



REVISTA

Educação em Questão

v. 22, n. 8, jan./abr. 2005

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN



Natal | RN, v. 22, n. 8, jan./abr. 2005

Revista Educação em Questão

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Maria Arlete Duarte de Araújo

Chefe do Departamento de Educação
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Comitê Científico

Antônio Cabral Neto (UFRN)
Betânia Leite Ramalho (UFRN)
Carlos Monarcha (UNESP/Araraquara)
Clermont Gauthier (Laval/Quebec)
Conceição Almeida (UFRN)
Edgar Morin (EPC/França)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP)
Iran Abreu Mendes (UFRN)
João Maria Valença de Andrade (UFRN)
Louis Marmoz (Caen/França)
Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)
Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi (UFRN)
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP/Rio Claro)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Marly Amarilha (UFRN)
Rosália de Fátima e Silva (UFRN)
Teresa Vergane (Universidade Aberta de Lisboa)

Parecerista ad-hoc

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Fátima Martins Lopes
Marta Maria de Araújo

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo (Editora Responsável)
Erika dos Reis Gusmão Andrade (Editora Adjunta)
Maria Aparecida de Queiroz
Maria Estela Costa Holanda Campelo
Maria das Graças Pinto Coelho

Bolsistas da Revista

Andréia Kelly Araújo da Silva
Leidiana Nascimento Patrício

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Franselma Fernandes de Figueiredo

Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBÉ | CIBEC | MEC | INEP

Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

Educação em Questão é uma Revista quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação e Ciências Humanas sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro e documento histórico.

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Financiamento | MEC | CAPES | PQI
Tiragem | 500 exemplares



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
<p>As mulheres em África: dinâmicas informais de socialização, educação, reprodução e inovação cultural <i>Maria Manuela Borges</i></p>	7	<p>Women in Africa: informal dynamics of socialization, education, reproduction and cultural innovation <i>Maria Manuela Borges</i></p>	
<p>Perspectivas histórico-educacionais do associativismo feminino na África e no Brasil – memórias solidárias: <i>mandjuandades</i> na Guiné-Bissau e a Irmandade da Boa Morte na Bahia <i>Joseania Miranda Freitas</i> <i>Maria Manuela Borges</i></p>	34	<p>Historical and educational perspectives of womens' associative movements in Africa and Brazil – joint memories: <i>mandjuandades</i> in guiné-bissau and the <i>irmandade da boa morte</i> (good death sisterhood) in Bahia <i>Joseania Miranda Freitas</i> <i>Maria Manuela Borges</i></p>	
<p>Delimitações antropológicas sobre a criança na modernidade ou a multiplicidade de projetos antagônicos <i>José Carlos Souza Araújo</i></p>	55	<p>Anthropological delimitation on children in modernity or the multiplicity of antagonist projects <i>José Carlos Souza Araújo</i></p>	3
<p>A evangelização jesuítica e a adaptação <i>Célio Juvenal Costa</i></p>	82	<p>The jesuit indoctrination and the adaptation <i>Célio Juvenal Costa</i></p>	
<p>Busca de ordem, dirigismo barroco e o projeto educacional jesuíta para a colonização da América portuguesa no século XVI <i>Kalina Vanderlei Paiva da Silva</i></p>	113	<p>Search for order, barroco social control and jesuit educational project in the colonization of portuguese America XVIth <i>Kalina Vanderlei Paiva da Silva</i></p>	
<p>Educação colonial sob a égide da modernidade <i>Lizia Helena Nagel</i></p>	133	<p>Colonial education under the aegis of modernity <i>Lizia Helena Nagel</i></p>	
<p>Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI <i>Marisa Bittar</i> <i>Amarílio Ferreira Júnior</i></p>	153	<p>Abc's Houses and the jesuitical acculturation in the Brazil XVIth. century <i>Marisa Bittar</i> <i>Amarílio Ferreira Júnior</i></p>	

	Cartilhas e catecismos usados no Brasil colonial <i>Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro</i>	182	Catechisms and booklets that circulated in colonial Brazil <i>Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro</i>
	Escolarização e missões jesuíticas na Capitania do Rio Grande (1597-1760) <i>Marta Maria de Araújo</i>	206	Education and jesuit missions in the territory of Rio Grande (1597-1760) <i>Marta Maria de Araújo</i>
	Relato de Pesquisa A cultura de Carlota Joaquina <i>João Maria Valença de Andrade</i>	232	Research Report The culture of Carlota Joaquina <i>João Maria Valença de Andrade</i>
	Entrevista História cultural e história da educação <i>Uma leitura de Clarice Nunes</i>	253	Interview Cultural history and educational history <i>The Clarice Nunes Reading</i>
	Documento Assentos [manuscritos] de batismo e de óbitos na Capitania do Rio Grande (1757-1796)	264	Paper Records [manuscripts] of baptism and demise in the captaincy of the Rio Grande (1769-1779)
4	Resenha Política educacional: desafios e tendências <i>Maria Goretti Cabral Barbalho</i>	269	Essay Educational policy: challenges and tendencies <i>Maria Goretti Cabral Barbalho</i>
	Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	272	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas



Editorial

Editorial

Em recente Colóquio organizado por iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), o prof. Gilberto Luiz Alves em sua comunicação intitulada “As Reformas Pombalinas da Instrução Pública no Brasil Colônia: Mapeamento Prévio Para a Produção do Estado da Arte em História da Educação,” que incidia sobre a produção da história da educação referente ao período colonial no Brasil, chamava atenção para a exígua quantidade de estudos sobre esse período, no país, que se associa, ainda, ao desconhecimento de uma boa parte da produção de grupos locais e regionais que não estabelecem vínculos maiores com a comunidade científica por meio do uso de seus instrumentos de divulgação e intercâmbio.

Por esse e outros fatores de ordem dos laços entre fontes documentais, resultados da pesquisa histórica e o ensino da história da educação, esse número da Revista Educação em Questão, por um lado, reúne na seção artigos dez textos dos quais seis deles discutem a escolarização desenvolvida pelos jesuítas e a literatura e ela pertinente, a relação entre doutrina jesuíta e a mentalidade barroca vigente na Península Ibérica, a estratégia de adaptação da catequese jesuítica e o trabalho educacional dos jesuítas no espectro de uma colonização portuguesa moderna. Por outro lado, publica na seção documento assentos manuscritos de batismo e de óbitos feitos na Capitania do Rio Grande de 1757 a 1796.

5

Marta Maria de Araújo
Erika dos Reis Gusmão Andrade
Editoras Responsáveis da Revista Educação em Questão



As mulheres em África: dinâmicas informais de socialização, educação, reprodução e inovação cultural

Women in Africa: informal dynamics of socialization, education, reproduction and cultural innovation

Maria Manuela Borges
Universidade Nova de Lisboa

Resumo

As formas de organização social das mulheres são comuns em África e estas práticas associativas das mulheres têm sido relacionadas com as assimetrias de género. Assim sendo, o *habitus* histórico do associativismo feminino na África Ocidental dever-se-ia à posição social da mulher nas sociedades linhageiras, em que as hierarquias baseadas na senioridade e género, dispensando a participação das mulheres no poder e autoridades públicas, e instituindo assimetrias que marginalizavam socialmente as mulheres, teria propiciado os motivos, os meios e as oportunidades para a sua autonomia e individualização, concorrendo para o fenómeno do associativismo voluntário feminino. Em síntese, o dinamismo associativo feminino em África, tem sido explicado enquanto um *habitus* feminino, fundado no costume das mulheres se reunirem em associações, para promover os seus interesses económicos, sociais e políticos, associações essas que, embora tenham sido prejudicadas pelo impacto do colonialismo que não as reconheceu e as ignorou na administração colonial, teriam ressurgido após as independências, mesmo se adaptadas aos actuais circunstancialismos das sociedades em que se inserem. A comunicação reflecte sobre este movimento organizativo multi-funcional, procedendo na base da adesão voluntária e do sistema mutualista, a partir do trabalho de campo realizado em Bissau (Guiné-Bissau) entre 1995 e 1997.

Palavras-chave: África Ocidental, Género, Associativismo, Mudança Social.

Abstrat

This article aims to contribute to the study, divulgence and valorization of the role of African women in historical processes of confrontation, negotiation, resistance, maintenance and reaffirmation of existing values, or adoption of new ones, in the context of essentially unequal societies which deny them public protagonism as actors in social change. To this end, the article attempts to identify the social, economic, cultural and religious role of the women in organizing activities of an associative nature and in the construction of "social memory," and "social identity" in the context of the expansionist and assimilationist societies resulting from processes of globalization, namely, those unleashed by Portuguese/Western/Christian "expansion."

Keywords: West Africa, Gender, Associations, Social Change.

Introdução

Este texto pretende reflectir sobre as formas organizativas das mulheres fora do espaço doméstico, isto é, sobre as associações¹ informais² de mulheres dos meios populares na África Ocidental, e complementa o artigo redigido conjuntamente com a profa. Joseania de Freitas, da Universidade da Bahia, igualmente aqui publicado com o título "Perspectivas histórico-educacionais do associativismo feminino na África e no Brasil – memórias solidárias: *Mandjuandades* na Guiné-Bissau e a *Irmandade da Boa Morte* na Bahia" Estes textos são, pois, passíveis de ser lidos individualmente ou em conjunto, para uma compreensão mais profunda da temática das estratégias associativas femininas em contexto africano e brasileiro.

I. Relações de género, actividades económicas e associativismo

8 Na África Ocidental o fenómeno da dinâmica, histórica e actual, das associações voluntárias e informais de mulheres, tanto em meio rural como urbano é, em comparação com outras geografias, um facto peculiar e tem sido relacionado com as relações de género e as concepções acerca do papel e funções da mulher, nomeadamente a sua participação activa nas actividades económicas, principalmente no comércio. Por exemplo, na Nigéria as mulheres participam tradicionalmente nas tarefas económicas como agricultoras, criadoras de animais, processadoras de alimentos e comerciantes, e as mulheres Yoruba são reconhecidas como dinâmicas comerciantes, trabalhando por conta própria. Em países como a Nigéria, Ghana, Senegal, e Guiné-Bissau existe uma tradição de mulheres participando no comércio de longa distancia ou de retalho e a expectativa social predispõe as mulheres para certos tipos de actividades entre as quais está o comércio, onde são predominantes, e muitas mulheres obtiveram um relevante sucesso financeiro através das suas actividades económicas como comerciantes.

Procurando caracterizar as relações de género especificamente africanas, abstraindo os particularismos, alguns autores invocam a participação pública das mulheres nas esferas económica e religiosa e, essencialmente, a autonomia da mulher na produção e gestão de rendimentos, associada à divisão do trabalho e aos direitos e deveres das mulheres enquanto mães.



Segundo Diop (1989), é o estatuto estrutural acordado à “maternidade” em África, que é o principal factor de diferenciação entre as vivências históricas das mulheres africanas e europeias, na medida em que entre estas últimas implica a sua dependência dos homens enquanto em África é a condição mesma do seu poder e estatuto.

Por sua vez, Amadiume (1987), considera que o sistema de relações de género africanas se baseia numa limitação das ideologias em que os valores matriarcais e patriarcais coexistem, justapondo-se, sendo a unidade básica de reprodução e produção a “unidade matricêntrica.” (AMADIUME, 1987, p.115), enquanto que a nível da organização de parentesco o sistema patriarcal domina. Esta coexistência, a diferentes níveis da organização social de ideologias de género antagonistas, engendra um potencial para conflitos, mas proporciona igualmente um potencial endógeno para a mudança destas relações de poder entre os géneros. (OKONJO, 1976; GORDON, 1996; STAMP, 1989).

As tarefas produtivas, a autonomia económica, a segregação financeira entre os esposos e as responsabilidades das mulheres no sustento da unidade básica constituída pela mãe e seus filhos, teriam contribuído para o desenvolvimento de estratégias individualistas e voluntárias, subjacentes às associações femininas nas quais as mulheres colaboraram solidariamente para a sua promoção socio-económica e política.

9

II. Alguns dados sobre Bissau, capital da Guiné-Bissau

Dado que a localização geográfica, assim como outras informações sobre a história e a sociedade actual da Guiné-Bissau, constam do texto “Perspectivas histórico-educacionais do associativismo feminino na África e no Brasil – memórias solidárias: *Mandjuandades* na Guiné-Bissau e a Irmandade da Boa Morte na Bahia,” iremos somente acrescentar alguns dados pertinentes para a nossa análise do associativismo em Bissau.

A história da Guiné-Bissau é surpreendente e corresponde à riqueza da diversidade cultural da planície cortada por rios, braços de mar e avançada por ilhas, que cabe da Senegâmbia antiga à actual Guiné-Bissau. Quando, no século XV, os primeiros viajantes marítimos portugueses chegaram ao território que constitui actualmente a Guiné-Bissau, a costa oeste

africana constituía a fronteira mais ocidental de um vasto complexo comercial. (HAFKIN; BAY, 1976; GALLI, 1990; BROOKS, 1987; 1993).

Antes do contacto com os comerciantes europeus, George Brooks (1988) estima que desde o século XI ou XII as rotas comerciais passando pela região ligavam entre si, através da troca de produtos, diferentes áreas ecológicas, e estas com as rotas comerciais transarianas. Os comerciantes europeus, no século XV, exploraram o comércio transariano africano, ligando-o com o tráfico transatlântico, introduzindo a Guiné no sistema comercial mundial. Os mercadores e comerciantes europeus da costa adquiriam das populações locais artigos tais como ouro, pimenta e mais tarde, escravos (séculos XVII e XVIII), em troca de algodão, panos, cavalos e armas. A ocupação do território foi inicialmente limitada às feitorias comerciais que elegiam locais que permitissem, simultaneamente, o acesso directo ao mar (situando-se na orla atlântica) e o acesso ao interior através dos percursos fluviais (ACIOLY, 1993), como por exemplo Cacheu, criada em 1558, na margem do rio Farim, e Bissau, actual capital, construída em 1687, na margem do Rio Geba.

10 Bissau é uma das cidades da África Ocidental onde as mulheres estão omnipresentes nas ruas e mercados, como vendedoras e compradoras. A constituição histórica de uma predisposição comercial feminina pode ser relacionada com a divisão do trabalho e regime fundiário tradicionais existentes nas áreas rurais, onde a divisão sexual do trabalho depende das formas de acesso à terra, que é sempre transmitida entre os membros masculinos das linhagens, embora seja trabalhada por homens e mulheres. As mulheres têm acesso a campos de cultivo através das suas relações familiares, enquanto esposas ou irmãs. (HOCHET, 1983; CARREIRA, 1947; GALLI; FUNK, 1992; 1994), mas a gestão das culturas e rendimentos obtidos é realizada de forma autónoma pelas mulheres. Este modelo teria vindo a ser reproduzido em meio urbano através das tarefas comerciais que as mulheres adoptaram como fonte essencial do seu rendimento.

O recenseamento de 1991 (Recenseamento Geral da População e Habitação de 1991..., 1996) recolheu informação sobre a religiosidade e etnicidade dos residentes no Sector Autónomo de Bissau, que evidenciam o pluralismo confessional e a multi-etnicidade da população. Os dados deste censo reflectem a estrutura social, que se enraíza na coexistência de diversos grupos sociais que, no processo histórico, resultaram dos movimentos migratórios sucessivos de populações durante o tempo pré-colonial e da sua



inserção no mercado mundial, a partir do comércio transatlântico iniciado por portugueses, e que resultou na diversidade étnica da sociedade actual da Guiné-Bissau, onde a população se reparte por cerca de três dezenas de diferentes identidades étnicas.

A diversidade cultural, linguística e religiosa da sociedade actual é o resultado dos contactos com os grupos vindos do interior, islâmicos e islamizadores, e os vindos por mar, europeu-cristãos, e das sucessivas e múltiplas reformulações da estrutura social, em resultado da migração forçada de escravos e, posteriormente, da política colonial.

III. Ordenando a diversidade: associações, classificações e critérios

As formas de actividade associativa podem-se descrever a partir das suas características mais gerais, como sejam a adesão voluntária dos membros (com base em afinidades étnicas, afectivas, relações de vizinhança ou de trabalho), o facto de funcionarem a partir do princípio geral do sistema de poupança mutualista, e ainda pelas suas funções polivalentes (socialização, segurança social, poupança/crédito financeiro, realização de cerimónias religiosas). Contudo, a diversidade das formas, actividades e funções das associações urbanas, funcionando segundo o sistema mutualista, tem vindo a ser objecto de classificações teóricas com base em diferentes critérios. Para as classificar, vários critérios qualitativos podem ser usados, a partir das suas ligações ou não, com os organismos e normas estatais, distinguindo as associações informais das formais (ROSANDER, 1997), da forma de recrutamento, opondo as associações voluntárias às prescritas (EMOVON, 1997); ou da origem do modelo associativo, ordenando-as como associações de modelo europeu e associações de modelo indígena. (COMHAIRE-SYLVAIN, 1968).

