

A Educação Brasileira e a sua Periodização*

*Laerte Ramos de Carvalho***

O texto apresenta o modelo de periodização considerado tradicional e consolidado para a história da educação brasileira. O autor evidencia a fragilidade presente nos critérios de periodização baseados na relação entre o desenvolvimento político administrativo e o desenvolvimento educacional.

PERIODIZAÇÃO; HISTORIOGRAFIA; EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

This text shows one pattern of period division considered traditional and consolidated to Brazilian educational history. The author shows the fragility presented in criteria of period division based on the relation between political-administration and education development.

PERIOD DIVISION; HISTORIOGRAPHY; BRAZILIAN EDUCATION.

* Texto publicado pela primeira vez em Laerte Ramos de Carvalho (coord.), *Encontro Internacional de Estudos Brasileiros. Primeiro Seminário de Estudos Brasileiros. Introdução ao estudo da história da educação brasileira*, Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), São Paulo, 13 a 25 de setembro de 1971, mimeo.

** Entre 1969 e 1972, Laerte Ramos de Carvalho foi diretor da Faculdade de Educação da USP.

O presente trabalho foi elaborado com a colaboração dos professores José Ferreira Carrato, livre-docente do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e professor colaborador da Escola de Comunicações Culturais, que estudou a educação brasileira nos fins do período colonial; Maria de Lourdes Mariotto Haidar, professora-assistente doutora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade da USP que analisou o desenvolvimento da educação no período imperial; Heladio Cesar Gonçalves Antunha, professor-assistente doutor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, que, num quadro sugestivo, acompanhou as tendências da educação brasileira durante a República.

A bibliografia, selecionada pelos professores que colaboraram no presente trabalho, foi organizada pela bibliotecária da Faculdade de Educação, Marina dos Santos Almeida.

Apesar do incipiente estado em que se acham as investigações históricas relacionadas com a escola brasileira, estes professores da Universidade de São Paulo, por suas pesquisas já realizadas, encontram-se em condições bastante favoráveis para traçar um quadro que sirva de orientação àqueles que porventura venham a se interessar pelo estudo da nossa realidade e do nosso passado educacional.

Devemos salientar, preliminarmente, que estes estudos, na desproporção com que se apresentam, não apenas as habituais inclinações de cada pesquisador, mas, também, as limitações decorrentes do estado em que se encontram os levantamentos e interpretações existentes.

De um modo geral distribuíram-se os trabalhos de acordo com a tradicional periodização que caracteriza a evolução da história política administrativa brasileira. À medida que nos aprofundamos na análise de nosso passado educacional, mais se nos reforçam as convicções sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compressão da história da escola brasileira. O paralelismo entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional parece-nos bastante discutível. Ortega y Gasset já evidenciou, nos seus escritos, um fenômeno muito característico da problemática pedagógica. As doutrinas que informam as escolas constituem a expressão de idéias e pensamentos descompassados em relação ao avanço das investigações científicas

e filosóficas. A pedagogia, por razões ainda não suficientemente analisadas, padece de uma espécie de anacronismo que marca suas doutrinas com o caráter, talvez constitutivo, da inatualidade. A observação histórica ilustra este fato com exemplos que se podem multiplicar à vontade.

Mas não será este o único problema a ser considerado na delimitação dos períodos da história educacional brasileira. O desigual nível do desenvolvimento socioeconômico nacional, a existência no presente, como assinalou, entre outros, Jacques Lambert, do “arcaico” e do “moderno” haveriam forçosamente de refletir na consignação global dos fatos que assinalam a evolução de nossas instituições escolares. Se esta diversidade de situações configuradas nos níveis desiguais do desenvolvimento escolar constitui uma desafiadora problemática para a estratégia do planejador, não é menos verdade que ela representa, no caso brasileiro, um elemento precioso para a caracterização das fases ou períodos da história educacional brasileira. Há aqui todo um inventário a ser feito que exigiria um tratamento sob múltiplas perspectivas disciplinares. É bem possível que o levantamento minucioso das condições em que se manifesta o trabalho escolar propicie a elaboração de um modelo peculiar para a interpretação mais exata da realidade educacional brasileira.

