grupos sociais marcam o caminho a percorrer; isto se deve ao contexto histórico das vivências, que obrigam a repensar a realidade e não ao aprimoramento dos instrumentos que levam à verdade. As hipóteses de análise são, em conclusão, estabelecidas pela experiência social, portanto sempre na inter-relação que põe em jogo os interesses, e traduzem os caminhos possíveis no momento. Não há, contudo, como

não propor hipóteses e categorias que dêem arcabouço para a narração. Por elas dá-se uma ordem na valoração do acontecido.

Com efeito, é o próprio entendimento de *história* e, no caso, de *História Colonial* que está em questão. Entendo a *história* como narração dos fatos passados, não na hipótese de aproximação do que aconteceu, que isto é impossível, mas como desvelamento do que somos. Pela *história* buscamos cientificamente, isto é, apoiados nos procedimentos mais testados pelos pesquisadores, no rigor da forma, descobrir a carga imensa de conhecimentos, afetos, desejos, etc. que constitui o nosso presente. Tudo que nos chega faz parte do nosso presente, do nosso viver. Os chamados *fatos históricos* não se situam fora de nós, num espaço impessoal. É sempre o *mistério humano* que está em jogo, mais e mais se revelando pela diversidade de experiências levantadas. É nesse sentido que Croce dizia: *toda história é história contemporânea*. É neste sentido que afirmo a *subjetividade* como condição absoluta do viver humano e, daí, do seu pensar, do seu agir, do seu julgar. A *subjetividade* se põe como modo de ser – o sujeito, o primeiro envolvido no acontecer, alicerce de tudo o mais que for sendo posto. Só o reconhecimento de que o viver é o critério epistemológico fundamental permitirá a compreensão da *subjetividade* como condição de *ser*, construindo, pois, sua realidade, toda a realidade.

Argumentar-se-ia que trabalhamos mentalmente com abstrações, mesmo no cotidiano. É verdade, mas o uso de abstrações não confere a estas *status* superior e, muito menos, estabelece a fixação da realidade. A abstração se põe como instrumento facilitador do conhecimento; é na instrumentalidade que encontra seus limites. O seu uso constante, porém, leva as pessoas a pensarem que o mundo assim é: uma composição de abstratos; um mundo definido, fixo, imóvel, toda variação sendo variação do mesmo; a configurarem o mundo segundo os padrões propostos pela abstração. A história se põe, destarte, para muitos autores, como uma evolução de padrões, independentemente existentes, cuja afirmação dispensa comprovação, retratando uma escalada. Perde-se, assim, o fundamental, que é o caráter de *processo* que a vida tem.

Há muitas teorias, muitos caminhos para se fazer *história*, mas nenhuma teoria pode privilegiar o aspecto, desfavorecendo a totalidade – não uma totalidade *in genere*, também ela abstrata, mas a que reside no sujeito e conforma todas as suas ações. As pessoas, com efeito, se põem – e isto no sentido mais pleno – se põem *integralmente* em tudo o que fazem. Uma história econômica, uma história política, uma história religiosa, uma história social, etc. são possíveis na medida em que, através de

olhares específicos, podemos entender o todo da vida das pessoas na sociedade. à medida, porém, que se põem como a tradução exata e exclusiva da realidade, apresentando-se como estruturais e únicas, praticam o desconhecimento da unidade do sujeito, que se põe como sempre o mesmo, quer comerciando, quer atuando no governo, quer praticando o culto a Deus, etc. Todos os enfoques devem realçar, se não a cada passo, com certeza como alerta de princípio, que se trata do aprofundamento de um aspecto da vida das pessoas, não querendo reduzi-las a isso; que se trata de uma abordagem específica pretendendo contribuir para o enriquecimento do conhecimento do todo. Qualquer que seja o ângulo que o historiador escolha para fazer sua *história*, sabe que se trata de um instrumento para entender melhor um aspecto, sem perder de vista o conhecimento da totalidade. Convém, pois, ao historiador estar sempre lembrando ao leitor a falácia dos aspectos, insistindo no que produz a unidade da realidade: o sujeito, o vivente.