Outras classificações utilizam as finalidades das actividades associativas, distinguindo as associações económicas, religiosas, políticas, recreativas, de interajuda e protecção social ou recorrem à base identitária de recrutamento (idade, sexo, etnia, local de residência ou de trabalho). George Balandier propõe distinguir entre as associações organizadas segundo princípios tradicionais (pertença étnica, parentesco, sexo, idade), e aquelas utilizando critérios especificamente urbanos, como seja a poupança. (BALANDIER, 1971).

○ que se constatou no trabalho de campo foi a propensão para sobrepôr diferentes formas associativas e acumular várias funções prosseguindo diversos objectivos. Isto é, estas associações são multifuncionais e estruturam-se a partir de uma selecção de modelos ou de recomposição de elementos de diversas organizações associativas. Deste modo, propomos utilizar para efeitos de análise, a classificação local que distingue, a partir do critério dos objectivos da participação entre os agrupamentos mutualistas com finalidades essencialmente financeiras, de poupança individual, e os que prosseguem fins essencialmente de convivialidade e interajuda, instaurando uma distinção conceptual entre os grupos de *abota* e as *mandjuandades*.

IV. Abotas

○ associativismo funcionando segundo lógicas estritamente financeiras e individuais é bastante comum em África, consistindo na formação de grupos informais, cujos membros contribuem, periodicamente, com um montante pecuniário predeterminado para um fundo comum, que é entregue, rotativamente, a um dos associados. Estes sistemas de poupança e crédito, com recurso à utilização rotativa do montante acumulado, não só são bastante divulgados em África, como têm merecido a atenção da literatura económica, onde são conhecidos por Rotating Savings and Credit Associations (ROSCA), ou "tontine," respectivamente nos autores anglófonos e nos francófonos.

As associações deste tipo continuam a ser eficazes como meios de poupança e crédito nas sociedades contemporâneas, estando documentadas em múltiplos países: no Mali existe o *pari*, em Angola a *kixikila*, na Etiópia o *ekub*, no Gana o *osusu*, na Nigéria o *esusu* e o *dashi*, nos Camarões o *djanggi*, no Zaire o *likelemba*, no Senegal o *mboataye* e na Guiné-Bissau a *Abota*.

Uma *Abota* agrupa um número variável e instável de membros, recrutados a partir de interesses financeiros individuais de poupança, com base em relações de confiança mútua, de vizinhança e principalmente de trabalho. A finalidade da poupança realizada é individual e esgota as actividades do grupo, constituído exclusivamente para esse fim. (VAN DER VAEREN, 1996).



V. *Amandjuandades*

Se os agrupamentos de *Abota* constituem essencialmente formas de poupança/crédito, outros agrupamentos de poupança mutualista, a partir da quotização periódica ou ocasional, propõem-se assegurar a realização de actividades cerimoniais religiosas e/ou outras de fins lúdicos e de solidariedade social, sendo denominadas vulgarmente por *mandjuandades*. A orientação destas associações é marcadamente social, e manifesta-se essencialmente nas ocasiões de actualização e estreitamento das relações sociais, como sejam repastos festivos, cerimónias religiosas, festividades cíclicas, ou seja, pontos altos da sociabilidade nos bairros populares de Bissau.

A poupança não é, em si mesma, o objectivo destas associações, sendo instrumental relativamente a sua finalidade primordial de socialização e de constituição de uma rede de relações sociais de interajuda.

VI. *As mandjuandades na Guiné- Bissau*

O primeiro contacto com as associações foi através de um convite para participar de um *almoço*³ da *mandjuandade*⁴ Adjagasi, o qual reúne *bideiras*⁵ que utilizam o barco "Sambuía," que faz carreira entre Bissau (partindo do porto de Pidjiguiti) e o arquipélago dos "Bijagós," onde compram peixe aos pescadores do arquipélago para o venderem em Bissau, no interior, ou ainda tripulantes do mesmo barco (que são funcionários públicos).

13

Adjagasi

Um dia um Rei fez-me um pedido. Queria saber se lhe podia trazer uma coroa de Portugal para dar mais "lustro" ao cargo. A primeira vez que estive com o Rei e a Rainha não os reconheci, disfarçados que estavam de cobrador de bilhetes e de peixeira a bordo do Sambuía. Como nos contos de fadas que conto à minha filha para adormecer, a fada má condenara-os a trabalhar duramente toda a semana, só podendo voltar a ser reis quando todo o seu povo se reunisse, feliz, cantando e dançando. No imenso bairro de Bandim, as ruas principais são ilumi-

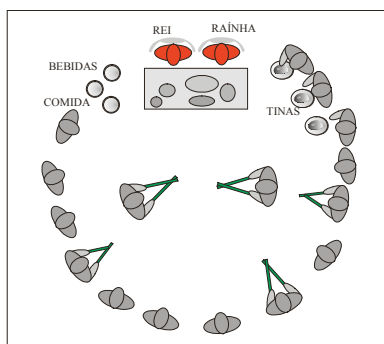


nadas pelas velas acesas nas bancas onde, pela noite fora, se vendem pequenas porções de gosto⁶, óleo alimentar, escalada (peixe seco), cigarros, gelados em sacos de plástico, mancarra (amendoim) e tudo o que pode ser preciso⁷.

A casa, onde nesse dia havia almoço da mandjuandade Adjagasi, ficava escondida entre as casas de taipa, casas de banho e cozinhas exteriores, pequenas hortas e animais domésticos. Foi preciso perguntar, por diversas vezes, onde havia almoço. No terreiro da casa da senhora a quem competia nessa quarta-feira organizar o almoço, ao entardecer quente e poeirento, estava a acontecer o almoço.

Presidindo à reunião, na mesa atalhada de branco, servida das melhores iguarias, como são uma galinha à cafreal (assada e temperada) ou uma caldeirada de cabrito com batatas e arroz, sentavam-se, cerimonialmente, o rei, a rainha, as merinhas e os conselheiros. A comida tinha sido confeccionada por um grupo de mulheres sob a vigilância da rainha. Mulheres e homens, entre membros da mandjuandade e convidados, dispunham-se em círculo.

14



Almoço da *mandjuandade*

Alguns dos convivas vestiam a farda⁸ confeccionadas com o memo padrão de *légós*⁹, escolhido na feira pela rainha, e comprado com a quotização de todos. Alguns vestiam ainda a farda anterior, pois a farda é substituída amiúde consoante a vontade e disponibilidade financeira da *mandjuandade*.



Duas enormes cabaças mergulhadas até meio em recipientes com água eram percutidas por tocadores exímios. As tinas¹⁰ eram acompanhadas pela assistência tocando as palma de madeira¹¹, (e também latas vazias e tampas de panelas de ferro) que, percutidas uma contra a outra, marcavam os ritmos dos cantares a solo ou em coro, alusivos às suas preocupações quotidianas, dançando no interior do círculo. A comida e bebida, sumos, cerveja e vinhos, era servida amiúde a todos, e a excitação crescia à medida que o álcool era generosamente distribuído, e a música e dança faziam todos entrarem em euforia. As danças tornam-se mais exuberantes e, cada vez mais, mulheres levantam-se e começam a dançar no centro do círculo. As mulheres pontuavam os momentos mais expressivos com apitos, incentivando as danças. Os lenços eram lançados aos que, no crescente entusiasmo da festa, melhor dançam. As mulheres que restam sentadas iam, progressivamente, e num jeito tão comum em África, tirando os sapatos, pondo-se à vontade e mais frescas, sentindo a terra sob os pés (CADERNO DE CAMPO..., 1995).

A actividade mais regular desta *mandjuandade* é o *almoço/festa* semanal, que tem lugar, rotativamente, em casa de cada uma das mulheres. A camaradagem entre colegas ou *mandjuasé*¹², deste modo, reforçada, e os laços de solidariedade reactualizados semanalmente. Para esta reunião os membros da *mandjuandade* fazem uma *Abota*¹³, cobrada após a venda do pescado, sendo o montante total obtido entregue à mulher que organiza o evento, para custear as despesas.

15



Mulheres em Bissau dançando e tocando apitos e palmas (1997)



Em Bissau tocadores de tina e tambor (1997)

A associação, que reúne homens que trabalham no barco e mulheres que aí transportam o peixe, organiza-se hierarquicamente em *soldados* e *oficiais* dirigentes, sendo estes os eleitos para os cargos existentes na estrutura da *Adjagasi*, e aqueles, os membros remanescentes. A *mandjuandade* tem uma *rainha* e um rei que são escolhidos por maioria, atendendo ao comportamento respeitável e activo dos candidatos. Em 1997, a rainha era uma das comerciantes de peixe das mais antigas, considerada sabedora das técnicas de bem negociar e capaz de aconselhar as mais novas. O rei era um cobrador de bilhetes a bordo do barco, que é um funcionário público.

Esta associação, entre outras funções, religiosas, lúdicas e de apoio sócio-económico, prossegue fundamentalmente interesses profissionais e corporativos, numa sociedade onde, para manter e desenvolver as actividades comerciais informais, é necessário recorrer a relações privilegiadas com os agentes do sector formal envolvidos no processo económico. (LEWIS, 1976)¹⁴. Por exemplo, com base na lista de membros da *mandjuandade* estabeleceu-se, informalmente, mas não menos eficazmente, o direito das *bideiras* a transportar o peixe no barco "Sambuia," e a *Adjagasi* mantinha, em 1997, negociações com a capitania do porto de Pidjiguiti, reivindicando que esta atribuisse um passe de entrada livre no cais para as suas associadas.

16

Em Bissau, as comerciantes de peixe têm vindo a organizar-se em *mandjuandades* em defesa dos seus interesses e, de facto, estes espaços associativos têm adquirido visibilidade e importância política. Em 1980 constituíram a "Escama," uma associação informal de comercialização do peixe encarregada de negociar, em nome das associadas, com as empresas e os agentes administrativos do Estado, visando obter melhores condições de trabalho e o seu sucesso testemunha da capacidade das associações em actuarem como grupo de pressão junto do Estado.

A *Adjagasi* testemunha a constituição de associações com base nas relações estabelecidas entre os que desempenham a mesma actividade económica e partilham os locais de trabalho e as circunstâncias em que ele se desenrola.

Além das *bideiras*, outras mulheres aderem a associações. Os requisitos de entrada nestas associações são, essencialmente, o de serem mulheres com actividades económicas que lhes proporcionem rendimentos previsíveis, de modo que possam pagar as quotizações periódicas e as *abotas* ocasionais que custeiam as actividades associativas e o empenhamento nas mesmas.



VII. As *mandjuandades* na produção bibliográfica colonial

Nas fontes coloniais, tal como na produção escrita após a independência, as referências ao fenómeno associativo feminino em meio urbano são raras e erráticas. No entanto, as *mandjuandades* existiam antes da independência, sediando-se, como actualmente, nos bairros populares de Bissau. (URDANG, 1979).

Não obstante, foi possível reunir um conjunto de referências às *mandjuandades*. António Carreira, ao referir-se às classes de idade enquanto definidoras da posição social do indivíduo (estipulando direitos e deveres), escreve que no geral “[...] define-se essa posição dos dois sexos pelo vocábulo (que parece de raiz Manjaca) de manjoandade, utilizado no sentido de: da mesma idade; da mesma estatura; da mesma geração; idêntico; igual; semelhante.” Ainda afirma que a denominação de *mājôãdade* significa “[...] colegas da mesma classe de idade.” (CARREIRA, 1947, p.665). Outro etnólogo-administrador colonial referiu que:

Pertencem a uma manjoandade aqueles que vão ao fanado¹⁵ na mesma altura. No fanado, o indivíduo toma consciência da sua personalidade e da sua posição na sociedade. Os adultos, a partir do fanado repartem-se num certo número de manjoandades. Há relações de amizade, de forte solidariedade entre os elementos duma manjoandade. (QUINTINO, 1969, p. 906).

Mais recentemente, num Relatório sobre a situação das mulheres e crianças na Guiné-Bissau, patrocinado pelo Governo e o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), a referência às associações constituídas através das classes de idade funcionando em carácter permanente e preenchendo funções de interajuda e lúdicas.

Les enfants sont en général regroupés en classes d'âge et par sexe pour des apprentissages plus spécifiques, les enseignements initiatiques notamment. Mais ces classes d'âge sont permanentes et fonctionnent en dehors des cycles initiatiques comme associations pour des prestations des services à la communauté ou individuels, des manifestations récréatives. (GOVERNO DA GUINE-BISSAU/ UNICEF, 1988).

Por seu lado, Eve Crowley, registou a existência de mandjuandades no meio rural: "While manjoandade labor rotates among the cohort members, for the simple provision of food and drink, outsiders may also hire this labour for livestock or cash." (CROWLEY, 1993, p.138).

Das referências bibliográficas referidas ressaltam algumas características das associações descritas: 1. a base identitária de recrutamento (com base na idade, no sexo e na partilha territorial); 2. a participação prescrita em determinados agrupamentos, segundo a idade e sexo; 3. no seio dos quais se estabelecem relações de solidariedade; 4. desempenham um importante papel no âmbito da organização dos trabalhos colectivos, tendo como função a reprodução social e a socialização e integração dos jovens, nos sistemas e valores comunitários. (WIPPER, 1995).

As associações urbanas só recentemente foram descritas com a denominação de *société*.

As *sociétés* (termo importado do Senegal mas que acabou por entrar no léxico dos Mancanhas) são um tipo de organizações comunitárias que se podem encontrar actualmente nas comunidades manchanhas tanto na cidade como no campo. Muito parecidas com as organizações de tipo 'mandjuandade,' as 'sociétés' têm como objectivo principal encontrar soluções para os problemas sociais que afectam a sociedade Mancanha. Da mesma forma como a natureza dos problemas difere entre o campo e a cidade, assim também se notam diferenças tanto nos objectivos como na base da organização das *sociétés* camponesas e urbanas. No campo, o problema principal diz respeito à organização e execução do trabalho agrícola, enquanto na cidade as actividades das 'sociétés' estão mais viradas para a solução de problemas socioculturais (choros, etc.). Em relação à base organizativa, as 'sociétés' camponesas estão baseadas mais nas classes de idade, enquanto as 'sociétés' urbanas dispensam esse critério, não outorgando na adesão qualquer prioridade ao factor idade. Por exemplo, as 'sociétés' manchanhas existentes em Bissau são organizadas sobretudo na base do bairro (Míssira, N'ghala). No campo encontramos mais jovens nas 'sociétés' (porque constituem a força física principal). Na cidade os membros das «sociétés» são normalmente pessoas de idade mais avançada (são os que se defrontam mais com problemas de ordem sócio-cultural). (JAO, 1989, p. 64-65).



Ponderando as informações e cotejando os argumentos dos vários autores, pode-se caracterizar as *mandjuandades* actuais pela reapropriação criativa de traços e características heterogéneas, nomeadamente sendo devedora dos clubes urbanos e da *mandjuandades* rurais, dos quais adopta elementos realizando uma reformulação inovadora de diferentes modelos associativos, endógenos e exógenos. Além das *mandjuandades* tradicionais e das *sociétés*, com que as populações emigradas no Senegal entraram em contacto, as actuais *mandjuandades* de Bissau podem ainda relacionar-se com as associações étnicas, de juventude, beneficência, e clubes desportivos, que proliferaram após a Primeira Guerra Mundial, animados pelas populações crioulas. (MENDY, 1994).

Apropriando o modelo das associações dos colonos que os excluíam, reutilizaram-no para novas funções, constituindo meios de expressão e de pressão dos africanos educados, sobretudo nos centros urbanos, em relação à ordem colonial. (MENDY, 1994). Ora, estes clubes elitistas foram-se divulgando, com mais ou menos fidelidade ao modelo original entre as classes populares.

Com efeito, a emergência do grupo de africanos formados no sistema de ensino europeu, contribuiu para o aparecimento de novos tipos de associações voluntárias, cuja forma e função viria a influenciar a das organizações tradicionais. (SKINNER, 1978). Michael Banton confirma esta afirmação no seu estudo sobre a cidade da África Ocidental, alegando que as associações voluntárias, surgidas no início do século XX, eram baseadas, simultaneamente, num modelo crioulo e no das organizações de trabalho comunal africanas. (BANTON, 1957). Se o associativo urbano se filia nas associações rurais agrupando indivíduos segundo critérios vários, como seja a pertença a uma das classes de idade, ou constituam grupos de trabalho, ou de partilha de interesses, ou sejam sociedades secretas, constituem, essencialmente, organizações especificamente urbanas. (WIPPER, 1995; ODEYÉ-FINZI 1985; LITTLE, 1973; SKINNER, 1978; VAN DER VAEREN, 1966; BANTON, 1957; KANE, 1978).