Mas é preciso não perder de vista as linhas orientadoras pelas quais se pautou a evolução de nossas instituições escolares. São estas linhas que nos levam a admitir a inexistência de um paralelismo perfeito entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional. Neste sentido, a íntima associação entre a Igreja e o Estado, que encontramos ao longo da história luso-brasileira, associação que se mantém, com oscilações pendulares, mas invariavelmente, desde os primeiros tempos do povoamento até a República, nos leva a propor, em caráter de hipótese, um modelo de periodização bem diferente do convencionalmente adotado. Vislumbramos assim um primeiro período que vai dos primeiros estabelecimentos jesuíticos até o decreto pombalino de expulsão dos inicianos (1549 a 1759). D. João III e os reis portugueses, como Administradores Apostólicos da Ordem de Cristo, à qual as terras brasileiras foram incorporadas como bens patrimoniais, permitem que os Colégios se fundem com doações de terras e dotações reais. O trabalho missionário confunde-se com o esforço colonizador dentro dos quadros

do humanismo contra-reformista dos jesuítas. O sonho extemporâneo do papa Bonifácio VIII, identificado na doutrina dos dois gládios e da preeminência do Papado, já de há muito se evolara. Agora era pelo braço secular que se firmava a política de conversão do gentio e de propagação da fé. Mas foram os padres da Companhia de Jesus recém-fundada os agentes privilegiados do ingente empenho missionário de colonização. O ensino a serviço do Estado serve aos objetivos nem sempre exclusivamente espirituais da Companhia de Jesus.

Com a expulsão dos jesuítas inicia-se um processo de secularização do ensino de acentuado feitio regalista. Este processo não sofre nenhum abalo institucional até o advento do regime de separação do Estado e da Igreja, introduzido na Constituição republicana de 1891; esboça-se assim, no período que vai da expulsão dos jesuítas (1759) até a proclamação da República (1889), um esforço autônomo de desenvolvimento educacional que, analisado em função de seus condicionantes institucionais mais profundos, não alterou substancialmente as tendências de nossa herança colonial. O novo *status* político que se configurou a partir da Independência não modificou de modo fundamental as linhas orientadoras do nosso desenvolvimento educacional. As vagas doutrinárias do liberalismo, o jogo alternado de influências ideólogo-pedagógicas alienígenas – a portuguesa, a francesa, a alemã, e, já nos fins do Império, a norte-americana – não foram suficientes para alterar o quadro original. Sobrevivem ainda, em pleno período imperial, os traços da antigas educação colonial. As “reformas” que se fizeram quase sempre se perderam e o modelo coimbrão, reforçado agora pela influência da estrutura escolar francesa de feitio napoleônico, assinalou a força de sua presença nos fatos mais significativos da história da escola nos tempos imperiais.

A luta pela instauração da universidade, que se traduziu em inúmeros projetos, constituiu, como o demonstrou o professor Roque Spencer Maciel de Barros¹, um capítulo de relevante significado para o perfeito conheci-

1 *A Ilustração brasileira e a idéia de universidade*, tese apresentada ao concurso de livre-docência da Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1959. Ver, especialmente, segunda parte, pp. 197-378.

mento do itinerário ideológico dos nossos bacharéis do Segundo Império. Mas resultou num simples capítulo da história de idéias sem positivas conseqüências de natureza institucional. E, no âmbito da escola secundária, o carácter fragmentário dos estudos, oriundos das aulas régias que se instalaram a partir dos tempos pombalinos sobrevive no regime dos preparatórios impedindo uma organização. Neste sentido a tese da professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar é suficientemente ilustrada². O próprio imperial Colégio Pedro II não resistiu às tendências desagregadoras que decorreram da anacrônica sobrevivência da estrutura escolar herdada das reformas pombalinas.