É preciso professar que a *história* versa sobre a vida dos homens em sociedade. O que isto implica? Que *sociedade* compreende pessoas compartilhando seu viver e, nesse compartilhamento, aprendendo formas de ser que se ajustem a todos. Fundamentalmente, é a afirmação da prioridade, sem exceção, das pessoas. As pessoas, no jogo das relações, constroem um entendimento, uma valoração, uma estética, uma etiqueta, uma organização, que os europeus vão confinar em ciências e artes, mas, antes de o serem, respondem às necessidades vitais dos envolvidos. É preciso, pois, em se fazendo *história*, lembrar-se constantemente dessa afirmação. Não o fazer é, provavelmente, imaginar *atos históricos* consistentes em si. A *história* não versa sobre esse tipo de fatos, mesmo quando expostos segundo um aparato teórico convincente. Cada sociedade inventa sua forma de ser, ou seja, na expressão usual, tem sua cultura. A cultura não é, primeiramente, padrão de comportamento; primeiramente ela é ação (– ação!) de significar a realidade. A significação da realidade por cada sociedade faz com que tenhamos sociedades com configurações as mais diversas. Isto implica que a experiência que nos dita a interpretação não vale para outras sociedades. Há que se buscar nas fontes, por comparação e homologias, o significado que teriam dado a seus atos. Esta atitude é muito difícil, dado o etnocentrismo de cada grupo, mas tem que ser o critério do fazer história. Fazer *história* implica, pois, conhecer as pessoas, sujeitos de suas ações sociais. O que fizeram, o significado do que fizeram, por lhes ser próprio, vai se diferenciar de gestos semelhantes de outras pessoas em outras sociedades espacial e/ou temporalmente situadas.

O historiador, por certo, *interpreta*, ou seja, partindo de suas vivências, assimila o que se lhe depara do passado e o diz, e o narra. A vivência é determinante: não há padrões *a priori*, rígidos e fechados, consistentes e estáveis em si, para dizer das coisas; as coisas não acontecem obedecendo a padrões assim. Esta contraposição *vivência/padrões a priori* incomoda o historiador formado ainda na tradição positivista, que atribui *ser, consistência, autonomia*, a cada coisa posta. Nesta visão, cabe ao historiador articular os acontecimentos segundo uma ordem de causalidade. A causa adquire um *status* de perfeição, os fatos devendo acontecer segundo sua disposição. À distância, o historiador estabelece grandes causas que definem diversas épocas, sucessivamente; estabelece uma periodização *macro* (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, etc.) que engloba e padroniza o que então sucede. Contrariamente a este enfoque, a *vivência* – também como categoria de análise – privilegia o *processo*, isto é, privilegia as transformações pessoais/grupais/sociais, obrigando à observação meticulosa do entrelaçamento dos fatores e recusando a generalização quer de causas, quer de efeitos, quer de modelos. A *vivência* se põe, espontaneamente, como *aprendizagem*, as pessoas adquirindo sua experiência – defendendo seus pontos de vista até o extremo – pelos contatos reais que estabelecem. Pensar um autor significa pensar sua trajetória *vivencial*. E não há por que nos espantarmos da diversidade enorme de entendimentos do mundo, de resultados “científicos”. Neste sentido, a metodologia escolhida depende de como o sujeito vê e se vê no mundo. Os resultados, evidentemente, serão distintos. Por isto, os mesmos fatos foram e são narrados, por diversos historiadores, de formas diferentes. Isto não é nem acaso nem fatalidade: isto decorre da condição fundamental que é o viver humano, *vivência subjetiva* que dá contornos à realidade.

Quanto à história colonial, a periodização se fez por critérios políticos de dependência, seguindo-se-lhe, por contraponto, os períodos “Império” e “República”. É evidente que uma rotulação deste gênero não atende à observação do processo sociocultural, fixando-se nos marcos do governo e da administração. A sociedade seiscentista já estava bastante consolidada para não se dizer mais *colonial*, no sentido de estar havendo uma *colonização* em terras do Brasil. Aliás, *colonização* só tem lugar se a identificarmos com *conquista*. Os portugueses que vieram para cá não se sabiam *colonizadores*. Por certo, não se sentiriam colonos, senão moradores em condições novas, adaptando-se a elas, o fiel da balança sendo a tradição aprendida e cultivada. Difícil, contudo, é brigar com os

rótulos, pois, com efeito, nenhum vai satisfazer a totalidade do processo social. O leitor se advirta das falácias que os títulos podem sugerir e atualizar.