Por sua vez, influenciaram o movimento associativo em meio rural. De facto, no meio rural, a partir da década de 80, registou-se um recrudescimento associativo concretizado na proliferação de agrupamentos de carácter económico, mas também de outros, com funções essencialmente recreativos e culturais, geralmente nascidos da iniciativa de jovens “[...] sedentos de uma vida agitada, moderna e urbana.” (ACÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, 1993, p. 11).

VIII. As *mandjuandades*, funções e discurso

As associações actuais são devedoras da herança cultural africana, e de práticas associativas originalmente introduzidas pelos administradores e pelos missionários europeus. Mas, é a referência aos elementos da cultura africana que preponderam, na medida em que as mulheres continuam ligadas ao modelo cultural da solidariedade social e da mutualidade que sustenta estas organizações associativas. (LITTLE, 1965; COMHAIRE-SYLVAIN, 1968). É esta referência ao modelo tradicional que favorece e garante a confiança, e predispõe as mulheres para se organizarem, partilhando recursos e prosseguindo interesses de forma colectiva.

No entanto, distinguem-se do modelo tradicional na medida em que pressupõem a adesão voluntária baseada na escolha individual das relações de solidariedade e interajuda (com base em afinidades étnicas, afectivas, relações de vizinhança ou de trabalho), e caracterizam-se por funcionarem a partir do princípio geral do sistema de poupança mutualista, e ainda pelas suas funções polivalentes (socialização, segurança social, crédito financeiro, realização de cerimónias religiosas e familiares). Estas associações multifuncionais constituem-se em referência a finalidades específicas, agrupando indivíduos, partilhando interesses comuns e afinidades baseadas predominantemente nas relações de vizinhança ou trabalho, que são plataformas para a construção de relações afectivas e identitárias.

A sociabilidade, o divertimento e a interajuda são argumentos ponderosos que levam as mulheres a agruparem-se em *mandjuandades*, que permitem que as mesmas, trabalhando no sector informal e sem acesso por si, ou através dos maridos (frequentemente desempregados ou subempregados), tenham acesso a esquemas formais de protecção social e crédito, tenham apoio financeiro (pagamento dos medicamentos em caso de doença, crédito para pagar as despesas com vestuário e material escolar dos filhos), para investimento em actividades económicas (compra de maior quantidade de produtos a um preço mais barato, aquisição de carros de aluguel e táxis, ou casas para alugar), ou em investimentos sociais, adquirindo bens de prestígio, como sejam os *panos pente*¹⁶ e jóias, que a mulher guarda sigilosamente na sua *arca*¹⁷, e que constituem a sua riqueza pessoal, ostentada em momentos altos da sociabilidade como sejam os *choros*¹⁸ e outras cerimónias religiosas/familiares, enquanto símbolos de riqueza e prestígio social.



As práticas associativas são oportunidade para as mulheres constituírem redes de relações sociais desligadas do universo familiar, permitindo a individualização das estratégias femininas, de sobrevivência e promoção socioeconómica com base em relações sociais voluntárias, que implicam confiança e solidariedade. Estas relações sociais privilegiadas são imprescindíveis, na incerteza das duras condições de vida que as mulheres enfrentam actualmente nas cidades. Para pagar os medicamentos na doença, conseguir vantagens nos negócios, ultrapassar a burocracia dos procedimentos, é sempre preciso a *cunha*¹⁹ ou *juda*²⁰ de alguém.

Manter laços, ou ser capaz de contactar, mesmo que através de vários intermediários, a pessoa necessária em cada caso é “ser sociável” e implica um investimento na sociabilidade, através de convites, ofertas e tempos livres em comum. É neste âmbito que as cerimónias religiosas e familiares surgem como o evento por excelência, onde as mulheres estabelecem a sua reputação social, indiciada pela sua capacidade de motivar a presença de relações sociais familiares, mas também de relações com base no trabalho ou vizinhança, e de as cruzar. A pertença associativa providencia capital social, no sentido de acesso a redes de relações sociais que, pelo menos potencialmente, podem ser transformadas em capital económico, isto é, dinheiro ou outros benefícios materiais para os indivíduos (BOURDIEU, 1983).²¹

Para acumular este capital social são necessários constantes esforços em termos de investimento de tempo, atenção e afecto, para incrementar as relações dentro da associação. Uma vez que a acumulação de capital social tem como requisito a contínua e repetitiva reafirmação das relações sociais e do seu inerente potencial de utilização, as *mandjuandades* são o espaço dos eventos sociais, que constroem, sustentam e reforçam periodicamente os sentimentos de pertença e identidade entre os associados, sendo os mais frequentes os *almoços*, quando se reúnem para comerem e festejarem em conjunto, uma vez que a comensalidade é um meio tradicional de e para a integração social dos participantes, ritualizando e reactualizando o consenso social do grupo. (ULRICH, 1991; 1992).

A formação, manutenção e afirmação de uma identidade comum, extra-familiar, através do associativismo voluntário, é aparente em rituais tais como o uso da *farda* – de igual vestuário –, os almoços periódicos – ocasiões lúdicas onde se confirma e acentua a integração social dos membros, é

ainda pela acção afirmativa da identificação proposta pelo nome próprio da associação. (ULRICH, 1992).

A escolha de um nome próprio para as associações é significativa, estando relacionado com as funções e papéis sociais destas associações. Por outro lado, a adopção de uma denominação testemunha o processo de transformação simbólica da identidade social que durante séculos os "outros" (administradores, comerciantes, etnólogos) lhes atribuíram e a reinvenção de um auto identificação como membros de uma dada associação. (MEILLASSOUX, 1968; ODEYÉ-FINZI, 1985; LITTLE, 1973).²² É, pois, uma declaração identitária e uma afirmação das funções e papéis sociais das associações.

A denominação de *mandjuandade* é usada enquanto nome genérico para os agrupamentos multifuncionais (sobrepondo mais que uma função: religiosa, de segurança social, económica, lúdica, entre outras), mas cada uma destas organizações sociais possui um nome próprio que remete para a procura de símbolos identitários, de sentimentos de pertença e filiação, e de reconhecimento e identificação que subjazem ao discurso das *mandjuandas*. (ODEYÉ-FINZI, 1985).

22 O idioma usado para nomear as associações é significativo, uma vez que as diversas línguas faladas na Guiné-Bissau, aqui divididas, para efeitos de análise, em linguagens étnicas, crioula e portuguesa, remetem para diferentes modelos culturais.²³

O português tem estatuto de língua oficial, mas o seu conhecimento é restrito a uma elite urbana escolarizada. Desde a sua introdução, ligada à administração colonial, remete para os conceitos e práticas sociais europeias e para uma organização social específica, o estado "moderno." Assim, parece credível que a utilização de denominações europeias seja adequada para reproduzir o discurso acerca da mobilidade social das populações urbanas africanas, e para expressar o desejo de diferenciação e promoção social. (BANTON, 1957).²⁴ A adopção do português para nome próprio testemunha o processo de utilização da linguagem do "outro" para afirmar valores próprios e particulares.

As línguas étnicas, por seu lado, têm um forte componente emocional e remetem para os valores ancestrais e para as relações familiares onde são obrigatórias para falar com os *omi* e *mindjer garandis*²⁵, uma vez que é con-



siderado *koba*²⁶ dirigir-lhes a palavra, noutra que não nas respectivas línguas étnicas. É no contexto do mundo rural e familiar que estas línguas são mais utilizadas e a sua adopção, para nomear uma associação, tem conotações específicas com o universo familiar e o mundo rural tradicional. No entanto, as denominações em línguas autóctones, não implicam necessariamente o carácter étnico das associações, que podem reunir membros de várias etnias mas, pela sua carga emotiva, são apropriadas para reproduzir o discurso tradicional da unidade e solidariedade, ou expressar a adesão emocional do grupo.

Por fim, o crioulo, entre estes dois universos, não reenvia para nenhuma organização tradicional ou moderna especificamente. O crioulo é o idioma de comunicação, falado um pouco em todo o lado, onde se junta muita gente, nos mercados, nos hospitais, nas ruas. É a fala urbana por excelência, descomprometida com o universo familiar e o administrativo. Concomitantemente, o crioulo permite expressar novos tipos de relações sociais urbanas e multiculturais. Enquanto idioma de comunicação reenvia para o universo dinâmico e fluído de uma identidade social em permanente construção, e é adequado para exprimir o novo papel das mulheres e dos jovens fora das estruturas de linhagens e é, ainda, adequado para publicitar as novas práticas sociais urbanas.

IX. Rainhas eleitas e outros títulos

A estrutura da direcção das associações não é rígida, quer no que respeita aos cargos existentes como as funções a eles atribuídas, variando de associação para associação, mas obedece ao mesmo modelo que prevê cargos específicos para as competências de representação e coordenação, gerência financeira, controle social e poder judicial. Os cargos mais importantes são os de *rainha*, *merinha*, *financeiro* ou *tesoureiro*.

Compete à *rainha* manter a harmonia entre as mulheres e decidir da mobilização geral para realizar eventos específicos, apresentar as propostas de admissão de novos associados, fiscalizar as despesas e rendimentos e, autorizar ou não, casuística e arbitrariamente, os pedidos de empréstimos, o que lhe confere um importante poder político. No entanto, testemunhando as relações igualitárias, os membros, elegendo uma rainha de quem se espera

discrição, diligência, honestidade e disponibilidade esperam que esta exerça o seu papel, sem, portanto, limitar o das outras aderentes, de quem é, antes de mais, a porta-voz e coordenadora. As *mandjuandades* são associações voluntárias e informais, instaurando relações igualitárias entre os membros que se reúnem em assembleia-geral, nomeia os titulares para os cargos dirigentes legitimando o seu poder, e onde o direito de palavra é igual para todos os membros e as resoluções são tomadas por consenso.

A *rainha* deve conduzir a assembleia provocando a discussão e a participação de todos os membros, finalizar as discussões que se eternizam e assegurar que as opções da assembleia estejam de acordo com as regras e fins da associação. No entanto, para além de presidir às reuniões e ser servida com os melhores manjares, durante os eventos em que a *mandjuandade* participa, a rainha tem, em tudo, tratamento igual às outras associadas, quer no pagamento das quotas e *Abotas*, quer na ajuda recebida. Ou seja, a igual participação financeira dos associados fundamenta o igual tratamento de todos os membros, com igual poder, pelo menos de palavra, e idênticos deveres e direitos.

24 As incumbências inerentes ao cargo de *financeiro* ou *tisoreiro* relacionam-se com as finanças da associação, desde a realização de compras, à cobrança de quotas junto dos membros, até à fiscalização das contas, produção de relatórios, propostas de sanções aos membros com quotas em atraso, e à instrução de processos individuais e o seu arquivamento. Ao cargo de *meirinha*²⁷ compete substituir a *rainha* e controlar a área financeira, supervisionando o *financeiro* ou *tisoureiro*. Existem ainda os cargos de *polícias* com responsabilidades na manutenção da disciplina e no controle do comportamento dos associados.

Uma vez que, nas *mandjuandades*, as mulheres podem adquirir títulos e ocuparem cargos dirigentes, a participação nestas instituições constitui uma oportunidade de ultrapassar as limitações hierárquicas baseadas na senioridade e gênero, dado que qualquer que seja o seu estatuto na sociedade global, podem, no interior da associação, ocupar cargos e preencherem papéis prestigiosos e valorizados socialmente, que são, normalmente, reservados aos homens, quer no modelo de relações de poder entre os géneros africano, como no modelo ocidental/colonial, proporcionando às mulheres o acesso ao poder público, mesmo se de natureza simbólica. (WIPPER, 1995; ODEYÉ-FINZI, 1985).



Por outro lado, a participação nas actividades das *mandjuandades* e o desempenho dos cargos associativos contribui para o treino de competências organizativas e burocráticas “modernas,” assim como de valores mais abstractos que as informam e, deste modo, estas instituições desempenham importantes funções de socialização e educação para as mulheres, que complementam funções similares da família e da escola. (ULRICH, 1992).

Os cargos e os títulos inerentes ao seu desempenho reproduzem os europeus (por exemplo, *rainha, meirinha, tesoureiro*) mas, mais que uma apropriação mimética de uma ordem social que as exclui, as mulheres procedem a uma reutilização criativa de modelos, resignificados para fornecerem um conjunto de distinções de estatuto e prestígio, alternativo à tradicional hierarquia baseada na filiação. (STROBEL, 1976). As mulheres são as principais animadoras destas organizações sociais e este activismo associativo feminino testemunha a participação e protagonismo das mulheres nos espaços extra-familiares. (ODEYÉ-FINZI, 1985).

Sendo as *mandjuandades* associações multifuncionais, reunindo indivíduos, partilhando interesses comuns e afinidades baseadas predominantemente nas relações de vizinhança ou trabalho, que aí encontram um espaço de construção de grupos afectivos e identitários e accionam mecanismos de apoio nas situações de apuro de algum membro, uma das suas principais funções é a de promoverem a realização de cerimónias religiosas tradicionais. (ULRICH, 1992).

Contrariamente aos restantes países da África Ocidental, onde a esmagadora maioria é muçulmana, na Guiné-Bissau só 33% da população é de confissão islâmica, contra 65% de praticantes das religiões tradicionais africanas, vulgarmente designadas por “animistas,” e 5% de cristãos. (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU..., 1990).

No recenseamento Geral da População e Habitação de 1991 e 1996, as práticas religiosas da população foram classificadas como: animistas, cristãs e muçulmanas. No entanto estes dados estatísticos são insuficientes para retratar a complexidade do fenómeno religioso vivenciado pela população do Sector Autónomo de Bissau, complexidade que deriva da coexistência histórica das religiões tradicionais locais, ditas “animistas” e das religiões trazidas, primeiro pelas migrações de populações africanas de confissão muçulmana, e posteriormente, pela colonização europeia cristã.

No entanto, a expansão do cristianismo e do islamismo não implicou o abandono das práticas e concepções religiosas tradicionais africanas.

Deste modo, as práticas religiosas actuais caracterizam-se pela sua não exclusividade e, um mesmo individuo pode, às vezes ou simultaneamente, identificar-se ou recorrer a mais do que uma das religiões. De facto, a religiosidade é vivida de forma plural, heterodoxa e idiosincrática, em que as várias confissões se interpenetram segundo lógicas informais e fluidas, de tal modo que propomos falar de crenças religiosas tradicionais africanas, cristianizadas e islamizadas, dando conta do fenómeno da manutenção das convicções e práticas das religiões africanas tradicionais na vivência das outras duas religiões.



Campa mortuária onde se pode ver a utilização simultânea de símbolos religiosos cristãos (a cruz) e "animistas" (o pote). (Bolama, 1996)

Na sociedade guineense o grupo social compreende os vivos e os mortos. Os defuntos, transformados em *antepassados* são motivo de cerimónias complexas, que se realizam ainda actualmente. As funções religiosas são um aspecto importante das *mandjuandades*. Em Bissau as cerimónias rodeando a morte são indispensáveis e extremamente valorizados socialmente, testemunhando uma crença profunda nas religiões locais africanas, ligadas aos *antepassados*. Estas cerimónias perduram em meio urbano, mas o fausto ostentatório tornou-se a prova do êxito social, condição essencial de acesso ao prestígio, autoridade e poder, testemunhando a *força*²⁸ da mulher.

Paradoxalmente, a inflação das despesas cerimoniais ligada à monetarização, é resultado das estruturas associativas que permitem ultrapassar as limitações impostas pelas condições de vida cada vez mais precárias e o custo monetário cada vez maior das despesas cerimoniais. Estas práticas



cerimoniais da religiosidade tradicional africana são largamente sustentadas pelas mulheres, que aí encontram meios de expressão privilegiada por comparação com a posição subalterna que os cultos e práticas católica e muçulmana reservam para as mulheres. (DELGADO; FERNANDES, 1989).

X. Em jeito de conclusão

Na África Ocidental, a tradicional independência ou relativa autonomia das mulheres, apesar da prevalência da ideologia patriarcal, em resultado das suas actividades económicas e, até certo ponto do seu estatuto polígamo em que cada mulher é responsável pela gestão da subunidade básica dentro da família extensa, permitiu a valorização da mulher na África pré-colonial, as suas actividades económicas publicas e a concepção da família, impondo a responsabilidade na manutenção da unidade básica, o "fogão"²⁹ constituído pela mãe e seus filhos, fazem com que as actividades e os bens sejam objecto de uma luta e de uma negociação entre os dois gêneros.

Mesmo se a colonização contribuiu para reforçar os elementos da ideologia patriarcal, estabelecendo uma hierarquia de papéis em referência ao domínio público e privado, onde as mulheres eram excluídas do domínio público e os homens assumiam as actividades produtivas e politicas do mesmo, e ainda enquanto contribuíram para o enfraquecimento do poder e prestígio das mulheres, tradicionais nas sociedades pré-coloniais, esta herança cultural subjaz a actual papel e funções das mulheres em meio urbano precário. As associações actuais permitem às mulheres defender a sua autonomia económica e estabelecerem as suas próprias redes de apoio financeiro e afectivo.