A República marca uma ruptura da linha de desenvolvimento que, com a identificação do Estado com a Igreja, condicionara a estruturação das instruções escolares. As reformas de Benjamin Constant (1890-92) imbuídas mais do que pelas doutrinas pedagógicas e filosóficas do positivismo comtista, como já naquela altura observava José Veríssimo, constituem exemplo eloqüente das possibilidades que se abrem com o regime de separação da Igreja do Estado. E a prematura institucionalização do ensino livre de Leoncio de Carvalho (1879) encontrará no radicalismo da reforma do positivista Rivadávia Corrêa (1911) o seu conseqüente embora malgrado povoamento. Com a República inicia-se assim, dentro dos quadros do descentralismo federativo e através de sucessivas reformas, o processo de organização do sistema escolar brasileiro. De 1889 a 1930 durante o primeiro republicano ensaiam-se reformas à procura de uma unidade que sirva de fundamento para um sistema em formação: Benjamin Constant (1890-92), Eptácio Pessoa (Código do ensino, 1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luis Alves (reforma Rocha Vaz, 1925). O regime federativo favorece a estruturação de sistema estaduais. Com o surto de desenvolvimento cafeeiro e o incipiente incremento industrial, o sul e, particularmente, São Paulo, abrem caminho para a escalada do progresso educacional.

No ensino superior às seis escolas remanescentes dos tempos do Império vieram somar-se oito escolas livres de direito (duas no Rio de Janei-

2 *O ensino secundário no Império*, tese de doutorado ainda não publicada defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1971.

ro; uma na Bahia; Minas Gerais; Ceará; Pará; Amazonas e Rio Grande do Sul), três escolas de engenharia (Politécnica, São Paulo, 1893; Mackenzie, São Paulo, 1896 e Rio Grande do Sul); duas escolas de agronomia (Piracicaba e Viçosa); uma de veterinária (Rio de Janeiro) e uma de química (Rio de Janeiro). A instituição do “exame de madureza” (Reforma Benjamin Constant) favoreceu a perpetuação dos cursos e exames parcelados, sucedâneo republicano dos preparatórios existentes no Império. O regime de “equiparação” dos estabelecimentos particulares ao padrão federal, instituído pelo Código Epitácio, facilitou a multiplicação de escolas secundárias por todos os estados. Apesar desta expansão do sistema escolar o modelo que lhe servia de fundamento continuava a ter o mesmo arcabouço da escola imperial. “Do ponto de vista cultural e pedagógico, diz Fernando de Azevedo, a República foi uma revolução que abortou e que contentando-se com a mudança do régimen, não teve o pensamento e a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas”³.

A revolução de 1930, marco inicial do período de expansão e consolidação do sistema escolar brasileiro, foi todavia o centro polarizador de tendências inovadoras que se manifestaram nos últimos anos da década de 1910 e, particularmente, ao longo de toda a década dos anos vinte. O ciclo revolucionário que então se inicia, a Semana de Arte Moderna, a fundação da Associação Brasileira de Educação, as reformas de ensino que se realizam no âmbito dos estudos por educadores que viviam a integrar o movimento dos pioneiros da educação nova (Sampaio Dória, São Paulo; Lourenço Filho, Ceará; Anísio Teixeira, Bahia; Francisco Campos e Mário Casassanta, Minas Gerais; Carneiro Leão, Rio de Janeiro; Lisimaco da Costa, Paraná e Fernando de Azevedo, Distrito Federal) constituíram nos anos da década de 1920 empenhos parciais e fragmentários de um movimento da periferia para o centro que alcançou, com a revolução de 1930, os fundamentos legais para sua institucionalização em dimensões nacionais.

3 Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil*, 4. ed. revista e ampliada, Editora Universidade de Brasília, 1963, p. 626.

É a partir de 1930 que o esforço nacional pela educação começa a ganhar índices significativos. A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) são os primeiros marcos de um processo de estruturação orgânica do ensino nacional. Com o regime instituído em 1937, retoma-se a linha do centralismo, característica notória do modelo coimbrão que tem sido o ponto de referência invariável de nossa problemática educacional. A reforma do ensino secundário em dois ciclos – o ginásial e o colegial – e a criação dos cursos clássico e científico abre caminho para a expansão da rede de ensino ginásial e para a sua transformação numa escola comum, básica para todos os ramos de ensino. A lei n. 1.076 de 1950, que assegurou aos estudantes que concluíram o curso de primeiro ciclo (ginásial) do ensino agrícola, comercial e industrial o direito de matrícula no colégio secundário, e a lei n. 1.821 de 1953, que estabeleceu a equivalência de todos os cursos de grau médio, contribuíram para a alimentação da dualidade – ensino secundário e ensino profissional – que vinha dificultando a democratização das oportunidades. Apesar da equivalência, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 mantém ainda a estrutura do ensino médio por ramos separados. Somente agora, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (1971) é que o ginásio reunido ao ensino primário torna-se uma escola comum e obrigatória e o colégio (escola de 2º grau) ganha condições para efetiva integração, eliminando a dualidade existente consubstanciada na estrutura de rumos “segregados” de cursos profissionais.