A história colonial foi objeto de alguns historiadores, Varnhagen e Capistrano de Abreu seus primeiros e bons intérpretes. Quero, no entanto, ilustrar os princípios teóricos em que me baseio através da leitura de Fernando de Azevedo (1894-1974), que, entre muitas obras de Educação, escreveu *A Cultura Brasileira*, dedicando-se longamente ao período colonial. Fernando de Azevedo é, reconhecidamente, um autor de muitos méritos, inclusive como pesquisador de nossa história. Ler Fernando de Azevedo implica, antes de tudo, procurar saber que sociedade era a sua, que lhe possibilitou ver o mundo do jeito como ele o viu. Fernando de Azevedo viveu uma época em que a sociedade brasileira, mais ainda a paulista, queria justificar uma nova ordem implantada, argumentando com a refundação da Nação. Não só a República tomara como bandeira este tema, mas ainda nos anos 20 uma série de acontecimentos se fez ao seu redor: assim a Semana da Arte Moderna, que sintetizou emblematicamente o que se queria para a sociedade brasileira; assim o movimento operário, que, desde o desabrochar da República, se punha como ator político, levando à criação do Partido Comunista do Brasil (PCB). Assim, o movimento de combate à ignorância (via escolarização) e a campanha de higienização, estabelecendo, mais que hábitos necessários, uma adesão à ordem, uma moral e uma mentalidade nacionalista. Neste mesmo contexto, a renovação pastoral da Igreja Católica, firmando-se numa visão teológica rigorosa, contra as práticas *supersticiosas* do povo, trabalhando do seu ponto de vista os efeitos da ignorância. *A Cultura Brasileira* vê-se, assim, penetrada pela preocupação de tudo renovar, à luz da nacionalidade nascente, e é nestes termos que articula os fatos coloniais.

Os comentários que faço a Fernando de Azevedo visam ilustrar os princípios acima desenvolvidos, sintetizando a posição do historiador no seu fazer-história. Faço citações para ilustrar a dependência do autor do entendimento de sua época e reporto o leitor ao texto, visando a um aprofundamento historiográfico. O aspecto que, à primeira vista, chama a atenção, diz respeito à formação da nação, à *nacionalidade*.

A religião católica, penetrada de misticismo, já aprofundara como uma árvore frondosa, as suas raízes na terra e, abrigando a sociedade colonial com sua vasta sombra, fazia dissolver, na unidade da fé, as diferenças regionais, sociais e culturais do povo

brasileiro em formação³. (...) Foi também pela pregação, nos púlpitos, como pelo ensino nos colégios, que se tornou mais forte, através de gerações, o vínculo de unidade nacional, estabelecido pela unidade de língua ... (AZEVEDO, 1971, p. 256)

A leitura, mesmo a mais recente, deve procurar entender o modo como os portugueses moradores desta terra se concebiam. Certamente, a *formação de um povo e nação* não estava em sua experiência. Os portugueses já vieram prontos como povo, não vieram para construir o povo brasileiro. A transformação dos seus padrões culturais acontecerá por certo, mas será ponto de chegada; nunca será, enquanto tal, objetivo proposto. Ler sua história sob estes aspectos é prejudicar-lhes o significado original. O próprio Fernando de Azevedo estava consciente dessas premissas, advertindo:.. *remontando aos séculos XVI e XVII, se examine e se meça pelos costumes de então* (538). No entanto, entendimento dos *costumes de então* é que se põe como problema.

Por isto, há necessidade de mostrar como a sociedade portuguesa se achava organizada, como ela própria explicava sua organização⁴. Sucintamente, porquanto tenho tratado a matéria em outros trabalhos, caracterizo a visão de mundo portuguesa como radicalmente *religiosa e “corporativa”*⁵. Ela entendia a sociedade como um *corpo social*, assim querido por Deus, em que a diversidade de membros significava diversidade de competências ou funções, conjuntamente comprometidas com o bem comum. O bem comum, com efeito, não se realizaria se as mais diversas partes desse *corpo* não cumprissem com sua função. As competências se dispunham segundo uma ordem (disposição), entendendo-se a subordinação como encadeamento dentro da ordem. O entendimento social se estruturou, assim, como visão jurídica, que objetiva direitos e deveres a partir da posição ocupada pelas partes, o direito maior sendo o de poder executar a competência própria, posta pela própria natureza, sem interferência de outras partes. A competência de maior dignidade cabia ao rei, cabeça do corpo social, a quem se

³ As citações são, todas, de *A Cultura Brasileira*, 5ª. edição, publicada em 1971 pela Companhia Melhoramentos de São Paulo em associação com a Editora da USP. As sublinhas não constam do original: focam os aspectos assinalados.

⁴ Entendo por *organização* não simplesmente a disposição das partes numa ordem, mas, muito mais, o *entendimento* que a ela está colado, *entendimento* feito de ações, pensamentos, valores, reproduzido na própria ordem social, no Direito e na Religião que a justificam, nas ações praticadas em termos de vizinhança, comércio, artes, etc.