Antes, como actualmente, as mulheres apelando aos valores tradicionais da solidariedade feminina e da mutualidade, organizam-se em associações para aumentarem o seu poder económico, religioso e político, enquanto estratégias de emancipação social e política. Neste âmbito, as associações de mulheres constituem importantes espaços sociais, económicos e afectivos, proporcionando às mulheres os meios de enfrentarem de forma autónoma os desafios e constrangimentos das suas vidas. Agrupando-se em associações podem desenvolver o sentido de pertença e a consciência do seu poder enquanto actores sociais e, deste modo, as associações podem

ser espaços de transformação das identidades femininas e base das suas estratégias de empoderamento nas suas sociedades.

○ recrudescimento do movimento associativo, animado sobretudo pelas mulheres, concretiza a reutilização e resignificação criativa e aferida à realidade presente, de processos, valores e legitimações tradicionais e modernas, através de lógicas heterogéneas, híbridas e sincréticas, de forma casuística, consoante as circunstâncias.

As *mandjuandades*, instaurando relações voluntárias e igualitárias, baseiam-se em afinidades afectivas e electivas baseadas na solidariedade de posições e interesses individuais e colectivos e são plataformas para a promoção educativa, económica e social das mulheres. Neste processo, desencadeiam oportunidades de reformulação e reconstrução identitária.

Em conclusão, falar do associativismo feminino em Bissau é, genericamente, falar da relevância que a pertença a determinados grupos pode adquirir, no plano das desigualdades sociais e construção de identidades sociais e das formas de acção colectiva.

28

Notas

- 1 As associações constituem agrupamentos estruturados e organizados fora do espaço doméstico. (ROSENDER, 1997).
- 2 Por informal, entendemos o tipo de associação que não tem qualquer laço com as instituições estatais ou locais.
- 3 Repasto festivo onde se come, bebe, dança e canta que é realizado periodicamente pela *mandjuandade*.
- 4 Classe de idade; a associação urbana, multifuncional com fins cerimoniais.
- 5 Comerciante informal que reúne e distribui produtos, podendo também transformar.
- 6 Caldo de galinha industrial.
- 7 Uma vez que todos os dias se arrecada dinheiro para a alimentação, também as compras são feitas todos os dias, e em quantidades mínimas (uma caneca de arroz, uma colher de manteiga, ou concentrado de tomate, um pedaço de caldo de galinha), por pouco dinheiro, mesmo se a um preço muito elevado comparado com o seu preço de venda em quantidades "normais." As mulheres, não tendo dinheiro para comprar nas lojas, preferem comprar mais caro, mas em pequenas quantidades, todos os dias.
- 8 Vestuário feito de tecido legós com igual padrão para ser usado por um grupo associativo.



- 9 Tecido industrial proveniente do Senegal, Gâmbia, Guiné-Conakry, Indonésia e Holanda, fabricado expressamente para os mercados africanos e podem ser usados de várias maneiras. (BORGES, 1996).
- 10 A tina ou tambor de água é um instrumento de percussão que consiste num recipiente (antigamente um bidão ou barril cortado a meio), onde é introduzida água e uma cabaça semi-esférica. O músico bate com as duas mãos, alternadamente fechadas e abertas, por cima da cabaça, produzindo um som ritmado.
- 11 As palmas são pares de tábuas tocadas percutidas umas contra a outra.
- 12 Colega; membro da mesma classe de idade; membro da mesma associação.
- 13 Quotização; sistema de poupança e crédito mútuo rotativo.
- 14 A reunião de comerciantes do sector informal e funcionários públicos pode ser instrumentalizada para obter vantagens económicas, num contexto em que o acesso aos serviços do Estado e às oportunidades económicas decorre através de canais informais, baseados em relações sociais. Barbara Lewis (1976) acentua a importância das relações sociais entre as comerciantes e destas com os funcionários públicos, para obter posições vantajosas no negócio.
- 15 Cerimónia de iniciação. O fanado é considerado o evento mais importante na vida do indivíduo.
- 16 Pano de algodão, executado segundo a técnica de bandas estreitas (geralmente seis), cosidas longitudinalmente, cujo nome evoca o acessório do tear constituído por um caixilho, dentro do qual são ordenados os "dentes," entre os quais os fios passam, segundo a ordem dos liços, comprimindo a trama.
- 17 Arca ou mala onde a mulher guarda as suas riquezas pessoais e que é herdada pela filha.
- 18 Cerimónia funerária.
- 19 Relação particular estabelecida com intuito vantajoso baseado na família ou amizade.
- 20 Ajuda em crioulo.
- 21 Estas estratégias de obtenção das várias formas de capital são comuns às sociedades modernas e às pré-capitalistas, como demonstrou Bourdieu (1972), a propósito dos Kabyle.
- 22 Meillassoux (1968) classifica as associações segundo os fins a que se destinam e o critério de recrutamento que figuram no título da associação.
- 23 Ver, a este propósito, a análise de Latour (1985) sobre as relações entre as imagens sociais da mulher e a utilização de diferentes línguas em contexto africano.
- 24 Balandier (1971) atribuiu às denominações em língua europeia uma conotação de poder.
- 25 Denominações em crioulo com significado de, respectivamente: ancião, homem idoso, que goza de prestígio e poder e anciã, mulher idosa, que goza de prestígio e poder.
- 26 Insulto; insultar.
- 27 Meirinho é "o maior magistrado das comarcas antigamente," segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995, p.959) ou o "magistrado que governava uma comarca ou território." (DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1989, p. 1083).

- 28 Poder económico e prestígio social.
- 29 Unidade de produção e consumo constituída pela mãe e seus filhos.

Referências

ACÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. **O Movimento associativo rural na Guiné-Bissau.** Evolução e situação actual. Bissau: A.P.D./Solidami. 1993.

ACIOLY JÚNIOR, Cláudio. **Planejamento urbano, habitação e autoconstrução.** Experiências com urbanização de bairros na Guiné-Bissau. Delft: Universidade de Tecnologia de Delft, 1993.

AMADIUME, Ifi. **Male daughters, female husbands.** Gender and sex in an African society. London and New Jersey: Zed Books, 1987.

BALANDIER, George. **Sens et puissance.** Les dynamiques sociales. Paris: PUF, 1971.

BANTON, Michael. **West African city.** A study of tribal life in Freetown. London: Oxford University Press, 1957.

BORGES, Manuela. **Mana Ka Bu kai:** da importância dos panos nas relações de género em meio urbano, Bissau. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, 1996 (Catálogo da Exposição Panos de Cabo Verde e Guiné-Bissau).

_____. **Estratégias femininas entre as bideiras de Bissau.** Cidades, comércio, associações e desenvolvimento. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2001.

BOSERUP, Esther. **Women's role in economic development.** London: George Allen & Unwin, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique.** Précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Genève: Lib Droz, 1972.

_____. **Le sens pratique.** Paris: Éditions de Minuit, 1980.

BROOKS, George. Historical perspectives on the Guinea-Bissau region. Fifteenth to nineteenth centuries. In: **Memorium Vice-Almirante Avelino Teixeira da Mota.** Lisboa: Academia de Marinha e IICT, 1987 (v.1).

_____. **Landlords & strangers.** Ecology, society, and trade in western Africa. San Francisco: Westview Press, 1993.

CARREIRA, António. Organização social e económica dos povos da Guiné Portuguesa. **Boletim Cultural da Guiné Portuguesa,** Bissau, v. 16, n. 64, p. 641-736, 1961.



_____. **Vida social dos manjacos**. Centro de Estudos da Guiné-Portuguesa. Bissau, 1947 (memórias, 1).

COMHAIRE-SYLVAIN, Suzanne. **Femmes de kinshasa hier et aujourd'hui**. Paris: Mouton. 1968.

DAVIDSON, Basil. **Liberation of Guiné**: aspects of an african revolution. Harmondsworth: Penguin, 1969.

DELGADO, Ana Maria; FERNANDES, Raul Mendes. **O papel da mulher na economia nacional**. Bissau: UNESCO/INEP, 1989 (Relatório Sobre a Participação das Mulheres de Cupelon na Economia Nacional/ Relatório do Seminário Internacional sobre o Papel da mulher na economia nacional).

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1989.

DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Lisboa: Texto Editora, 1995.

DIOP, Cheikh Anta. **The cultural unity of black Africa**: the domains of matriarchy and of patriarchy in classical antiquity. London: Karnack House, 1989.

EMOVON, Adesuwa. Women of power. A study of market women's associations in Benin city, Bendel State: Nigeria. In: EDOUWAYE, Flora; KAPLAN, S. (Ed.). **Queens, queen mothers, priestesses, and power**. Case studies in Africa gender. New York: The New York Academy of Sciences, 1997.

GALLI, Rosemary; FUNK, Úrsula. O ajustamento estrutural e género na Guiné-Bissau. **Revista Internacional de Estudos Africanos**, Lisboa, n. 16 e 17, p. 235-254, 1992/1994.

GORDON, April. **Transforming capitalism and patriarchy**. Gender and development in Africa. London: Lynne Rienner Publishers. 1996.

GOVERNO DA GUINÉ-BISSAU & UNICEF. **Analyse de la situation des enfants et des femmes en Guinée-Bissau**. Bissau: UNICEF, 1988.

HAFKIN, Nancy; BAY, Edna. Introduction. In: HAFKIN, Nancy; BAY, Edna (Org.) **Women in Africa**. Studies in social and economic change. Stanford. Calif: Stanford University Press, 1976.

HOCHET, Anne-Marie. **Paysanneries en attente**: Guinée-Bissau. Dakar: ENDA, 1983.

JAO, Mamadu. Estrutura política e relações de poder entre os Brâmes ou Mancanhas. **Soronda**, Bissau, n. 8, p. 47-61, 1989.

KANE, P. H. L. **L'Évolution des tontines dans le système bancaire au Sénégal**. Paris: EHESS, 1978.

LATOURE, Marie-Lorraine Pradelles. Paroles d'hommes, images de femmes. In: BARBIER, Jean-Claude (Ed.). **Femmes du cameroun. Mères pacifiques, femmes rebelles**. Paris: Karthala, 1985.

LEWIS, Barbara. The limitations of group action among entrepreneurs: the market women of abidjan, ivory Coast. In: HAFKIN, Nancy; BAY, Edna (Ed.). **Women in Africa: studies in social and economic change**. Stanford. Calif: Stanford University Press, 1976.

LITTLE, K. **West african urbanization: a study of voluntary organizations in social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

_____. **African women in towns**. An aspect of Africa's social revolution. London: Cambridge University Press, 1973.

MATHIEU, Paul. Pratiques informelles, gestion de la confusion et invention du foncier en Afrique. In: VILLERS, G. (Ed.). **Phénomènes informels et dynamiques culturelles en Afrique**. Paris: L'Harmattan, 1996.

MEILLASSOUX, Claude. **Urbanization of an African community**. Voluntary associations in Bamako. Seattle and London: University of Washington Press, 1968.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo português em África: a tradição da resistência na Guiné-Bissau, 1879/1959**. Bissau: INEP, 1994.

32 ODEYÉ-FINZI, Michéle. **Les associations en villes africaines**: Dakar, Brazzaville. Paris: L'Harmattan, 1985.

OKONJO, Kamene. The dual-sex political system in operation: igbo women and community politics in Midwestern Nigeria. In: HAFKIN, Nancy; BAY, Edna (Ed.). **Women in Africa: studies in social and economic change**. Stanford: Stanford University Press, 1976.

QUINTINO, Fernando Rogado. Os povos da Guiné II. **Boletim Cultural da Guiné Portuguesa**, Bissau, n. 96, p. 861-915, 1969.

RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO DE 1991. **Resultados definitivos sector autónomo de Bissau**. Bissau, 1996.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: um dos 10 países mais pobres do Mundo. **Terra Solidária**, Bissau, n.24, p.3, 1990.

REVEYRAND, Odile. Les associations féminines en Afrique Noire: l'exemple de casamance. **Le mois en Afrique**, Bissau, p.119-139, oct./nov.1982.

ROSANDER, Eva Evers. Women's in groups in Africa: female associational patterns in Senegal and Morocco. In: CHATY, Dawn; RABO, Annika (Ed.). **Women organized in groups in the middle East**. Oxford: Berg, 1997.



ROUGÉ, J-L Petit. **Dictionnaire étymologique du kriol de Guinée-Bissau et casamance**. Bissau: INEP, 1988.

SKINNER, Elliot. Voluntary associations and ethnic competition in Ouagadougou. In: BRIAN M. du. Toit. (Ed.). **Ethnicity in modern Africa**. Colorado: Westview Press/Boulder, 1978.

STAMP, Patricia. **Technology, gender and power in Africa**. Ottawa: International Development Research Center, 1989. (texto digitalizado).

STROBEL, Margaret. From lelemama to lobbying: women's associations in Mombassa, Kenya. In: HAFKIN, Nancy; BAY, Edna. (Ed.). **Women in Africa: studies in social and economic change**. Calif. Stanford: University Press, 1976.

ULRICH, Mai. **Credit, consensus, and power: the local association as a modern institution of socialization**. Bielefeld: University of Bielefeld, Faculty of Sociology, 1992. (working paper).

URDANG, Stephanie. **Fighting two colonialisms: women in Guinea-Bissau**. New York: Monthly Review Press, 1979.

VAN DER VAEREN, Aguessy. Les femmes commerçantes au détail sur les Marchés Dakarais. In: LLOYD, P.C. (Ed.) **The new elites of tropical Africa**. London: Oxford University Press, 1966.

WIPPER, Audrey. Women's voluntary associations. In: HAY, Margaret Jean; STICHER, Sharon (Ed.). **African women south of the sahara**. London: Longman, 1995.

Maria Manuela Borges
Universidade Nova de Lisboa
Pesquisadora do Instituto de Investigação Científica e Tropical do
Centro de Estudos Africanos e Asiáticos
Pesquisadora do Museu Afro-Brasileiro da UFBA
Rua da Junqueira, 30-1º
Lisboa | Portugal | 1349-007
E-mail | manuelaborges@netcabo.pt

Recebido 02 mar. 2005

Aceito 28 mar. 2005

Perspectivas histórico-educacionais do associativismo feminino na África e no Brasil – memórias solidárias: *mandjuandades* na Guiné-Bissau e a *Irmandade da Boa Morte* na Bahia

Historical and educational perspectives of womens' associative movements in Africa and Brazil – joint memories: *mandjuandades* in Guiné-Bissau and the *Irmandade da Boa Morte* (Good Death Sisterhood) in Bahia

Joseania Miranda Freitas
Universidade Federal da Bahia

Maria Manuela Borges
Universidade Nova de Lisboa

Resumo

Este texto tem como objetivo articular duas instituições congêneres, as *Mandjuandades* da Guiné Bissau e a *Irmandade da Boa Morte* na Bahia. Trata-se de uma primeira aproximação de temáticas investigativas, fruto de um trabalho conjunto, que une interesse científico, ético e político, na perspectiva de promover a articulação das questões de gênero, memória, educação e identidade afro-brasileira à teoria e prática museológicas, tendo em consideração a importância do papel social do museu na valorização das dinâmicas sócio-culturais dos afro-brasileiros e, na promoção da auto-estima e no exercício da cidadania.

Palavras-chave: Gênero, Memória, Educação.

Abstract

This text has in view articulate two similar institutions: the *Mandjuandades* in the Guiné Bissau (Africa) and the *Irmandade da Boa Morte* (Good Death's Fraternity) in Bahia – Brazil. It's a initial approach of investigatives thematic, result of a collective work that connect ethical, political and scientific interest, with the objective to promote the articulation of gender questions, memory, education and african-brazilian identity, with the theory and practice of museum; considering the importance of the social role of museum in the valorization of african – brazilians' social and cultural dynamics, and in the promotion of the self-esteem and in the exercise of citizenship.

Keywords: Gender, Memory, Education.



I. Associativismo feminino na África Ocidental

A prática das mulheres reunirem-se em organizações sociais do tipo associativo é recorrente no continente africano e tem merecido o interesse dos cientistas sociais que sublinharam a sua importância, numérica e funcional, particularmente na costa oeste deste continente. O funcionamento de associações de mulheres¹ está documentado nas sociedades pré-coloniais, assim como nas atuais da África Ocidental e tem merecido o interesse de pesquisadores como Little (1965), Odeyé-Finzi (1985), Comhaire-Sylvain (1968) e Rosander (1997). Por outro lado, este *ativismo associativo* feminino na África Ocidental tem sido relacionado com as relações de poder entre os gêneros que, nas sociedades pré-coloniais, caracterizavam-se pela dominação masculina das organizações sociais estruturadas a partir do sistema de linhagens.