O ensino brasileiro encontra-se presentemente num processo de total reformulação. Iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, este processo vem alcançando o ensino superior e as universidades em decorrência, principalmente, da lei n. 5.540, de 1968, e do decreto-lei n. 464, de 1969. No ensino de 1º e 2º graus, a lei aprovada no corrente ano permitirá a organização de uma escola comum, obrigatória e gratuita de oito anos e um colégio de acentuada orientação profissionalizante integrado, com flexível e variado espectro curricular.

Durante dois séculos, a Companhia de Jesus manteve com quase ex-

clusividade o ensino público no Brasil. Os raros empreendimentos das outras ordens, motivados sempre por interesses confessionais, não desmentem, mas ao contrário confirmam as palavras de José Veríssimo, no *Livro do Centenário*, e servem para realçar o inquestionável predomínio do trabalho educacional dos inacianos. A obra de colonização das terras descobertas está intimamente associada ao trabalho missionário. Nos *Regimentos* entregues por D. João III a Tomé de Souza, em fevereiro de 1549, recomendava-se expressamente a conversão dos indígenas à fé católica pela catequeses e pela instrução: “Porque, a principal causa que me moveu a mandar povoar as terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fé católica...”. Este empenho de conversão do gentio ganharia maior dimensão se ao trabalho dos padres vindos da Europa se acrescentasse a força nova dos missionários recrutados na própria terra. Não escapou à Nóbrega a importância deste fato: a obra catequética intimamente ligada à expansão colonizadora não poderia ser consolidada e ampliada senão através do ensino. Apenas chegado à Bahia, em 1549, o padre Nóbrega já cuidava da organização de uma escola. Com a chegada, em 1550, de 7 órfãos de Lisboa, “moços perdidos, ladrões e maus, que aqui chamam patifes”, doutrinados na fé católica, o empreendimento na Bahia recebeu seu impulso inicial. A doação, em 21 de outubro deste mesmo ano pelo governador, da primeira sesmaria que a Companhia de Jesus possuiu no Brasil, “denominada Água de Meninos por ser para sustento deles” (dos órfãos chegados de Lisboa)⁴ constituiu a base material para o progresso do empreendimento.

Foi sobretudo conquistando e convertendo meninos que se iniciou a catequese. O Colégio dos Meninos de Jesus na Bahia e o outro que o padre Leonardo Nunes fundou em São Vicente ao ali chegar, com dez ou doze meninos, em fins de 1549 ou princípio de 1550, ilustram muito bem o modo como os inacianos pretendiam alcançar de maneira mais eficaz os resultados da catequese. “O fim com que os jesuítas foram ao Brasil – diz o padre Serafim Leite, S.J., historiador dos empreendimentos da Companhia de Jesus no Brasil – foi a catequese. Assegurar, portanto, a sua

4 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Livraria Portugalia, Lisboa e Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1938, t. I, p. 34.

eficácia e continuidade constituía a sua preocupação fundamental. Catequizar adultos? Sem dúvida. Mas era mais fácil e de resultados mais seguros conquistar e formar crianças. Com elas preparavam-se os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias. A instrução foi um meio”⁵.

A criação de meninos havia sido a recomendação expressa de Simão Rodrigues ao padre Nóbrega no momento da despedida em Lisboa. As experiências realizadas pela Companhia na Sicília, em Roma e em Lisboa pareciam justificar a repetição da empresa no Brasil. Mas onde buscar os cooperadores da obra do magistério? Portugal não poderia atender às necessidades de um apostolado que exigia a presença dos missionários na Metrópole, na África, no Oriente e na América. “Era preciso preparar o terreno para que a Colônia se bastasse a si própria, e em si mesma se formasse os futuros missionários e apóstolos”⁶.