⁵ Sobre este tema ver referências a António Manuel Hespanha.

atribuía a função de *dizer a justiça*, dirimindo conflitos. A ele sucediam nobres e clero, os *defensores* e *oradores* na expressão afonsina, e o povo, os *laboradores*. A tradução desse entendimento se fez em termos de *religiosidade*: Deus, o Senhor, criara e presidia o mundo, estando presente e agindo, tudo a Ele referido; mundo único fora do qual não havia espaço possível. Rei e Igreja eram seus mais próximos intérpretes, o que se expressava pelo governo e leis de governo, além dos privilégios. Mas nobres, *letrados*, oficiais de toda a espécie, povo miúdo, todos falavam a mesma linguagem *religiosa*, de referência a Deus de todas as coisas deste mundo. *Todos* os atos humanos tendiam, ao final, ao cumprimento da realização do Reino de Deus. Está aí o que chamei de *religiosidade*. Não se tratava apenas de uma só igreja, de uma só crença, de uma só profissão, nem se tratava de atos culturais/devocionais: a referência a Deus estava embutida em toda a compreensão e justificação de todos os atos sociais, do rei ao mais humilde súdito. Esta unidade, proposta pelo *corpo social* referido a Deus, foi a marca mais profunda do entendimento e, portanto, da ação portuguesa nos séculos XVI e XVII. Isto não significa que todos pensassem uniformemente: a raiz do pensar se dirá *religiosa*; os pensares, vincados nesta raiz, serão expressão da experiência de cada um.

Esta visão de sociedade como *corpo social*, Fernando de Azevedo desconhecia. Trabalhou a relação entre Igreja e Estado como instituições autônomas, segundo a experiência individualista. Por isto, a leitura que fez se fez anacrônica. Para a sociedade portuguesa da época, a *religiosidade*, representada oficialmente (de *ofício*, aquilo que lhe incumbia fazer) pela Igreja, era uma atitude que preenchia de significado todos os atos praticados. Reger o Estado se fazia em nome de Deus. Comerciar se fazia em nome de Deus. Guerrear os inimigos, o grande argumento foi sempre o de não aceitarem o Deus cristão. Assim, todas as formas de comportamento social. Não se pode, nessa cultura, justapor Igreja e Estado: são uma mesma realidade, com expressões sociais visivelmente distintas, por serem *partes*, mas unas na realização do bem comum, ou seja, da sociedade real. Explicitam com perfeição a idéia de *corpo*.

A missão jesuítica, para não me referir a toda a administração eclesiástica, era conferida pelo Rei, cabeça do corpo social, a quem, sobre todos os demais, estava confiada a propagação e manutenção da Fé, a conservação do Reino. Nem há intromissão régia nas “coisas” da Igreja, nem há submissão/adesão da Igreja aos objetivos do rei. Há uma comunhão, vivida por todas as partes sociais, que alimenta o sentido de unidade. Nóbrega vai ilustrá-lo:

El-Rei (Dom João III), que esteja em glória, desejou a Companhia em suas terras, esperando por ministério dela cumprir com muitas obrigações que a Coroa tem, não só como Rei, mas ainda como Prelado, por ser ele e os seus descendentes Mestres de Cristo, Santiago e Avis, por cuja razão é pastor espiritual em todas as Índias e terras de sua Conquista, e em muita parte do Reino. (NÓBREGA, 1955, p. 38)

Mui mal olham que a intenção do nosso Rei santo, que está em glória, não foi povoar tanto por esperar da terra ouro nem prata, que não a tem, nem tanto pelo interesse de povoar e fazer engenhos, nem por ter onde agasalhar os portugueses que lá em Portugal sobejam e não cabem, quanto por exaltação da fé católica e salvação das almas. (NÓBREGA, 1988, p. 198-199)

Miguel Torres, então provincial em Portugal, usa de expressão semelhante:

... El Rei, que esté en gloria, escogió la Compañía por instrumento de las cosas de la fe cathólica y religión christiana, que desseava plantar en ella... (LEITE, 1958, p. 322)

O próprio Dom João III esclarece, no Regimento dado a Tomé de Sousa, seu entendimento:

A principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fé católica.