Excluídas das estruturas de poder linhageiras, as mulheres encontraram nas organizações associativas de base voluntária e igualitária, sustentadas pela solidariedade e partilha de interesses individuais e coletivos, uma estratégia de acesso ao poder público. Deste modo, o *habitu*² histórico do associativismo feminino na África Ocidental, dever-se-ia à posição social da mulher nas sociedades linhageiras, em que as hierarquias baseadas na senioridade e gênero, dispensando a participação das mulheres no poder e autoridades públicas, e instituindo assimetrias que marginalizavam socialmente as mulheres,³ teria propiciado os motivos, os meios e as oportunidades, para a sua autonomia e individualização,⁴ concorrendo para o fenômeno do associativismo voluntário feminino.

Estas estratégias femininas das sociedades pré-coloniais, de defender e reivindicar os seus interesses econômicos, sociais e políticos, através de organizações associativas, perduram até a atualidade, mesmo se aferidas as novas realidades sócio-econômicas e culturais, sobrevivendo à perda de poder e autonomia durante o período colonial, quando as administrações européias não as reconheciam e as ignoraram na administração colonial, para ressurgirem após as independências dos novos países soberanos. (OKONJO, 1976).

II. Associativismo na Guiné-Bissau: as *mandjuandades*

Na África Ocidental, subsaariana e tropical, limitada a Oeste pelo Oceano Atlântico, a norte pelo Senegal, a sul e leste pela Guiné Conakry, situa-se⁵ imperceptível no mapa de África, a um olhar mais superficial, a República da Guiné-Bissau.⁶ Com 36 125 Km quadrados, dos quais 900Km imersos na maré alta, é desde a sua independência de Portugal em 10 de Setembro 1974, um dos menores países da África, (a sua superfície é um pouco menor que a da Suíça e um pouco maior que a do Taiwan), com uma densidade populacional de 29 habitantes por quilometro quadrado e uma taxa de crescimento populacional de 2,1% ao ano. (NAÇÕES UNIDAS, 1996).



Guiné-Bissau. Um pequeno país na Costa ocidental de África
 Fonte: Atlasi Kwa Shule Za Msingi. 1987 (Tanzania, The MacMillan Publishers)

A Guiné foi explorada através de uma companhia monopolista que fornecia matéria-prima barata à metrópole, escoava as exportações portuguesas e garantia que os termos do tráfico fossem determinados de modo a beneficiar, o mais possível, a balança de pagamentos de Portugal.



(DAVIDSON, 1969). Sendo o amendoim a principal exportação, a economia baseava-se essencialmente na exportação de bens agrícolas, produzidos pelo sistema tradicional⁷ e na importação de bens de consumo. De fato, o sistema econômico colonial deixou intacto o modo de produção familiar, de modo a obter culturas de exportação a baixo preço. Ao mesmo tempo, a política financeira restritiva no Ultramar resultou em fracos investimentos em infra-estruturas e equipamentos sociais, comprometendo o desenvolvimento sócio-econômico do território.

A partir dos anos 1990, houve um recrudescimento da iniciativa e dinamismo da sociedade civil em todos os campos, político, social, econômico e também organizativo, crescendo rapidamente as associações informais voluntárias com participação predominante de mulheres. (ACÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, 1993). Estas associações femininas, denominadas em crioulo *mandjuandades*, acumulam várias funções, perseguindo diversos objetivos: poupança e compra coletiva de bens de consumo, como por exemplo: a compra de um tecido para fazer, no mesmo padrão, o vestuário para usar nas festas e cerimônias, crédito individual aos membros, celebração de cerimônias familiares e religiosas e ainda organização de acontecimentos lúdicos.

No recenseamento de 1991, as práticas religiosas da população foram classificadas como *animistas*, *cristãs* e *muçulmanas*. Esta diversidade religiosa é resultado da coexistência das religiões tradicionais locais, ditas *animistas* e das religiões trazidas, sucessivamente, pelas migrações de populações africanas de confissão muçulmana primeiro, e pela colonização europeia cristã posteriormente. A persistência do universo religioso tradicional permeia as outras duas religiões, de tal modo que nos parece mais correto falar de *práticas religiosas tradicionais locais* ou *práticas religiosas islamizadas e cristianizadas*.

Atualmente em Bissau, as cerimônias religiosas ao lado dos eventos mais significativos da vida familiar e comunitária são indispensáveis, testemunho de um investimento afetivo, social e econômico considerável; relacionam-se com a valorização e reforço das relações sociais que estes eventos permitem. É este fato que explica a importância atual das práticas cerimoniais tradicionais, quer entre as *práticas religiosas tradicionais locais*, como entre as *cristianizadas* ou *islamizadas*. São as estruturas associativas que permitem a realização destas cerimônias, ultrapassando as limitações impostas pelas

condições de vida cada vez mais precárias e o custo monetário cada vez maior das despesas cerimoniais.⁸

As associações permitem às mulheres organizarem os rituais religiosos indispensáveis para celebrar, condignamente, os batizados, casamentos, funerais e outros rituais religiosos. Através das cotizações elas obtêm o dinheiro indispensável para custear as despesas com alimentação, bebidas, pagar os músicos, as viagens (quando necessárias). Deste modo, as associações permitem às mulheres prestigiar estas cerimônias realizando-as com o rigor necessário.

As associações femininas contribuem para a manutenção das práticas cerimoniais religiosas, mas as funções das associações não se esgotam na sua contribuição para a manutenção destas práticas. As associações possuem ainda outras finalidades e, muitas vezes, são as suas atividades lúdicas e as desenvolvidas na área da segurança social e crédito que detêm a primazia. Através do associativismo são ultrapassadas as dificuldades inerentes às situações extraordinárias, como sejam as relativas à doenças e períodos de carência econômica.

38

A adesão às associações pressupõe que o futuro membro seja ativo economicamente, de forma a poder suportar as despesas de cotização, destacando-se aí aqueles que têm maior expressão entre a população de rendimentos escassos (logo, mais carente de apoio), mas previsíveis, como sejam pequenos comerciantes, assalariados da administração pública; pequenos artesãos e agricultores. As populações de menores recursos, mas com rendimentos monetários, reúnem as motivações (necessidade de apoio social), e as condições (possibilidade de investimento monetário), para as práticas associativas.

É neste contexto, que as associações de mulheres proliferaram nas últimas décadas. Resta explicar o porquê, esclarecendo as motivações e as funções sociais, culturais e econômicas que estas organizações proporcionam às mulheres.

III. As mandjuandades

Procurando aprofundar as características e as funções sociais das associações conhecidas como *mandjuandades*, denominação em crioulo, das classes de idade e ainda das associações urbanas, multifuncionais, com fins



cerimoniais, podemos começar por analisar a denominação escolhida para nomear as associações. O fato de intitular *mandjuandade* remete para a procura psicológica de sentimentos de pertença e filiação, e de reconhecimento e identificação que subjazem ao discurso das *mandjuandades*. (ODEYÉ-FINZI, 1985).

As *mandjuandades* são associações voluntárias e democráticas, nas quais o poder deliberativo compete aos membros reunidos em assembléia geral, que elege os titulares para os cargos dirigentes, e que legitima o seu poder. As deliberações mais importantes são debatidas em assembléia, nas quais o direito à palavra é igual para todos os membros, e as resoluções são tomadas por consenso. A igual participação financeira dos associados fundamenta o igual tratamento de todos os membros, com igual poder, pelo menos de palavra, e idênticos deveres e direitos.

É possível ainda encontrar semelhanças entre as relações de interajuda e solidariedade que se estabelecem nas *mandjuandades* atuais, e as relações de amizade tradicionais estabelecidas de forma ritualizada entre mulheres. As relações de amizade entre duas, ou mais mulheres, são mantidas através de um código de comportamento estrito, instaurando uma relação de dádiva e contra-dádiva entre as mulheres, sobretudo por ocasião das cerimônias familiares. Estas relações de amizade estabelecem-se, freqüentemente, entre mulheres de diferentes grupos étnicos, com base nas relações afetivas.

Por outro lado, as afinidades entre as mulheres podem concretizar-se na partilha de alimentação, no acompanhamento durante a doença, e na interajuda nos trabalhos. Igualmente é comum, de vez em quando, vestirem-se semelhante e trocarem toda a espécie de serviços (empréstimos monetários, por exemplo), assim como partilharem os tempos livres e lúdicos, constituindo grupos de *kamaradia*, fortemente solidários, perante o exterior (atacar uma é ganhar a inimidade do grupo). (COMHAIRE-SYLVAIN, 1968).

As associações observadas durante o trabalho de campo em Bissau, entre 1995 e 1997, caracterizam-se não só pela sua profusão e sucesso como pela elevada participação de mulheres, não só participam, como são as principais protagonistas. As mulheres ocupam cargos influentes no topo da organização hierárquica (sendo, muitas vezes na prática, a *rainha* que detém a maior influência nas atividades da associação), tocam os instrumentos (*tinãs* e *palmas*), cantam, em solo ou em coro e dançam.

Nas associações, as mulheres podem adquirir um *título* (por exemplo *rainha*) e, deste modo, a organização hierárquica destas associações dá às mulheres que aí participam, a oportunidade de ocupar cargos de poder público, que são, normalmente reservados aos homens. O título confere às mulheres o acesso ao poder público, mesmo se de natureza simbólica. No entanto, testemunhando as relações igualitárias, os membros, elegendo uma *rainha* de quem se espera discrição, diligência, honestidade e disponibilidade, esperam que esta exerça o seu papel, sem portanto limitar o das outras associadas, de quem é antes de tudo, a porta-voz e coordenadora.

Nas conversas informais e entrevistas semi-estruturadas, realizadas durante o trabalho de campo em Bissau, as mulheres associadas a uma ou mais *mandjuandades*, referiram como motivos principais da sua participação, a sociabilidade, o *aprender a viver em grupo*, *conhecer idéias novas*, *adaptar-se às novas culturas*, *ter mais amigos*, e as trocas instrumentais (contribuições financeiras e de serviços) que ocorrem entre os membros. Com efeito, constituem instituições no quadro das quais circulam bens e serviços e são espaços de reciprocidade, troca, oferta e solidariedade social, fornecendo apoio monetário, social e psicológico.

40

Esta interajuda extra-familiar, privilegiando as relações sociais voluntárias e igualitárias (iguais direitos e deveres), é uma alternativa à solidariedade familiar, (baseada na obrigatoriedade da ajuda, no contexto de relações assimétricas, instaurando laços de dependência). Resulta daqui que as estruturas associativas permitem aos grupos tradicionalmente subordinados (jovens e mulheres), um espaço de poder e autonomia, o que pode ser um dos fatores de atração que estas exercem sobre aqueles, e contribuir para explicar a maior adesão feminina (e de jovens).

A participação nestas estruturas constitui oportunidade de acesso das mulheres (ou dos jovens) a um certo poder social, ultrapassando as limitações hierárquicas baseadas na senioridade e gênero, uma vez que, qualquer que seja o seu estatuto na sociedade global, elas podem, no interior da associação, ocupar cargos e preencherem papéis prestigiosos e valorizados socialmente. (WIPPER, 1995; ODEYÉ-FINZI, 1985).

O organograma dos cargos dirigentes difere de associação para associação, mas obedece ao mesmo modelo que prevê cargos específicos para as competências de representação e coordenação, gerência financeira,



controle social e poder judicial. São exemplos de cargos associativos os de *presidente*, *rei*, *rainha*, *vice-presidente*, *vice-rei*, *secretário*, *meirinha*, *financeiro*, *tesoureiro* e *polícia*.

Os cargos especificamente femininos são os de *rainha*, *meirinha*, *polícia* e, tendencialmente, as mulheres ocupam o cargo de *financeiro*. Os cargos mais importantes são os de *presidente* ou *rei* e *rainha*. O nome do cargo atribuído necessariamente a uma mulher é o de *rainha*, enquanto que aquele que compete a um homem pode ser de *rei* ou *presidente*. Esta ausência de *presidentes* femininos poderá, em hipótese, relacionar-se com o fato desta última denominação reproduzir a hierarquia de poder de tipo ocidental, nas quais as mulheres estão afastadas, na prática, dos mais altos cargos do poder.

Os cargos e os títulos inerentes ao seu desempenho reproduzem modelos europeus (*rainha*, *meirinha*, *presidente*), e ilustram a seleção e recomposição de elementos da administração europeia/colonial. Os modelos organizativos e títulos dos cargos reproduzindo o formato europeu, além de refletirem a influência colonial portuguesa, fornecem um conjunto de distinções de estatuto e prestígio, alternativo à tradicional hierarquia baseada na filiação. (STROBEL, 1976).

Deste modo, mais que uma apropriação simbólica de uma ordem social que os exclui, os participantes associativos procedem a uma apropriação criativa de modelos mais adequados às novas circunstâncias sociais. (BANTON, 1957). Este fenômeno revela o caráter das associações como instituições de socialização e adaptação a novas condições sociais.

A atração pelo prestígio e pelo poder não são as únicas motivações para a participação das mulheres nestas associações. A sociabilidade, o divertimento e a interajuda são também argumentos que levam as mulheres a agruparem-se. As *mandjuandades* permitem ainda que elas, trabalhando no setor informal e sem acesso por si, ou através dos maridos (frequentemente desempregados ou subempregados), a esquemas formais de proteção social e crédito, tenham apoio financeiro (pagamento dos medicamentos em caso de doença, crédito para pagar as despesas com vestuário e material escolar dos filhos, ou para investimento).

As funções mais citadas pelos informantes durante o trabalho de campo em Bissau, atribuídas às *mandjuandades*, por ordem de importância,

são os empréstimos, o apoio financeiro e organizativo na realização de cerimônias familiares como sejam as funerárias, e o apoio na doença e em momentos de crise financeira (pagamento de remédios, empréstimos, etc.). Isto é, as trocas instrumentais entre os membros.

No total de quinze associações estudadas no trabalho de campo, a maioria funciona com sistemas de crédito, concedendo empréstimos monetários aos sócios, fornecem apoio em serviços, bens e dinheiro para a realização de cerimônias familiares e religiosas e asseguram o pagamento dos medicamentos em caso de doença.

A importância das atividades mencionadas, relaciona-se com a introdução da urbanização e da monetarização cada vez mais exclusiva da economia, que contribuíram para desorganizar o sistema de segurança social baseada na família extensa, que era responsável solidariamente, pelo bem estar de todos os membros, intervindo sempre que um deles necessitava de apoio. Em parte, estas funções teriam sido transferidas para organizações sociais outras, que não as baseadas no parentesco. Deste modo, o enfraquecimento das funções sociais de interajuda e solidariedade familiar, potenciada pela pobreza generalizada, é em grande medida, responsável pela transferência de algumas das funções da família extensa tradicional, para novas organizações sociais.

Por outro lado, estas associações contribuem para a constituição de novas identidades sociais. A formação de uma identidade comum, através do associativismo voluntário, é aparente em rituais tais como o uso de *farda* (uniforme da associação), denotando a intenção de ser reconhecido e identificado como pertencente a um agrupamento. (ODEYÉ-FINZI, 1985). O uso da *farda* é obrigatório quando assim for deliberado, e o não cumprimento desta regra é passível de penalidade. Além do uniforme, as refeições periódicas, confirmam e reatualizam a integração social dos membros (ULRICH, 1992).

As associações voluntárias inserem-se no contexto de expansão do espaço social dos indivíduos, através de relações sociais voluntárias e potencialmente dissolúveis, mas estabelecendo obrigações mútuas entre as partes, proporcionando grupos de redes de apoio social. Estas estratégias e atividades associativas permitem aos indivíduos acionar mecanismos identitários, promover os seus interesses individuais e coletivos e reforçar os diversos pa-



péis sociais que desempenham, como profissionais, vizinhos, membros de uma etnia ou religião, de mãe ou filha no caso das mulheres, constituindo oportunidades para proceder a uma seleção de relações sociais e potencialmente alargar o campo social dos membros. (ULRICH, 1992). Neste sentido, as associações correspondem a estratégias das mulheres para assumirem, reformulando, a individualização e *atomização* das relações sociais em meio urbano. (ODEYÉ-FINZI, 1985).

Estas estratégias sócio-culturais, através das quais os grupos dominados procuram negociar a continuidade dos seus valores e uma inserção mais eqüitativa na sociedade global, que estruturam a economia do conflito, pela apropriação criativa dos modelos vigentes e ressignificados, é recorrente a vários contextos geográficos e históricos. No Brasil colonial, os negros escravizados, alforriados e livres, que se encontravam em situação de subordinação utilizaram-se de estratégias associativas tal como nas sociedades tradicionais africanas.