E foi assim que as casas da Bahia e de São Vicente ensaiaram os seus primeiros passos. Quando Nóbrega chegou a São Vicente, em 1553, ali encontrou “grande casa e muita boa igreja; ao menos em Portugal não temos ainda tão Boa”⁷. A instalação vicentina, particularmente, se adiantara bastante pois além da “escola de ler e escrever” possuía também uma aula de “gramática”, gramática latina, é claro, de acordo com as práticas então vigentes, aula esta destinada aos mamelucos mais capazes: “Nesta casa escrevia o Pedro Nóbrega em 15 de junho de 1553, têm os meninos os seus exercícios bem ordenados. Aprendem a ler e escrever e vão muito avante; outros a contar e a tocar flautas. E outros mamelucos, mais destros, aprendem a gramática”⁸. A aula de gramática vicentina, segundo Luis Alves Mattos “foi o primeiro e mais antigo ensaio de estudos latinos ou de grau secundário realizado no Brasil quinhentista”⁹.

A obra missionária enfrentava dificuldades de índoles diversas. As condições morais e econômicas da terra criavam inúmeros embaraços.

5 Idem, p. 31.

6 Idem, p. 32.

7 S. J. Serafim Leite, *Novas Cartas Jesuíticas*, p. 34.

8 Idem, p. 24.

9 Luiz Alves de Mattos, *Primórdios da Educação no Brasil, o período Heróico (1549 a 1570)*, Gráfica Editora Aurora Ltda., 1958, p. 68.

Em Porto Seguro, ao organizar uma confraria para meninos, os jesuítas que mandaram vir da Bahia alguns órfãos portugueses defrontaram-se com uma situação imprevista: os órfãos foram assediados de tal forma pelas índias “que eles por falta de preparação espiritual, não resistiram suficientemente”¹⁰. Mas apesar destes percalços o empreendimento inaciano deitou raízes profundas na nova terra. Os núcleos de catequese multiplicaram-se acompanhando de perto o trabalho de colonização. Bahia, Ilhéus e São Vicente assinalam os marcos irradiadores do trabalho catequético. Em 1554, Nóbrega transfere os filhos de índios de São Vicente para Piratininga. A casa tinha “de comprido 14 passos e 10 de largo” e servia ao mesmo tempo de “escola, dormitório e refeitório, enfermaria e cozinha e dispensa”¹¹. Ali iniciaram-se também os estudos de gramática. Diz Anchieta que Nóbrega transferiu para o planalto

alguns 12 irmãos para que estudassem gramática e juntamente servissem de intérprete para os índios, assim aqui se começou o estudo de gramática de propósito e a conversão do Brasil porque naquela aldeia se ajuntavam muitos índios daquela Comarca e tinha doutrina ordinária pela manhã e à tarde e missa nos dias santos, e a primeira se disse no dia da conversão de São Paulo do mesmo ano e se começaram a batizar a casar e viver como cristão. O qual aquele tempo não se tinha feito na Bahia, nem em outra parte da costa¹².

E, assim, com missas, conversões, batismos e casamentos plantaram os jesuítas, no espaço planaltino, o marco da conquista das terras interiores.

Em 1567, Manuel da Nóbrega assumia o Reitorado do Colégio do Rio de Janeiro, que então se fundara. As aulas entretanto, só tiveram início em 1573, com curso elementar de ler e escrever o algarismo ministrado pelo irmão Custódio Pires “que foi assim o primeiro mestre-escola do Rio de Janeiro”¹³. Já no ano seguinte abria-se a primeira classe de

10 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, op. cit., p. 198.

11 Anchieta, *Cartas*, p. 73.

12 Idem, p. 316.

13 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, p. 400.

humanidades com 19 alunos, 5 de casa e 14 de fora. Em 1583, o colégio mantinha três cursos: elementar, humanidades e teologia moral ou casos de consciência. O desenvolvimento deste Colégio não alcançou as dimensões do estabelecimento baiano, mas os estudos que nele se realizavam desenvolveram-se “a proporção e de importância”¹⁴.

Ao Norte, a penetração missionária propagou-se com a instalação do Colégio de Olinda no outeiro em que Duarte da Costa fundara a ermida dedicada à Nossa Senhora da Graça. Os estudos iniciaram-se no segundo semestre de 1568. A aula de latim, ministrada pelo padre Amaro Gonçalves, foi inaugurada nos começos de 1570. “Tais foram – diz o Pe. Serafim Leite – os princípios do Colégio de Pernambuco. As aulas começaram logo com entusiasmo: aqueles dois cursos juntou-se daí a pouco, não com a mesma regularidade, e de casos de consciência, estudo necessário numa terra, onde o grande movimento comercial do açúcar poderia implicar dúvidas morais de solução difícil”¹⁵.