Tanto a *doutrinação* e pregação - quer aos índios, os primeiros destinatários, quer aos portugueses, que disso se beneficiaram - se faziam pela "Igreja", como ação de todo o corpo social realizada por uma parte, o Rei presidindo. Por isto, era do tesouro régio que vinha a subsistência, já não como favor, mas como decorrência do mandato. A irmanação entre as pessoas que desempenhavam funções diferentes fazia coincidir em gestos compartilhados as práticas sociais. Isto, sem espírito de submissão e dependência, menos ainda de bajulação e servilismo.

À Companhia de Jesus fora confiada a missão principal da *doutrinação* dos índios. A tradição européia, vincada no cristianismo, identificava *doutrina* e alfabetização como intrinsecamente ligadas, uma implicando a outra. Foi nos mosteiros e nas catedrais que se cultivou o

ensino das letras e o registro em livros. À comunidade cristã sempre pareceu natural, por isto, que os padres se ocupassem das *letras*, porque por elas se atingia o objeto da pregação, tanto pela leitura das Escrituras quanto pelo fazer teológico e exegético. Religião e *letras* eram, na concepção da sociedade, como irmãs gêmeas. Há que se dar atenção a isto. O próprio código pedagógico jesuítico repete essa compreensão, quando estabelece:

A Companhia dedica-se à obra dos colégios e universidades, a fim de que nestes estabelecimentos melhor se formem os nossos estudantes no saber e em tudo quanto pode contribuir para o auxílio das almas. ... a formação das sólidas virtudes religiosas ... é o principal ... (RATIO, 133, 1)

Com a consolidação do mercado internacional, urgindo novos conhecimentos e novas profissões, surgiu a universidade (Bolonha, 1290), mesmo assim no meio clerical, tal a tradição de atribuição das tarefas. Quando os jesuítas começam a executar sua missão, nada mais espontâneo do que preparar o instrumento que levaria à aceitação da *doutrina*. Assim,

A Igreja e a escola aparecem, na vida colonial, tão irmanadas que não há aldeia de índios, nem vila ou cidade, no raio de ação missionária, em que, ao lado templo católico – igreja, ermida ou capela – não se encontre ao menos a escola de ler e escrever para meninos. A princípio, o ensino elementar e, depois, o de humanidades nos colégios. (AZEVEDO, 1971, p. 251)

O texto de Fernando de Azevedo parece confirmar o entendimento que acima expus, mas não: O gênio político de Nóbrega, “grande apóstolo da instrução”, concebera o plano de levantar sobre os alicerces do ensino toda a obra de catequese e de colonização. (AZEVEDO, 1971, p. 512) Nóbrega, na verdade, agia como todos pensavam que se devesse agir. Naquela época, moradores e clero, governantes e súditos, todos viam a escola como instrumento da catequese. Seria interessante consultar as gramáticas do século XVI, todas fazendo uso de textos sagrados e orações, porque a leitura estava ligada à proclamação da fé. A decisão de Nóbrega não podia, pois, ser atribuída a um gênio, tampouco a conjugação de catequese e escola, tradição multissecular. Uma questão que ultrapassa nossos objetivos neste artigo é: por que escola de ler e escrever para os índios? teriam necessidade de

ler e escrever? A necessidade sentida era, com efeito, produto da visão cultural européia, não indígena. A instrumentalização da escola, contudo, nos obrigaria a pensar qual foi o processo de domesticação dos índios.

Posta a questão portuguesa da escolarização nos seus devidos fundamentos culturais, perguntamo-nos pelo seu conteúdo. A visão de Fernando de Azevedo (1971, p. 280) é taxativa:

... a formação intelectual que recebiam, eminentemente literária, orientada não para a técnica e a ação, mas para o cuidado da forma, adestramento na eloquência e o exercício das funções dialéticas do espírito, não podia fazer desses mestres em artes e licenciados senão letrados, imitadores e eruditos, cujo maior prazer intelectual consistia no contato com os velhos autores latinos.

Para avaliar corretamente a interpretação de Fernando de Azevedo, é preciso se perguntar: em que consistia o conhecimento nos séculos XVI e XVII? Formalmente, ou seja, como objeto das instituições, o conhecimento consistia no aprofundamento do que era o *corpo social* cristão. Ora, este *corpo* era entendido teologicamente, a Teologia se pondo como a ciência e o Direito servindo de instrumento de esclarecimento das posições sociais. Este era o conteúdo máximo, orientador das formas assumidas pela prática. Identificava-se, com efeito, com as *letras*, a ponto de *letrado* significar as pessoas com autoridade para interpretar a realidade social, fazendo-se os grandes mantenedores da cultura. As *letras* clássicas (greco-romanas) serviram de subsídio para a formação intelectual, sobretudo porque refletiam sociedades em que a retórica era fundamental, como o era na tradição européia, assentada na visão de um mundo pronto, que se devia realizar a cada passo. Daí a necessidade do convencimento, objeto da Retórica. Adjetivar, pois, de *eminente literária*, à margem da vida real, a formação das escolas jesuíticas é ficar na aparência, sem conhecer o papel social das *letras*.