Afirma João Reis (1992), a propósito da escravatura na Bahia que a relação entre escravos e senhores caracterizava-se pelo que denominou de *espaço de negociação*, no qual brancos e negros desenvolviam estratégias para delimitar a autonomia das organizações e práticas culturais dos negros. Entre as organizações nas quais os negros podiam exercer uma relativa autonomia estavam as confrarias religiosas e as irmandades.

[...] representava para os negros um espaço de autonomia, ainda que relativo, onde se construíam, através das festas, das assembléias, dos enterramentos e da assistência mútua, identidades sociais significativas num mundo opressivo e incerto. (REIS, 1992, p. 17-18).⁹

Ora, estas irmandades, toleradas pelos brancos por supostamente aculturarem os africanos aos modelos religiosos e organizativos europeus/cristãos, permitiram aos negros, adotando os modelos permitidos, subvertê-los e as irmandades tornaram-se um mecanismo de africanização da religião dos senhores escravocratas. (REIS, 1992).

Com efeito, em ambos os contextos referidos, as associações prefiguraram formas fluidas e ambíguas, pelas quais as práticas associativas utilizando modelos aceites socialmente, são re-utilizadas para realizar uma essencial função social: produzir a mudança sem perturbar a ordem social e encontrar

soluções operacionais para os problemas que afetam os indivíduos, fazendo economia do conflito. (MATHIEU, 1996).

É possível inferir que estas ações associativas das mulheres, na África, consideradas como práticas educativas de transmissão de saberes e fazeres, importantes para a manutenção das práticas religiosas e para a preservação das tradições associativas foram apreendidas e incorporadas aos contextos da diáspora. Exemplificando esta influência e permanência de elementos culturais africanos, podemos nomear associações religiosas conhecidas como *irmandades de negros e mestiços* no Brasil, criadas no período colonial/escravista.

Mandjuandades e irmandades são associações de negros e negras que têm como principal preocupação a observância e a continuidade dos rituais, entre eles, aqueles relativos à morte, considerada uma das grandes interrogações da humanidade. Em diversas sociedades, este dilema constitui-se numa fonte de preocupação. Para as sociedades tradicionais africanas, a existência humana tem um caráter de permanente renovação, o passado, o presente e o futuro interagem dinamicamente, sendo a vida presente, fruto de um passado, planejado como projeto futuro.

44

Para entender esta dinâmica, é preciso contextualizar historicamente as *irmandades* no período colonial/escravista brasileiro, quando o modelo de catolicismo aqui implantado permitia a profusão de expressões lúdicas para as celebrações dos santos padroeiros. Neste sentido, os estudos de Oliveira confirmam que:

O catolicismo popular brasileiro tinha, no entanto, se formado com base no catolicismo lusitano e medieval, com intensa participação leiga comunitária e tendo por fundamento o binômio devoção/promessa que sustentava o caráter contratual do culto [...]. (OLIVEIRA, 1988, p. 85).

Neste sistema, o escravizado só se constituía como ser humano quando fosse batizado, podendo assim participar dos cultos e celebrações, desde que integrado aos grupos de negros, que se esforçavam para garantir-lhes a única forma de integração na sociedade, através das irmandades, que funcionam como clubes sociais. Vale salientar que as irmandades e ordens terceiras brancas não aceitavam a participação dos negros. Os “[...] brancos barravam negros e mulatos em suas irmandades, em especial em suas



ordens terceiras, mas eram aceitos pelas irmandades de cor.” (REIS, 2004, p. 54). No entanto, nas instituições negras, os brancos podiam ser aceitos, como exemplifica o caso apresentado pelo autor.

O compromisso de 1795 da Irmandade da Conceição dos Homens Pardos de Santana do Camisão, em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, admitia brancos e negros livres e escravos, mas os negros só podiam exercer, no máximo, o cargo de mordomo, responsável pela organização de festas e outras atividades. Na capital, também, os mulatos se mostraram ainda mais restritos. A Irmandade do Boqueirão, também de pardos, não aceitava escravos, mesmo como simples membros. Aceitava brancos, embora não na mesa. Em 1831, o governo imperial proibia qualquer tipo de discriminação no Boqueirão, num despacho em que se lê: ‘poderão ser admitidos a Irmãos, e nomeados para cargos da Confraria, todos os que forem Cidadãos sem distinção de cor.’ Mas é provável que esta ordem não tenha sido seguida, como não foi em outras confrarias. (REIS, 2004, p. 54).

Lembrando a afirmativa de Marc Bloch de que “[...] nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do seu momento.” (BLOCH, 1997, p. 94). A par dessa lembrança, passemos então a buscar entender o contexto histórico de constituição de irmandades, no qual os negros e negras aproveitavam para garantir além de uma participação na sociedade através das celebrações dos padroeiros, o direito a um enterramento desceite acompanhado dos rituais necessários.

Buscaram maneiras de se incorporarem às organizações, próximas do modelo colonial, criando associações e irmandades nos moldes vigentes como a *Irmandade de N. S. do Rosário dos Pretos*, a *Sociedade Protetora dos Desvalidos* e a *Irmandade de N. S. da Boa Morte*, nas quais os sócios usufruíam os espaços de sociabilidade e solidariedade e, ainda, garantiam a realização dos cultos fúnebres, quer católicos e/ou os tradicionais da religiosidade africana, aqui reelaborados.

Estudando testamentos de negros do século XIX, Oliveira encontrou uma lista de 36 Irmandades de *homens de cor* na cidade do Salvador.



Durante todo o século XIX, nos testamentos de libertos, listamos 36 Irmandades de homens de cor, em Salvador. Em alguns casos, não foi possível determinar junto a que Igreja funcionava ou mesmo sequer a Freguesia a que pertenciam. (OLIVEIRA, 1988, p. 85-86).

Segundo Reis (2004), a existência de irmandades e confrarias amparadas nas *Ordens Terceiras*, datam em Portugal, do século XVIII. Visavam agregar grupos sociais e, em alguns casos, grupos de profissionais, a exemplo dos músicos que se reuniam na Irmandade de S. Cecília, na Igreja da Conceição da Praia. No entanto, o fator importante de agregação, segundo o autor é o étnico-racial.

Na ausência de associações propriamente de classe, elas ajudavam a tecer solidariedades fundamentadas na estrutura econômica, e algumas não faziam segredo disso em seus compromissos quando exigiam, por exemplo, que seus membros possuíssem, além de adequada devoção religiosa, bastantes bens materiais. Mas o critério que mais freqüentemente regulava a entrada de membros nas confrarias não era ocupacional ou econômico, mas étnico-racial. (REIS, 2004, p. 53).

46

Cotejando os dados já recolhidos sobre a dinâmica associativa africana com aqueles da realidade afro-brasileira, saltam aproximações significativas que permitem refletir sobre a permanência e atualização de instituições e associações. Esta reflexão tem motivado a criação de um projeto de pesquisa de caráter museológico que visa identificar e divulgar a cultura associativa re-elaborada no Brasil pelos africanos na diáspora.

Este projeto propõe-se a identificar e documentar acervo pertinente para o entendimento de realidade social e cultural vivenciada pelos afro-brasileiros, simultaneamente numa perspectiva histórica e contemporânea, de modo a introduzir esta temática no novo projeto expositivo do Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia, em Salvador.

Entre outras instituições constituídas historicamente pelos afro-brasileiros, a Irmandade da Boa Morte é caracterizada pelo protagonismo das mulheres na sua criação e manutenção, do século XIX à atualidade.



IV. Associativismo feminino no Brasil: Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte

As irmandades relacionadas ao culto a Nossa Senhora da Boa Morte tiveram início, provavelmente, em Lisboa (1660), na Igreja do Colégio Jesuíta de Santo Antão. Outras surgiram em Évora (1693), no Colégio Espírito Santo e em Coimbra (1723), no Real Colégio de Jesus. (NASCIMENTO, 1988).

A propagação do culto à Boa Morte em Portugal refletiu também no Brasil e as irmandades proliferaram no período colonial. Para que uma irmandade funcionasse, era necessário encontrar uma igreja que a acolhesse e ter aprovados os seus estatutos por uma autoridade eclesiástica. (REIS, 2004). O modelo de irmandades católicas do período colonial era regido por irmandades de homens. Às mulheres restava o papel de dependentes.

As mulheres escravizadas, alforriadas e libertas trabalhavam no serviço doméstico, no comércio e no campo, onde faziam, além dos trabalhos que lhes eram destinados, plantações às escondidas, juntando dinheiro para comprar alforrias de outros escravos, associando-se para perseguirem seus objetivos. No contexto das irmandades, havia uma importante presença feminina, mesmo no caso daquelas mistas.

As três Irmandades mais citadas nos testamentos, tanto para homens quanto para mulheres, na primeira metade do século, foram as de São Benedito do Convento de São Francisco (35 homens e 57 mulheres); Bom Jesus das Necessidades e Redenção da Igreja do Corpo Santo (30 homens e 39 mulheres) e Nossa Senhora do rosário da Baixa dos Sapateiros (26 homens e 43 mulheres) [...]. (OLIVEIRA, 1988, p. 87).

A Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte teve início na cidade de Salvador, com um pequeno número de mulheres negras que se reuniam secretamente para conspirar e encontrar meios de alforriar escravos. Atualmente a Irmandade tem a sua sede própria e uma capela em louvor à santa, na cidade de Cachoeira (BA), conseguida depois de muitas lutas, com o apoio de grupos de afro-americanos que doaram três edifícios coloniais, restaurados pelos poderes públicos pressionados pelo escritor Jorge Amado em 1995.

Vinte e quatro senhoras fazem parte da confraria que possui uma estrutura hierárquica para garantir a devoção diária de seus membros. No

topo da administração está a Juíza Perpétua, escolhida através de pré-requisitos, como o tempo de Irmandade, a idade cronológica mais avançada, comprovada devoção à Santa e, principalmente, por conhecer a Irmandade profundamente. Em seguida, estão os cargos de Procuradora Geral (aquela que fica à frente das atividades religiosas e lúdicas), a Provedora (responsável pelas festividades anuais), a Tesoureira e a Escrivã. (SALES, 2003).

Entre os pressupostos para o ingresso na Irmandade, é possível nomear a existência de laços com os rituais do candomblé na região, assim como a prática do sincretismo religioso. Elas deverão ser submetidas a uma iniciação de três anos, durante a qual ficam conhecidas como *irmãs de bolsa*, tendo como missão *pedir esmola* para a Irmandade. Neste período, são testadas para verificar a vocação, as intenções e a força da fé em Nossa Senhora da Boa Morte. Aceitas, as noviças poderão ocupar cargos e ascender hierarquicamente.

A função religiosa da Irmandade é preponderante, tal como se observa nas *mandjuandades*. Em suma, *irmandades* e *mandjuandades* constituem organizações sociais híbridas, resultado do sincretismo de elementos culturais de raiz africana com outros de matriz colonial européia. No sistema colonial, os/as negros/as, fossem escravizados/as, alforriados/as ou libertos/as, eram despossuídos econômica e politicamente, nestas circunstâncias, procuravam contornar estas limitações através de estratégias associativas que lhes permitissem a continuidade dos sistemas tradicionais próprios, recriando redes de sociabilidade e solidariedade.

A sua marginalização social na sociedade colonial constituiu um desafio para a elaboração de estratégias visando ludibriar as normas sociais de modo a permitir, de um lado, a manutenção da sua religiosidade e cultura tradicionais e, por outro lado, conquistar prestígio e ascender ao poder público na nova sociedade. A criação de irmandades de negros e mestiços consistiu numa importante estratégia de apropriação do modelo associativo vigente das irmandades católicas de leigos, as chamadas Veneráveis Ordens Terceiras (V. O. 3^ª).¹⁰

É possível ainda aproximar as associações africanas e afro-brasileiras como organizações nas quais a responsabilidade e a autonomia feminina são características essenciais. Ambas acionam processos identitários, através da convivência e solidariedade reatualizadas nos diversos rituais: religiosos,



alimentares, de interajuda e prefiguram compromissos sociais. Em observância às normas e às hierarquias alternativas às da sociedade global, que simbolizam o pertencimento ao grupo, as instituições associativas (*mandjuandades* e *irmandades*) delimitam espaços e lugares sociais das mulheres africanas e afro-brasileiras, que se expressam ainda no uso de indumentárias e/ou adereços específicos, como marcas identitárias.

Utilizando o modelo *permitido* pela sociedade dominante, os negros e negras contornavam as normas que proibiam as práticas religiosas de matriz africana, já que nestas irmandades, embora de forma dissimulada, podiam realizar os seus rituais. Negociavam com os seus senhores, que acreditavam que ao permitir a criação das irmandades e celebração dos festejos aos santos católicos, com a mescla de elementos das tradições africanas, estavam permitindo tão somente a vivência do lado profano das festas. Nestes espaços de convivência social, os africanos e afro-descendentes souberam perpetuar a dimensão religiosa ancestral, elaborando uma nova cultura religiosa, na qual preservaram importantes suportes identitários, enquanto para os senhores, tudo não passava de alegres manifestações profanas.

Os negros e negras no Brasil colonial souberam burlar de variadas maneiras, o sistema escravista, não somente na organização de grupos de luta e reivindicação, como também através da festa, da música, dança e, principalmente, da religiosidade, para manter e re-elaborar suas raízes culturais, deixando marcas na cultura nacional. Como era proibido que praticassem suas religiões tradicionais, utilizaram as festas católicas como significativos espaços.

Na perspectiva de diálogo entre passado, presente e futuro, é importante destacar a importância do conhecimento do passado para o entendimento dos fatos sociais presentes, analisando as suas permanências e as implicações no futuro. Neste sentido, vale salientar, o que diz Bloch:

[...] o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa. [...] Aprendemos sobretudo a penetrar mais fundo na análise dos fatos sociais. O estudo das crenças e dos ritos populares esboça as suas primeiras perspectivas [...]. (BLOCH, 1997, p. 109).

É necessário também lembrar que as práticas associativas desenvolvidas nas associações africanas e afro-brasileiras (*mandjuandades* e *irmandades*)

constituem-se como *práticas educativas*, como um dinâmico exercício da *práxis pedagógica*,¹¹ vivenciada nas *formalidades* e *informalidades* do cotidiano. Estas práticas expressam a diversificada maneira de ensinar as regras da convivência social no sistema colonial racista e excludente; e ainda, as suas diversas ações de administração econômica e financeira das instituições, na incorporação das hierarquias e *habitus* do colonizador, entre outras importantes ações educacionais.

Na perspectiva de compreensão histórico-educacional do associativismo feminino, seja nas *mandjuandades* da Guiné ou na *Irmandade da Boa Morte*, percebe-se que as práticas das senhoras da Irmandade da Boa Morte, embora sem uma relação direta e específica com as senhoras das *mandjuandades* da Guiné Bissau, apresentam no seu cotidiano e nas suas festividades de caráter público determinados rituais e práticas associativas que remetem a matrizes africanas, suscitando a existência destes referenciais na constituição das associações na diáspora, fruto das memórias ancestrais.

Em comum há alguns importantes elementos a serem destacados: o associar-se para a ajuda mútua, estendendo aos mais necessitados, a preocupação com os rituais funerários, o uso de uniformes nas solenidades, a convivência vivida dentro de padrões hierárquicos. Outro aspecto importante entre as congêneres está no *samba de roda* da Boa Morte, onde elas dançam e tocam as palmas ou tabuinhas e saem na roda para sambar, respondendo às cantigas, assim como nas festividades das *mandjuandades* as guineenses, com seu ritmo próprio, fundante do que aqui veio a se transformar em samba.

Segundo Ferreira (2004), as mulheres da Irmandade da Boa Morte têm uma relação estreita com a manifestação cultural do *samba de roda*. Os homens tocam nos grupos de samba de roda, mesmo quando esse samba é organizado por uma mulher, como é o caso do Samba da Swerdick, que tem Dona Dalva Damiana de Freitas, Irmã da Boa Morte, como fundadora e organizadora.

O fato das mulheres não tocarem, não faz com que haja um conflito entre homens e mulheres na disputa por esse espaço, supõe-se que este fato está relacionado com a ligação que há entre o samba de roda e o Candomblé. Nos Terreiros de Candomblé da cidade de Cachoeira as mulheres também não tocam os instrumentos. (FERREIRA, 2004, p. 06).



As associações lideradas por mulheres ou com a participação delas, têm resistido, baseadas na tradição pré-colonial de ação organizada das mulheres para reivindicação e luta pelos seus interesses específicos. A tradição pré-colonial de valorização do estatuto da mulher e da sua autonomia econômica e ação organizada, constitui um capital cultural que contribuiu para que os fenômenos históricos da construção de organizações, formais e informais fossem preservados e se revelassem no papel feminino na história da diáspora africana no Brasil.