Nestes primeiros tempos de sua vida, a Companhia de Jesus não havia ainda definido a orientação que deveria assegurar continuidade de sua obra missionária no Novo Continente. Viviam, então, as casas da Companhia de doações que a generosidade do rei ou colonos lhes prodigalizava. O padre Manuel da Nóbrega, com advertido senso do realismo, sentiu que esta forma de subsistência não era a mais adequada para assegurar a continuidade do trabalho de catequese e ensaio. Daí o seu empenho em obter terras e gado e em adquirir escravos, para que os Colégios tivessem meios mais duradouros para o seu próprio sustento. As cartas do ilustre inaciano estão repletas de informações sobre os cuidados que tomou para que não se interrompesse, por falta de recursos, a obra de conversão do gentio. Já em 1552, Nóbrega solicitada previsão régia “para mais três ou quatro escravos da Guiné, porque com eles, e com o que esta casa da Bahia tem, antes de pouco tempo se manterão cerca de cem meninos dos gentios”¹⁶. E, em 1561, informa, a propósito da criação de gado: “o melhor dote que se pode juntar nestas partes para os colégios é

14 Idem, p. 401.

15 Idem, p. 458.

16 S. J. Serafim Leite, *Novas Cartas Jesuíticas*, p. 25.

grande criação de vacas, porque nesta terra custa pouco criá-lo e multiplicam muito. Este Colégio (São Vicente) tem cem cabeças agora de sete ou oito que houve. O Colégio da Bahia terá outras tantas de seis novilhas, que lá tomei, das que El Rei mandou. Esta é a melhor fazenda sem trabalho que cá há, e dão carnes e couros e leite e queijos, que sendo muitas poderão bastar a muitas gente”¹⁷.

Não pensava da mesma forma o padre Luiz da Grã, colateral de Nóbrega no provincialato do Brasil e, a partir de 1559, seu superior. Os ideais de Luiz da Grã eram franciscanos, pois se opunham à posse de terras, vacas e escravos. Dele dizia Nóbrega que é “zelador da santa pobreza, a qual queria ver em não possuímos nós nada, nem haver graogearias nem escravos, pois éramos poucos; e sem isso, com as esmolas mendigadas nos podíamos sustentar, repartidas por muitas partes; e desejava casas pobrezinhas. O Pe. Luiz da Grã quer edificar a gente da mesma maneira que São Pedro e os Apóstolos fizeram e com o Pe. Francisco ganhou muitos por penitencia e exemplo de pobreza. Tem também o padre grande inconveniente, Ter muitos escravos, os quais ainda que sejam todos casados, multiplicarão tanto que será cousa vergonhosa para religiosos”¹⁸.

Com a aprovação das Constituições da Companhia de Jesus (1556) e com o afastamento do padre Simão Rodrigues, que apoiava Nóbrega e a política que até então vinha sendo mantida, de posse de terras, de gado e de escravos, encontrou pela frente séria oposição. A Simão Rodrigues, primeiro provincial português, confessor predileto de D. João III, sucedeu Diogo Mirão. Em 1553, Diogo Mirão transmitia a Luiz da Grã, na Bahia, a decisão de santo Inácio, de acordo com o qual a Companhia de Jesus não deveria aceitar mais o encargo das instituições de órfãos. As confrarias de meninos órfãos vinham sendo a pedra angular do trabalho catequético. Ao condenar a manutenção das confrarias, a orientação do provincial Luiz da Grã criava uma situação extremamente difícil para os empreendimentos catequéticos. A esta condenação somaram-se novas disposições dos Constituições de 1556: os membros da Companhia deve-

17 S. J. Serafim Leite, op. cit., p. 97.

18 S. J. Serafim Leite, op. cit., pp. 110/111.

riam fazer voto de pobreza e por este voto ninguém poderia ter renda alguma para seu sustento. E mais ainda: nenhuma igreja ou casa da Companhia, a não ser os colégios e os estabelecimentos de noviciado, e estes mesmos para o sustento dos escolares, poderia ter renda própria¹⁹.