O sistema jesuítico de ensino, literário e retórico, não fez mais do que valorizar as letras e acentuar, com a distância entre a elite intelectual e a massa, o horror ao trabalho manual e mecânico... (AZEVEDO, 1971, p. 282)

Humanistas por excelência e os maiores do seu tempo, concentravam todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e

acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais de “homem culto” em Portugal ... (...) O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação ... (AZEVEDO, 1971, p. 524)

A leitura do século XX insistia em ciência, tecnologia, ação, mas isto não tinha cabimento nos séculos XVI e XVII. Isto foi fruto de processo histórico. Ciência e tecnologia estavam desabrochando na Europa quinhentista/seiscentista, os próprios jesuítas a elas se dedicando. Mas a instituição *escola* não assumia de imediato os caminhos novos que se propunham. Esta é, aliás, uma característica das instituições: manter o que está cristalizado e só assumir as inovações depois que se fizeram socialmente cotidianas. Não havia, pois, como exigir da escola jesuítica uma orientação para *a técnica e a ação*. Só à distância podemos rotular pejorativamente de *literária* aquela sociedade colonial (portuguesa).

Seria, não obstante, de muito valor explicar por que assim era. Técnica e ação x *letras*! Fernando de Azevedo não percebeu a consistência dessa sociedade, mirando-se na própria experiência. Na verdade, trabalha como se houvesse padrões de cultura à disposição, os portugueses escolhendo, aqui, o *literário*, sem maior senso crítico.

Otaíza Romanelli (1989: 34) vai repetir a avaliação:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional, como quer Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Como dizer que o ensino era *completamente alheio à realidade da vida da Colônia*, quando os senhores de engenho o queriam para seus filhos, quando as Câmaras insistiam junto a El-Rei na fundação de colégios e mesmo de universidade, quando os moradores cultivavam sua instalação? Por certo, não era alheio à realidade social. Quem lê, por exemplo, *Cultura e Opulência do Brasil*, do jesuíta André João Antonil, observa os cuidados com a prática e o desenvolvimento das técnicas de produção e de administração. Àquela época, a produção, necessária para a sobrevivência de todos, não era objeto de estudos *escolares*, o que não significa que não houvesse elaboração e reflexão sobre ela, que não tenha havido orientação sobre qualificação profissional dos trabalhadores. O segredo da história é acompanhar o processo, observando as mudanças. Tomadas num quadro fixo, as realidades sociais são desfiguradas. As artes (profissões e ofícios) foram desenvolvidas segundo as necessidades vividas, e não como componentes da escola. É preciso tomar conhecimento desse desenvolvimento, englobando Náutica, Astronomia, Geografia, Cartografia, História, Matemática, Física, Ciências de modo geral, e procurar entender como foram assimiladas pela instituição escolar, feitas já prática social. Elas não nasceram *escolares*, mas *sociais*. Por isto, a crítica final não satisfaz:

(a Companhia só formou) clérigos e letrados: basta para prová-lo o fato de que, nas várias gerações de estudantes, que passaram pelos seus colégios, nenhum deles se destacou na Colônia por qualquer interesse pelas ciências físicas e naturais ou preocupação com atividades científicas, técnicas e artísticas. (AZEVEDO, 1971, p. 538-539)

Retomando o quadro da interpretação de Fernando de Azevedo, tem-se claro o eixo de seu pensamento, a *civilização* da Colônia. *Civilização* atende à idéia de *cidade* (corpo político desenvolvido e, mais refinadamente, *Nação*) e à de progresso, o modelo sendo importado da Europa. Índios, mamelucos e mesmo os negros da África deveriam se ajustar a esse modelo, o resultado se chamando de *civilização*.