Nesta perspectiva, pretende-se estudar a contribuição da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, como patrimônio cultural afro-brasileiro, resultante das ações contidas no processo histórico do negro no Brasil, sobretudo nas suas lutas para afirmação da cultura de origem africana. Considerando a instituição museu como espaço privilegiado para a coleta, documentação, conservação, preservação e exposição de objetos da cultura, seja na sua forma materializada ou nas representações da sua dimensão imaterial, a inclusão de temas como o associativismo feminino, expresso na Irmandade da Boa Morte, abre novas perspectivas de estudos etnográficos, históricos e museológicos no novo projeto expositivo do Museu Afro-Brasileiro para o registro e explicitação de idéias e visões sociais.

Estas reflexões estão presentes na sua nova concepção museológica que tem como fonte as diversas dinâmicas vivenciadas nas comunidades africanas e afro-brasileiras. Estas dinâmicas associativas são parte importante do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, compreendido como fenômeno social construído pelos sujeitos em situações de desigualdade social. Neste sentido, o Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia é visto como um espaço de intervenção social, no qual os sujeitos se reconhecem através de uma linha de continuidade baseada na herança africana de caráter intercultural, assim como é o continente africano, matriz desta cultura diverso e plural.

Notas

- 1 As associações correspondem a formas organizativas fora do espaço doméstico (ROSANDER, 1997).
- 2 O conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1980, p. 88-89) relaciona-se com o processo de socialização e define-se por constituir [...] *systemes de disposition durables et transposables [...] principes generateurs et organisateurs de pratiques et de representations [...]*.
- 3 As mulheres estão menos constringidas pelas hierarquias das estruturas de parentesco, uma vez que por um lado, vivem entre a parentela do marido, e por outro, o seu poder e acesso aos recursos no interior da sua própria família são limitados.
- 4 Segundo Eva Rosander (1997), as mulheres não se organizam em redes de solidariedade baseadas no parentesco, estando autonomizadas em unidades nucleares de mães e filhas.
- 5 Além da área continental integram ainda o país, algumas dezenas de ilhas do arquipélago dos Bijagós.
- 6 A introdução do sistema econômico colonial de monocultura para exportação, em que os preços dos produtos eram fixados pela administração colonial, e a implantação do sistema de impostos provocaram a desintegração da economia pré-colonial, mantendo no entanto inalterado o sistema de produção agrícola familiar.
- 7 Segundo alguns estudiosos como Odey-Finzi (1985), estas associações que concorrem para a monetarização e inflação dos encargos cerimoniais.
- 8 Tradução nossa.
- 9 As Ordens Primeiras, eram exclusivas dos homens, dos monges e congêneres; as Segundas, das mulheres, freiras e congêneres.
- 10 O sentido de práxis pedagógica, ultrapassa o de prática (ativismo). Para que uma prática se configure em práxis faz-se necessário uma reflexão crítica sobre a ela (FREIRE, 2003). Nos casos aqui analisados, das *Irmandades* e *Mandjuandades*, as práxis educacionais ultrapassam os limites das práxis escolares formais.

52

Referências

- ACÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. **O movimento associativo rural na Guiné-Bissau**. Evolução e situação. Bissau: A.P. D./Solidami, 1993.
- ACIOLY Jr., Cláudio. **Planejamento urbano, habitação e autoconstrução**. Experiências com urbanização de bairros na Guné-Bissau. Delft: Universidade de Tecnologia de Delft, 1993.
- BANTON, Michael. **West African city**. A study of tribal life in Freetown. London: Oxford University Press, 1957.



BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vitor Romaneiro. Lisboa: Europa-América, 1997.

BORGES, Manuela. **Estratégias femininas entre as badeiras de Bissau**. Cidades, comércio, associações, e desenvolvimento. Tese (Doutorado em Antropologia) Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2001.

BOURDIE, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

COMHAIRE-SYLVAIN, Suzanne. **Femmes de kinshasa hier et aujourd'hui**. Paris: Mouton, 1968.

DAVIDSON, Basil. **Liberation of Guiné: aspectos of African revolution**. Harmondsworth: Penguin, 1969.

FERREIRA, Luzia Gomes. **O samba de roda de Cachoeira**: patrimônio cultural da Bahia. Salvador, 2003. (Trabalho final da disciplina FCH 044, Laboratório de Cultura Material Africana e Afro-brasileira)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LITTLE, K. **African women in Towns**. An aspect of Africa's social revolution. London: Cambridge University Press, 1973.

_____. **West African urbanization**: a study of voluntary organizations in social change. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

ODEYÉ-FINZI, Michéle. **Les associations en villes africaines**. Dakar: Brazzaville; Paris: L'harmattan, 1985.

OKONJO, Kamene. The dual-sex political system in operation: igbo women and community in Midwsten Nigéria. In: HAFKIN, Nancy; BAY, Edna. (Ed.). **Women in Africa**: studies in social and economic change. Stanford: Stanford University Press, 1976.

OLIVEIRA, Maria Inês de. **O liberto**: o seu mundo e os outros. Salvador, 1970/1980. Salvador: Corrupio, 1988.

RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO DE 1991. **Resultados definitivos sector autónomo de Bissau**. Bissau, 1996.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

_____. Differences et résistances: les noirs à Bahia sous l'esclavage. **Cahiers d'études africaines**, Paris, v. 33, n. 125, 1992.

ROSANDER, Eva Evers. Women in groups in Africa: female associational patterns in Senegal and Morocco. In: CHATTY, Dawn; RABO, Annika. (Ed.). **Women organized in groups in the Middle East**. Oxford: Berg, 1997.

SALES, Edvânia Carlos. **Irmadade de Nossa Senhora da Boa Morte**: setor da herança cultural afro-brasileira. Salvador, 2003 (texto digitado).

STROBEL, Margaret. From lelemama to lobbying: women's associations in Mombassa, Kenya. In: HAFKIN, Nancy; BAY, G. (Ed.). **Women in Africa**: studies in social and economic change. California: Stanford University Press, 1976.

ULRICH, Mai. **Credit, consensus and power**: the local association as modern instituion of socialization. Working paper Bielefeld: University of Bielefeld, Faculty of Sociology, 1992.

WIPPER, Audrey. **Women's voluntary associations**. In: HAY, Margaret Jean; STICHER, Sharon (Ed.). African women south of the Sahara. London: Longman, 1995.

Joseania Miranda Freitas
Profa. do Departamento de Museologia e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
Pesquisadora do Museu Afro-Brasileiro
Itu | Apto. 204 | Paralela
Salvador | Bahia | 41681-55
E-mail | joseania.freitas@uol.com.br

Maria Manuela Borges
Pesquisadora do Instituto de Investigação Científica e
Tropical do Centro de Estudos Africanos e Asiáticos e do
Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia
Rua da Junqueira | 30-1º
Lisboa | Portugal | 1349-007
E-mail | manuelaborges@netcabo.pt

Recebido 16 fev. 2005

Aceito 28 mar. 2005



Delimitações antropológicas sobre a criança na modernidade ou a multiplicidade de projetos antagônicos

Anthropological delimitation on children in modernity or the multiplicity of antagonist projects

José Carlos Souza Araújo
Centro Universitário do Triângulo

Resumo

Buscando situar uma conceituação de Modernidade, que se expressa paulatinamente a partir do século XIII, a criança e a infância são situadas como um fenômeno central na cultura ocidental a partir de então. O objeto deste é configurar alguns marcos filosóficos em torno da criança a partir do século XVI, representados pelas concepções de Lutero, Erasmo, Montaigne, Locke, Comênio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Dewey e Gramsci. Evidentemente, tais pensadores revelam posições múltiplas, por vezes antagônicas, expressas através de antropologias assentadas no inatismo, no naturalismo, no deísmo, no empirismo, no cristianismo, no racionalismo, no idealismo, no materialismo histórico entre outras. Entretanto, a criança é sempre situada em tais posicionamentos como um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia como instrumentos para a sua formação.

Palavras-chave: Criança, Modernidade, Pedagogia.

Abstract

Trying to specify a conception of Modernity, that expresses itself gradually from the 13th Century, the child and the childhood are situated as a central phenomenon in the occidental culture since then. The aim of this text is to configure some philosophical marks about the child from the 16th Century, represented by the conceptions of Lutero, Erasmo, Montaigne, Locke, Comênio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Dewey e Gramsci. Obviously, those theorists reveal multiple positions, not rarely with antagonisms expressed by anthropologies based on innate, naturalist, deist, empiricist, christian, rationalist, idealist or historical materialistic ideas, among others. Nevertheless, the child is always situated in those positions as a project inherent to culture. So, pedagogy and education constitute elements for their preparation.

Keywords: Child, Modernity, Pedagogy.

O tema-objeto deste estudo¹ se fez sob a inspiração da temática denominada *As imagens da criança no Brasil*. Como a cultura brasileira veio se nutrindo pelo diálogo com o movimento histórico europeu, ao qual está umbilicalmente ligado, apesar da influência paulatinamente crescente dos Estados Unidos nos últimos 100 anos ou pouco mais, é cabível tratar, de um modo geral, a respeito da concepção sobre a infância e sobre a criança no período da Modernidade, posto que o Brasil nasce no andamento desta.

Inclusive as concepções fundadas no senso comum que circulam entre nós sobre a criança guardam relações com algumas matrizes presentes no pensamento europeu durante o período escolhido. Exemplificando: quando se afirma que *é em menino que se torce o pepino*, ou de que *pau que nasce torto, morre torto*, pode-se associar que tais provérbios guardam relação com a posição de Kant (1986, p. 16), filósofo alemão do século XVIII, expressa em uma de suas obras: “[...] de uma madeira tão retorcida, da qual o homem é feito, não se pode fazer nada reto.”

56 Ou quando se busca afirmar que a criança nasce corrompida – dada a herança do pecado original de Adão e Eva –, lembra a concepção comumente ouvida, mas também sustentada, de que *a criança tem uma natureza ruim*. Ou um outro provérbio – *o cipó deve ser torcido enquanto é novo, depois de velho se quebra* – lembra a posição de Erasmo de Roterdã (1469-1536), que concebe a infância como algo a ser moldado, aconselhando que no período infantil, de um modo metafórico, se deve manusear “[...] a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas.” (ERASMO, 1996, p. 17).

Numa outra concepção popular de criança, oposta a esta, e que também circula na cultura brasileira, há uma idéia de que ela é inocente, é pura. Dessa posição deriva a necessidade de que se respeite a criança, de que ela goze o período da infância, porque é um só e único na vida. Tal concepção pode ser associada à afirmação de Rousseau (1995), um filósofo suíço que viveu no século XVIII, de que a criança nasce boa, que não precisa ser moldada por nenhum hábito, porque ela tem uma natureza boa. Provavelmente, a afirmação de que a criança é inocente guarda relação com tal posição.



Dadas essas aproximações entre pensadores eruditos e pensadores populares a respeito das concepções de infância e de criança, e sua condizente educação, observa-se como quer Gramsci (1982, p. 7) que “[...] todos os homens são intelectuais, [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” Assim sendo, embora esta reflexão fuja da temática sobre a infância e a criança no Brasil, acredita-se que não há um distanciamento, quando se propõe a abordar a respeito das concepções de infância e de criança no período da Modernidade, vinculadas à cultura europeia.

O que é Modernidade?

Primeiramente, faz-se mister explicitar o conceito de Modernidade. Começando pelo adjetivo: o que é ser moderno? Moderno significa novo, atual, oposto a antigo, a medieval. Inclusive em linguagem cotidiana, qualifica-se um vestuário ou uma dada música, ou mesmo uma pessoa como moderna ou antiga, atualizada ou medieval, ultrapassada ou não.

Na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para os seus problemas. Substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. As raízes dessa nova forma de pensar foram lançadas pelo humanismo/renascentismo [...]. (GOERGEN, 2001, p. 11).

57

A reflexão de Lima Vaz também elucida a questão: depois de afirmar que a elaboração da concepção moderna de homem emerge no século XIII, para se configurar quase completa no século XV, sustenta que a antropologia da Renascença é de ruptura:

[...] as concepções do homem [...] tornam-se também mais complexas e passam a enfrentar o difícil problema da chamada ‘pluralidade antropológica’, quando a unidade cultural (como na Grécia) ou religiosa (como na Idade Média) da imagem do homem é desfeita pela descoberta da imensa diversidade das culturas e dos tipos humanos e pelo próprio avançar das ciências



do homem que submetem o seu objeto a uma análise minuciosa e, aparentemente, desagregadora da sua unidade. (LIMA VAZ, 1991, p. 77).

Associada a tais conceituações, a periodização presente no estudo da História traduz essa divisão: tem-se a História Antiga, a Medieval, a Moderna e a Contemporânea. Segundo essa divisão, a História Moderna iniciou-se em 1453. Mas tal data não corresponde ao processo cultural denominado por Modernidade, como será abordado adiante, pois é possível situá-la a partir do século XIII. (LIMA VAZ, 1991; GOERGEN, 2001; KUMAR, 1997).

Na verdade, a Modernidade é um processo que veio, mas que ainda vem se desenvolvendo, apesar da afirmação de que se vive numa nova era, a pós-modernidade. Essa é a posição de Lyotard, em uma obra de 1979, inaugural a respeito da discussão sobre tal temática no campo das Ciências Sociais. Afirmava ele o seguinte: “[...] considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe [...]” (LYOTARD, 1986, p. 16). Ou seja, a Modernidade teria estruturado em seu processo um conjunto de metarrelatos, que viriam a ser colocados sob suspeita pela pós-modernidade.

Como se situou anteriormente, a Modernidade é uma realização que tem seu início desde os finais do período medieval. É no final deste que se inicia o Renascimento: estão renascendo – ou seja, estão sendo retomados os ideais postos pela cultura grega e romana. Nesse aspecto, o homem adquire centralidade, sua valorização é posta como fundamental em vista do libertar-se da cultura medieval, tempo em que a fé ocupava papel central e subordinava a razão humana.

É nesse período do Renascimento – ocupando o tempo entre os séculos XIV e XVI – que a subjetividade humana passa a ser objeto de investigação, pelo menos na direção das realizações das diversas áreas científicas e da filosofia, valorizando-se sua liberdade de investigação e de expressão no campo científico, filosófico, musical, político, além da pintura, da literatura, da economia.

Situada dessa forma, a Modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adian-



te. Revela ideais, crenças e aspirações, as quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história; a Modernidade seria, então, um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo. Situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo não somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Assim sendo, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade.

Dessa concepção deriva a centralidade da criança e da infância no período da Modernidade. Cabia então investir na infância e na criança, em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido então que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, no sentido de que esta seria viabilizada pela formação humana, e a criança seria o alvo de tal construção.

Certamente, a criança como indivíduo sempre percorreu a história do homem, bem como a defesa de que sua educação é central na configuração da sociabilidade humana. Buscando vestígios seminais na reflexão filosófico-educacional, encontra-se em *Leis* de Platão a seguinte afirmação sobre a educação da criança, mas associada à lei e à experiência de cidadãos mais velhos e virtuosos.

[...] a educação consiste em puxar e conduzir a criança para o que a lei denomina doutrina certa e, como tal, proclamada de comum acordo pelo saber de experiência feito, dos mais velhos e virtuosos cidadãos. E para que a alma da criança não se habitue aos sentimentos de dor e de prazer contrários à lei e ao que a lei recomenda, mas se alegre ou entristeça de acordo com os princípios válidos para os velhos [...]. (PLATÃO, 1980, p. 59).

Entretanto, a ênfase da Modernidade se volta para a descoberta das possibilidades do ser humano, sendo que estas são inerentes à criança e à infância, os saberes que vieram e vêm se estruturando sobre a sua individualidade, sobre a possibilidade de sua formação, sobre a necessidade de desenvolver as suas potencialidades em vista de seu desenvolvimento e o da humanidade revelam o vínculo entre a criança e a Modernidade, bem como traduzem as realizações e as promessas em torno da infância.

Nesse sentido, no âmbito do projeto de construção do homem, idealizado e perseguido no decorrer da Modernidade, a criança e a infância constituem o caminho por onde passa necessariamente tal construção. É por isso que está se afirmando que a Modernidade se apresentou em sua gênese e em seu processo de disseminação como um projeto que ainda hoje seduz, encanta e se renova, apesar das críticas de teor pós-moderno ao afirmarem desconfiança ou mesmo a morte da referida Modernidade, ou seja: de um lado, esta teria fracassado e, num outro extremo, estaria sob suspeita.

Retomando, o período do Renascimento, portanto, revela que está renascendo a possibilidade do homem buscar em sua existência explicações sobre a mesma, buscar na história humana explicações sobre a história humana, buscar na sociedade explicações sobre essa mesma sociedade, buscar na educação a possibilidade de construção do próprio homem, daí então o investimento no período da infância. Na verdade, as respostas a tais buscas são diversas no período da Modernidade.