O período que vai de 1549 a 1564, ano em que o cardeal D. Henrique fixou o padrão de redízima para o Colégio da Bahia, foi, como assinalou Luiz Alves de Mattos, o período heróico do estabelecimento dos jesuítas na colônia; é o período do desprendimento apostólico, de intenso fervor espiritual. O alvará de 1564 estabeleceu o padrão “de redízima de todos os dízimos e direitos que pertenceram a El Rei em todo o Brasil de que Sua Alteza faz esmola para sempre para sustentação do Colégio da Bahia”, forneceu aos inicianos os recursos de que tanto careciam os seus empreendimentos missionários. O plano de redízima foi cuidadosamente preparado. Nóbrega pleiteara muito menos. Em vez de uma doação vinculada a uma única fonte de receita, o padrão da redízima garante que dez por cento de toda a arrecadação ficava vinculada perpetuamente à manutenção dos Colégios da Companhia de Jesus. Os benefícios de redízima estenderam-se aos Colégios do Rio de Janeiro em 1568, e aos de Olinda em 1576. Cinquenta anos após a instalação dos inicianos no Brasil, a situação da Companhia era bem diversa daqueles heróicos anos iniciais. “É que – afirma Luiz Alves de Mattos – em vez de sete eram eles (os Jesuítas) agora milhares, realizando intenso programa de apostolado e de ensino nos três continentes: Europa, América e Ásia. A mesma centelha espiritual os impelia a todos, mas a autonomia e a sobrevivência de sua organização e de suas atividade exigiam sólidas bases patrimoniais e financeiras, mesmo com o sacrifício daquêle primitivo desprendimento apostólico pelos bens terrenos e recursos materiais, que de início, constituía sua grande auréola e remendação”²⁰. Aquinhoados com o padrão da redízima foram “preciosamente os colégios, como assinalamos em outro local, que no Brasil, não só garantiram a fixação dos padres jesuítas nos mais distantes lugares como ainda permitiram, no caso do Grão-Pará, o

19 Constituição ex. C. 1º, 3º e 4º, em *Obras Completas de S. Ignácio Loyola*, Biblioteca de Autores Cristianos, La Editorial Católica, S. P. , Madri, 371.

20 Luiz Alves de Mattos, op. cit., p. 140.

extraordinário acometimento missionário de autêntico bandeirismo. Somente os colégios, pelos seus bens obtidos de várias formas, poderiam fornecer os elementos materiais indispensáveis a tão grandes empreendimentos. De Norte a Sul, desde 1549 até as vésperas da expulsão dos Jesuítas, multiplicaram-se, no Brasil, as casas de formação e os colégios mantidos pelos inacianos. Na Bahia, em São Vicente, depois em São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luiz, Ilhéus, Recife, Paraíba, Santos, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis (Desterro), Paranaguá, Porto Seguro, Fortaleza, Alcântara e em vigia, efêmera ou duradouramente manteve a Companhia de Jesus colégios aos quais estava ligada uma extensa rede de aulas distribuídas pelas aldeias constituídas muitas vezes graças ao trabalho missionário”²¹.

Se é verdade que a fixação do padrão da redízima, por si só, não afastou os incômodos em que viviam os padre nos colégios, mas até, ao contrário, criou novos pontos de atrito entre os religiosos e colonos, não é menos verdade que o benefício contribuiu para que surgisse uma situação de inquestionável alcance social. O ensino mantido pelos jesuítas nos dois séculos de magistério exercido no Brasil (1549-1759) assumiu o caráter de um serviço gratuito e público. Este caráter público e gratuito de origem colonial marca, ainda, um dos traços mais assinalados do ensino brasileiro atual. A escola jesuítica, do nível elementar ao superior, como lembrou, com sua autoridade de historiador da Ordem, o padre Serafim Leite, “foi gratuita e pública: o Real Colégio das Artes de Coimbra, da Companhia, público, foi o padrão para Portugal e terras novas descobertas na América, África e Ásia que importava também cultivar e evangelizar com colégios igualmente públicos”.