Se os jesuítas atacaram, no século XVI, a missão civilizadora a que se propunham, começando, como era natural onde tudo faltava, pelas escolas de ler e escrever, não se detiveram, porém, no ensino elementar nem mesmo no primeiro século... (AZEVEDO, 1971, p. 527)

A *civilização* viria pela escola. Já no século XVI, havia três colégios “máximos” – Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro – que chegam a 17 até o final do período jesuítico. Há que se estar atento a dois aspectos: a proporção entre colégios e população, que confirma o caráter culturalmente compartilhado por todos do sentido, tipo e necessidade do conhecimento; e, a impertinência do qualificativo *civilização* para este trabalho social. Com efeito, se tomada em relação aos índios, foi vã a escola como procedimento de *civilização*; se em relação aos portugueses, a escola aconteceu nos moldes percebidos então como naturais, não excedendo seus limites, não pretendendo ser critério de sociedade para a qual se encaminhar. *Civilização* se põe, destarte, como categoria postiça, que não considera o estado e decorrente caráter do processo da vida vivida pela sociedade colonial.

Resumindo a crítica a Fernando de Azevedo, faltou a ele o conhecimento da compreensão que a sociedade portuguesa quinhentista/seiscentista tinha de si mesma e, portanto, de sua organização, dos significados dados ao viver social. Em outras palavras, faltou-lhe conhecimento da visão *corporativa*, religiosa e jurídica, que endereçava todo o comportamento social, dando significação aos fazeres e às instituições. Em segundo lugar, por esta falta, atribuiu à instituição *escola* funções que, à época, não lhe cabiam e características anacronicamente desdobradas, desvalorizando assim os significados vividos em favor dos significados posteriores.

O último pressuposto a que pretendo me referir diz respeito às *fontes* ou *documentos*. Chamamos de *fontes* ou *documentos* todo tipo de registro que se fez da própria experiência. Não vou me estender a *fonte* como elemento de construção da história, buscando seu significado construtivo. É preciso que o historiador saiba as delimitações das *fontes* como instrumento de informação e de produção de conhecimento. Quero insistir na *qualidade* fundamental delas. Tanto as *fontes* como registros têm as mesmas qualidades *subjetivas*, como se assinalou acima, porquanto foram produzidos por *sujeitos*. As fontes não garantem, pois, o acesso ao que aconteceu; garantem, sim, uma informação, que pode mesmo ter sido escrita para enganar, cabendo ao historiador dispor dela e fazer o entrelaçamento dos significados, referidos agora ao seu próprio objeto de pesquisa. Nenhuma sociedade, em vivendo, esteve preocupada com *fontes* ou *documentos*, ou seja, em deixar para os pósteros informações ordenadas para eles contarem a sua vida. *Fonte*, *documento*, são efeitos de um olhar posterior, que visa a contar como os antigos viveram. Resultam, pois, da

estruturação de pensamento vivida. Estão, assim, subordinados ao objeto e, mais restritamente, à formulação do objeto. Palavras, escritos, documentos não são simplesmente relato do que se passou: são efeito de construções que explicitam, primeiramente, o viver de quem está pesquisando. Isto, em outras palavras, diz respeito à *qualidade* do pesquisador: que pesquisador é esse? que mundo é o seu? como concebe o *ser em sociedade*? como justifica suas categorias de análise?

O vocábulo *documento* procede de *docere*, que quer dizer *ensinar*, *mostrar* como exemplo - *documentum* expressando a materialização desse *docere*, e, neste sentido, podendo ser traduzido por *exemplo*, *modelo*, *mostra* e, mais derivadamente, por *indício*, *sinal*, *prova*, *amostra*. Quem põe o documento, põe-no como *mostra* da sua vida. Quem posteriormente o toma como instrumento de conhecimento, tem-no como *amostra*, como indício, como sinal.

Podemos observar o tratamento que o historiador dá aos documentos. Nós nunca teremos diante de nós os fatos *como aconteceram*. Primeiramente, porque os fatos nunca se tornam um novo ente; segundo, porque os fatos representam a *ação de se pôr* de vários interlocutores, cada um podendo dar a sua versão (ou seja, a sua vivência); finalmente, porque os historiadores, por sua vez, lêem estes documentos a partir de sua própria vivência, resultando em leituras diferentes entre si. A *subjetividade* que fundamenta a ação humana - seja a dos que produziram os documentos que o historiador tem hoje em mãos, seja a do próprio historiador que se debruça sobre os documentos - obriga o historiador a um trabalho quase exaustivo das fontes, de modo que se levantem categorias que permitam a plausibilidade daquilo a que se chega (*in venire*).

Está por demais arraigada em nosso senso comum a noção de *objetividade*, de *verdade*, exigindo do cientista o acesso a esse mundo - mundo que não existe. Por isto digo *plausibilidade* do arranjo, da interpretação. Não se trata de mero jogo retórico para convencer: trata-se de método rigoroso que se aplique à análise das fontes e à procura de novas fontes; ao entendimento das significações dadas por atores sociais vivendo experiências sociais diferentes das que o historiador vive; à construção do argumento explicativo dos fatos em mão (concatenação de causas, circunstâncias, acasos, atores, etc.). Em nenhuma ciência o rigor do método se desvestirá da *subjetividade* radical do ser humano. A *objetividade*, que a ciência pretende, limita-se ao rigor do método.

Como se garante a plausibilidade? Em última instância, pela comunidade acadêmica. Advirta-se, contudo, que essa comunidade acadêmica vive *situada* (quase *sitiada*), configurando sua *scientia* sob determinados procedimentos e entendimentos construídos socialmente ao longo do tempo, passíveis, pois, de invalidação histórica. Outras culturas, com efeito, pensariam coisas totalmente outras!

Pensando na história colonial, há que se buscar a variedade enorme de documentos que chegaram até nós, conhecer sua autenticidade, as características ortográficas, vocabulares, fraseológicas, os empregos retóricos; o *destino* e os destinatários; os usos delas feitos ao longo do tempo, as montagens justificadas. Há que se conhecer os modelos de relações sociais, supostos na redação, fatores do significado último. O documento que nos chega não tem um sentido: o sentido é dado pelas articulações teóricas, a partir das vivências. Isto nem dispensa o tratamento rigoroso das *fontes* nem diminui sua importância na fabricação dos sentidos. Por outro lado, a maior quantidade de documentos, ainda que desejada, não produz, *per se*, uma boa interpretação. Todos os textos dão margem a que descubramos significações não explícitas, carregadas do *mistério humano*. A história colonial da Educação está por ser feita. Não faltam *fontes*. Talvez falte sensibilidade para captar os significados originais, estruturando uma nova interpretação.

FONTES

ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo/Edusp, 1982.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo/Edusp, 1971, 5ª ed.

LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV Centenário, 1958 vol III, 1558-1563

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil (1549-1560)**. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Edusp, 1988

RATIO STUDIORUM. In: FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

REGIMENTO de Tomé de Sousa. In: Carlos Malheiro Dias. **História da Colonização Portuguesa do Brasil**. Porto: Litografia Nacional, 1924, p. 345-350

REFERÊNCIAS

- DAINVILLE, François de. **L'Éducation des jésuites** (XVIe-XVIII siècles). Paris: Les Éditions de Minuit, 1978
- GIARD Luce (org). **Les jésuites à la Renaissance** – système éducatif et production du savoir. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- HANSEN, João Adolfo. *Pressupostos da Representação Colonial*. http://209.85.165.104/search?q=cache:fcIpZ_N27A0J:www.geocities.com/ail_br/lerverpressupostos.htm+Jo%C3%A3o+Adolfo+Hansen+%22Pressupostos+da+representa%C3%A7%C3%A3o+colonial%22&hl=pt&ct=clnk&cd=1. Acesso : 02/07/2006.
- HESPANHA, António Manuel & XAVIER, Ângela Barreto. *Paradigmas políticos e tradições literárias*. In: MATTOSO, José. **História de Portugal** – tomo IV – O Antigo Regime. Lisboa: Estampa, 1992, p. 121-155.
- _____. *As estruturas políticas em Portugal na época moderna* In: TENGARRINHA, José (org). **História de Portugal**. Bauru: Edusc/São Paulo: Unesp/Lisboa: Instituto Camões, 2001, p. 117-181;
- PAIVA, José Maria de. *A sociedade brasileira nos séculos XVI e XVII*. Comunicações, Piracicaba, v. 6, n. 2, p. 60-67, 1999.
- _____. *Educação Jesuítica no Brasil Colonial*. In: LOPES, E.M.T., FARIA Fº, L.M. & VEIGA, C.G. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.43-59
- _____. *Religiosidade e Cultura: Brasil, século XVI* - uma chave de leitura. VII Simpósio Internacional Processo Civilizador: História, Civilização e Educação, Unimep, v. 1, 2003.
- _____. *Igreja e Educação no Brasil Colonial*. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M.H.C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Religiosidade e Cultura brasileira* – Brasil, século XVI: uma introdução metodológica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.4, n.9, p.43-57, mai-ago 2003.
- _____. **Catequese e Colonização**, 2ª ed, com um posfácio. São Paulo: Arké, 2006
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1989, 11ª ed.