Mas, com esta diferença, o subsídio que El Rei ou, na linguagem moderna, o Estado dava aos mestres de Coimbra era a título de ensino e

21 Laerte Ramos de Carvalho, *As Reformas Pombalinas da Introdução pública*, tese apresentada ao concurso para o provimento da XLV Cadeira, História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952, pp. 87/88. Sobre os colégios jesuíticos, ver S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus*, Rio de Janeiro, Lisboa, 10 vols., 1938 – 1950; Tito Lívio Ferreira, *História da Educação Luso Brasileira*, Edição no Brasil, Gráfica Editora Aurora Ltda., Rio de Janeiro, 1958.

o que dava aos mestres dos colégios Ultramarianos de fundação real era a título de missão. E com isto estabeleciam-se obrigações diferentes. Em Coimbra, subsídio escolar, com ônus jurídico de ensinar a todos os que o pretendessem e dentro do estatuto da instituição. No Brasil, subsídio missionário, que levava consigo o ônus jurídico de ensino a todos indiscriminadamente, e não apenas o de formar sacerdotes para a catequese da nova terra que se cultivava, habilitando-se a prover-se quanto possível com seus próprios meios de evangelização. Num e noutro caso ensino público²².

Muito significativo, a este respeito, é o episódio relacionado com os alunos pardos do Colégio da Bahia no último quartel do século XVII. Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, reproduz documento, até então inédito, que veio trazer alguma luz sobre a situação social dos estudantes mulatos. Trata-se de uma carta do rei de Portugal ao marquês das Minas.

Por parte dos nossos pardos desta cidade, diz o Rei se me propôs aqui, que estando de posse há muitos anos de estudarem nas Escolas públicas do Colégio dos Religiosos da Companhia, novamente os excluíram e não querem admitir, sendo que nas Escolas Évora e Coimbra, eram admitidos, sem que a cor de pardo lhes servisse de impedimento. Pedindo-me mandasse que os tais Religiosos os admitissem nas suas escolas desse Estado, como o são nas outras do Reino. E parece-me ordenar-vos (como por esta o faço) que, ouvindo aos Padres da Companhia, vos informeis se são obrigados a ensinar nas escolas desse Estado, e constando-vos que assim é, os obrigueis a que não os excluam a este nossos geralmente, só pela qualidade de pardos, porque as escolas de ciências devem ser comuns a todo o gênero de pessoas sem exceção alguma²³.

O padre Serafim Leite, ao apreciar criticamente o episódio, lembra que a exclusão dos pardos pressupõe que, anteriormente, eram eles admi-

22 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus*, op. cit., t. III.

23 Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, Rio de Janeiro, Schmidt Editor, 3. ed., 1938, p. 289.

tidos aos estudos maiores, aliás, como consta da carta do rei, e, mais ainda, assinala o notável contraste entre a atitude do rei e do padre geral, de um lado, favoráveis a admissão dos pardos e dos mulatos, e o comportamento discriminatório da gente brasílica, de outro, que excluía os pardos não por motivos de cor, mas pelos maus costumes. Talvez tenham sido as lições colhidas neste episódio que conduziram o historiador Serafim Leite a esta feliz caracterização da situação social no Brasil nos tempos coloniais:

A nomenclatura de Clero, Nobreza e povo – os três Estados dos regimens europeus teve no Brasil uma transposição em que os três braços eram representados apenas por um. Os brancos e os filhos de brancos que preponderavam nas vilas e cidades com os cargos governativos de nomeações régias ou de eleições municipais. Ao passo que os três braços europeus se distinguem por diferenciação social dentro da mesma raça, no Brasil, a diferenciação coloca-se praticamente no plano de raças mantendo os brancos o predomínio da política e da cultura através de cujo sangue o índio e o negro, conjugando-se com o branco, entravam na classe branca com a denominação de mamelucos e moços pardos²⁴.

A discriminação contra os pardos ia assim como natural decorrência dos hábitos da terra. Resguardaram-se porém os princípios que asseguraram a todos os que fossem comprovadamente de bons costumes o acesso às honrarias e dignidade que os graus acadêmicos privilegiadamente garantiam aos que os possuíssem. Porque as escolas de ciências, como advertia o rei D. Pedro, devem ser comuns a todo gênero de pessoa, sem exceção alguma.

Assim e nestes termos, gratuita e pública, permaneceu a escola jesuíta até que os padres e professores foram expulsos, em 1759, de suas casas e colégios, pela vontade férrea de um ministro regalista, Sebastião de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal.

24 Serafim Leite, op. cit.