Trata-se esta, em síntese, de um movimento que se expressa em inúmeros campos, tendo como propósito explicar a existência humana pelo existir, e tornando secundários os fundamentos que expliquem a existência humana como um projeto divino. Neste, se o homem deriva de Deus, aí está o sentido da vida humana: o ser humano tem uma origem divina e um destino transcendente à existência, depois de passar pela própria existência.

Portanto, desde o período do Renascimento nascem e se desenvolvem outras formas de explicação, outras maneiras de se buscar explicações para a vida humana, para a existência, para a educação. Então, é aí que a criança e a infância se tornam centrais, posto que essa fase da vida é primordial às outras fases. Tal concepção traz desdobramentos: trata-se de compreender melhor a criança, o seu mundo infantil, suas características, para melhor educá-la. Por isso, a criança é concebida como um indivíduo que tem especificidades, que pode ser desenvolvido, formado e educado. Veja-se então que falar de criança e de infância está muito ligado à maneira como se deve educá-la. No entanto, trata-se primeiro de desvendá-la, compreendê-la.

De maneira geral, pode-se afirmar que as concepções de educação no período da Modernidade estão centradas na compreensão do que é ser criança e de suas especificidades em vista de sua existência como criança.



Como materialização de tal preocupação, é no período da Modernidade que vai se firmando a escolarização: surgiram anteriormente na Idade Média as universidades.

No século XVI começa a emergir o que se conhece hoje por ensino médio. No século XIX, o ensino primário – hoje situado no Brasil, como parte da educação fundamental – bem como a educação pré-escolar. A história educacional, portanto, permite configurar a compreensão de que a construção da escolarização começou pelo jovem na Idade Média para atingir a criança oito séculos depois através da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX.

Portanto, a escolarização é um fenômeno moderno, é algo novo. Aquela maneira antiga de se realizar a educação se diferencia desta que se apresenta como moderna. Nesse sentido, a Modernidade é um processo que nasce em ambiente ocidental e europeu, anteriormente à descoberta do Brasil em 1500. Dessa forma, ela já estava em andamento quando o Brasil – uma terra habitada por indígenas – foi descoberto pelos portugueses, e visitado e cobiçado por outros povos também europeus, como franceses, holandeses, espanhóis etc.

Uma ressalva: este estudo não visa abordar como a Modernidade foi sendo apropriada e sendo disseminada no Brasil. Seria necessária uma outra abordagem sobre a inserção do Brasil na Modernidade, ou melhor, como o Brasil veio se apropriando e se reapropriando de tal Modernidade, e como a mesma foi se disseminando pelo espaçoso território brasileiro.

Mas, somente para deixar uma referência, no Brasil há ressonâncias concretas em torno do movimento da Modernidade européia, seja no período colonial, com a permanência dos jesuítas até 1759, quando a Ordem é expulsa do solo brasileiro e, posteriormente, supressa; através do movimento iluminista europeu expresso, por exemplo, pelas reformas do Marquês de Pombal; através da vontade política, mas não realizada, de disseminar o ensino primário no período imperial; pela penetração das idéias de Pestalozzi e de Froebel, representantes significativos da Pedagogia Moderna européia; pela disseminação das idéias de progresso no final do século XIX, progresso este que seria buscado também pelas realizações em torno da educação escolar; pela disseminação do método intuitivo na educação escolar, a partir da década de 1870, que elegia a intuição como a faculdade que promo-

veria melhor o ensino, e impulsionaria a aprendizagem das camadas sociais menos afeitas à escola.

Este é o tempo da ampliação do ensino primário, que vai se estruturar a partir dos finais do século XIX e das primeiras décadas do século XX, através dos grupos escolares, uma realização tipicamente republicana. É o tempo da disseminação do movimento escolanovista entre nós, concretamente a partir da década de 1920. É o tempo do confronto da pedagogia moderna com a pedagogia tradicional, até então dominante. Veja-se então que a pedagogia brasileira compartilha do movimento da Modernidade européia, com descompassos, mas inserindo-se e participando de seu andamento.

Depois vem o tempo da elaboração da pedagogia libertadora de Paulo Freire, da hegemonia das concepções tecnicistas em matéria pedagógica, da penetração do ideário piagetiano, no momento inclusive renovado entre nós. Em suma, esses movimentos de caráter educacional escolar testemunham que o Brasil não está isento ou ausente do longo processo denominado por Modernidade. Pelo contrário, sua presença se revela através das apropriações, disseminações, reapropriações e ressignificações expressas no decorrer de sua história.

62

Esclarecidos os vínculos entre a Modernidade e o Brasil, faz-se mister retomar o que foi afirmado anteriormente: desde o período do Renascimento surgem explicações diferenciadas sobre a vida humana, a educação humana, a infância e a criança. De agora em diante, este estudo estará preocupado em expor sobre a relação entre Modernidade e concepção de infância e de criança procurando direcionar a reflexão para o campo da educação.

A infância e a criança como objetos da reflexão educacional da Modernidade

Nessa direção, cabem alguns esclarecimentos conceituais. Primeiramente, é necessário distinguir infância e criança. A infância é uma etapa da vida. Assim como são fases da vida a adolescência, a juventude, a adultícia, a velhice. O termo *criança* se refere concretamente à pessoa que está vivendo a infância. Ser velho num período em que a idade média das pessoas era de 45 a 50 anos (no Brasil, essa era a expectativa de vida na



década de 1940), é diferente de ser velho quando a expectativa de vida atinge atualmente a casa dos 70 anos.

Dessa forma, quando hoje já se afirma que há uma etapa da vida em que a pessoa entra na senescência, ou seja, está em processo de envelhecimento – entre os 50 e 65 anos – é mister assumir que as concepções de velhice, de adolescência, de senescência, de infância etc, estão vinculadas a uma construção social. Ser velho há 50 anos era ter 50 anos ou pouco mais. Estar na adolescência hoje implica uma faixa etária bem mais prolongada do que há 40 ou 50 anos.

No decorrer da Modernidade elaboraram-se várias concepções de infância. Revelam elas divergências entre si, dado que é nesse período que a infância é objeto de preocupações educativas, isto é, a infância e a criança são objetos de investigação, de estudos, de debates, sempre preocupados com o exercício de compreender o que são a criança e a infância através das abordagens científicas e filosóficas, como desenvolvê-las pela educação, e como tratá-las do ponto de vista pedagógico. Nesse sentido, observe-se que a área de conhecimento, denominada por Pedagogia, também é recente na história humana.

Uma observação importante: durante o período da Modernidade emergem a escola primária, a sala de aula, o professor, a pré-escola, os sistemas nacionais de ensino. É em seu processo, que se desenvolve o que se denominada educação escolar, configurando-se esta, na atualidade, como sinônimo de educação. Um exemplo: no Brasil, há cem anos atrás, o índice de analfabetismo ultrapassava 80% da população, ou seja, a educação escolar pouco fazia parte da educação da criança. O primeiro Jardim de Infância no Brasil data de 1875 na cidade do Rio de Janeiro. (BASTOS, 2002).

Atendo-se ainda à temática, situa-se em Ariés (1981, p. 10) uma afirmação conclusiva no prefácio de sua obra: “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.” Mas, na conclusão da sua obra, a sua reflexão é mais adensada.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispen-



sar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, ao sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÈS, 1981, p. 275).

A título de ilustração, este posicionamento guarda relações com o que acontecia na então capital de Goiás, ao final do século XIX. Em *Criança*, um poema de Cora Coralina (1889-1985), nascida na cidade de Goiás (conhecida por Goiás Velho), a poetisa revela reminiscências do período de sua infância, bem como autentica o que era a criança.

Entre os adultos, antigamente, a criança não passava / de um pequeno brinquedo. Não chegava a ser incômoda, / porque nem mesmo tinha o valor de incomodar / [...]. Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios / discricionários / a se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito / era o adulto. (CORALINA, 2001, p. 106).

64

Assumindo-se os descompassos da Modernidade entre a Europa e o Brasil, já comentados anteriormente, bem como as observações de Ariès, há pouco citadas, um outro poema de Coralina, intitulado *Normas de Educação*, também manifesta a mesma concepção de uma maneira lapidar no interior brasileiro do final do século XIX: “Criança não valia mesmo nada. Entendia por acaso / dessas normas de Educação? / Nada era natural e os menores não tinham direitos. / E olha lá, que num passado que não foi meu, tinha sido / bem pior.” (CORALINA, 2001, p. 124).

Enfocando-se a criança e a infância como objeto de preocupação, não se pode afirmar que não tivessem existido diferenciações conceituais entre ser adulto ou ser criança, seja na percepção do adulto sobre a criança, seja na representação do adulto feita pela criança. No entanto, à medida que a criança e a infância vieram se tornando objeto de preocupações educativas, as diferenças físicas, morais, cognitivas, psíquicas, sociais, de gênero, políticas, biológicas e quanto à capacidade de prover a sua sobrevivência vieram se estruturando, fazendo aflorar diferentes concepções de infância e de criança.



Infância etimologicamente vem do verbo *fari* – que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; daí a derivação como *infans*, *antis* (que não fala; que tem pouca idade, infantil, criança). Portanto, *infantia* significa dificuldade ou incapacidade de falar, mudez. Já o termo *criança* tem sua etimologia vinculada ao verbo *criar* + *ança*, o que significa o *indivíduo na infância*.

Em sendo muitas as concepções de infância, são diversas também as concepções de educação infantil e de educação das crianças. Infância, criança e educação se interligam, posto que a infância é apenas uma etapa da vida em direção à adolescência, assim como um preâmbulo, uma porta de entrada para a adolescência (do verbo latino *adolescere*, que significa crescer). Como está se tratando de Modernidade, este ater-se-á à reflexão sobre a educação da criança, que vive o período da infância, procurando reunir algumas concepções marcantes expressadas no decorrer da Modernidade, e que apontaram para a novidade, para o novo em relação ao antigo, ao medieval.

De antemão, é necessária uma ressalva importante: o período em apreço não apresentou somente o moderno. Mas, ela inaugura no campo educacional concepções diferenciadas em relação ao medieval. É nesse sentido que as reflexões educacionais modernas são diferenciadas em relação às reflexões medievais, consideradas antigas.

Há na Modernidade o aparecimento de uma reflexão pedagógica qualificada como moderna, centrada na existência, na vida, na experiência e na atividade do educando, procurando promover na criança a liberdade, a espontaneidade, a criatividade. No entanto, não significa que as abordagens pedagógicas chamadas tradicionais, muitas vezes identificadas como antigas ou ultrapassadas – não venham convivendo, disputando hegemonia ou mesmo intercambiando-se entre si.

Em algumas concepções chamadas tradicionais, há inclusive uma perspectiva existencial a inspirar reflexões a respeito da infância e da criança. Na verdade, o que há é um confronto entre as concepções modernas e as concepções tradicionais. Por conseguinte, a modernidade não é um rolo compressor que a tudo moderniza, que rejeita tudo o que seja antigo ou tradicional. Não é porque tenha aparecido o novo, que o antigo desaparece.

Tais concepções mencionadas como modernas e tradicionais convivem entre si, disputando as teorizações, as explicações e as práticas educativas. Digamos que nesse aspecto, estejamos desde o século XVI numa encruzilhada entre as abordagens moderna e tradicional, posto que o exercício ou o excesso de autoridade do educador teve como contrapartida a defesa da orientação centrada na liberdade dos educandos.

Do pai exigente ao pai amigo, do professor que cobra ao professor amigo, a família e a escola brasileira têm dado sinais inclusive contemporaneamente, seja no sentido de rejeitar ou defender os referidos extremos relativos aos pais, aos professores ou mesmo às exigências escolares. A defesa dos limites em educação – um termo de teor metafórico, e muito pouco preciso – tem se manifestado em várias instâncias, tais como a família, a escola, a literatura educacional, a imprensa.

Andando às voltas com o tema, e esclarecendo melhor, o sentido de moderno é o que faz oposição à filosofia medieval, à concepção de que o homem tem sua explicação última e centrada em Deus. Este se configura como ponto de partida para a explicação a respeito do homem, daí a qualificação de tais explicações como teocêntricas. A concepção medieval situava a fé como esclarecedora da razão humana, afirmava o homem como ser que realiza um projeto divino, o homem como ser que traz para a sua existência marcas de uma origem divina, mas cicatrizadas por causa do pecado original e, no entanto, restauradas em Jesus Cristo.

66

Marcos em torno da reflexão educacional sobre a criança e sobre a infância

Feitos esses esclarecimentos conceituais, o objeto deste agora é apresentar, de uma forma panorâmica, alguns marcos da reflexão educacional sobre a criança e sobre a infância, citando e comentando posições básicas que caracterizaram o período da modernidade. Para deixar claro, trata-se de retratar posicionamentos de alguns pensadores, tais como: Lutero (1483-1546), Erasmo (1469-1536) e Montaigne (1533-1592), vinculados ao século XVI; Comênio (1592-1670) e Locke (1632-1704), ao século XVII; Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804), ao século XVIII; Pestalozzi



(1746-1827) e Herbart (1776-1841) ao XIX; Dewey (1859-1952) e Gramsci (1891-1937) ao século XX.

No início da Modernidade, as preocupações com a educação, com alguma perspectiva ainda atual, se expressam com o italiano Vitorino da Feltre (1378-1446) que se situava numa posição humanista, preocupada com o desenvolvimento completo do indivíduo humano nas dimensões intelectual, ética, cultural e física. Mas este entusiasta por uma educação moderna pouca coisa deixou escrita.

Em escrito de 1524, refletindo posições que faziam a defesa da escolarização da criança como instrumento de acesso à evangelização, e para que o Evangelho fosse disseminado, Lutero (2000, p. 16) afirmava: “Nenhum pecado merece castigo maior do que justamente aquele que cometemos contra as crianças, quando não as educamos.” Continua o mesmo autor:

Para ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada. [...] Mesmo aptos e prontos para assumir, os pais não têm tempo nem espaço por causa de outras atividades e dos serviços domésticos. Portanto, a necessidade nos obriga a manter educadores comunitários para as crianças. (LUTERO, 2000, p. 18).

67

Nessa direção, nele havia um projeto político-educacional.

[...] caberá ao conselho e às autoridades dedicarem o maior esforço à juventude. Sendo curadores, foram confiados a eles os bens, a honra, o corpo e a vida de toda a cidade. Portanto, eles não agiriam responsabilmente perante Deus e o mundo se não buscassem, com todos os meios, dia e noite, o progresso e a melhoria da cidade. [...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados. (LUTERO, 2000, p. 19).

No andamento da Modernidade, procurando ainda estabelecer suas fundações educacionais, em ordem cronológica, há um importante escrito educacional de Erasmo de Roterdão (1460-1536), denominado por *De Pueris* (A respeito das crianças) datado de 1529. Nesse texto, a criança é concebida em sua individualidade, manifestando também preocupações

com o desenvolvimento infantil, configurando concepções a respeito da necessidade de instrução durante a infância, bem como reflexões a respeito do mundo infantil.

Um tema constante no pensamento de Erasmo, em *De Pueris*, é a defesa da instrução da criança: “Apenas sobre um ponto advertiria, com atrevimento, talvez, mas, por certo, movido pela bem-querença: não te amoldes à opinião e ao exemplo muito em voga, deixando decorrerem os primeiros anos do teu filho sem tirar proveito algum da instrução.” (ERASMO, 1996, p. 9).

Procurando desvendar a natureza infantil, Erasmo toca em um aspecto cordial das teorias educacionais, ou seja, a questão da corruptibilidade à qual está sujeita o ser humano. Ou dito de outra forma, em tom indagativo: o ser humano é corrupto ao nascer ou corruptível após o nascimento? A resposta de Erasmo no tocante à propensão para o mal é a seguinte: “[...] eles [os filósofos] não atinaram com a causa que só foi trazida à tona pela doutrina cristã. Esta professa que a tal de inclinação para o mal entrou em nós como herança de Adão, o cabeça do gênero humano.” (ERASMO, 1996, p. 34).

68

Até aqui, sua resposta é cabal. Não fica nenhuma dúvida sobre a defesa que faz da doutrina cristã a respeito do pecado original como fundação do mal inerente ao ser humano. Nesse sentido, a postura de Erasmo não deixa dúvidas quanto à sua pertença entre os defensores da concepção tradicional de Educação. Mas afirma que “[...] tudo depende, de modo preponderante, de nós mesmos!”. (ERASMO, 1996, p. 12).

Em Michel Montaigne (1533-1592), na obra *Ensaio*, escrita em etapas na segunda metade do século XVI, há uma perspectiva claramente moderna em relação à criança, no sentido de que a infância, bem como as outras fases da vida humana, é um construir-se através do qual o homem é compreendido como um ser que se faz, se desfaz e se refaz sem cessar, e que a humanidade é diversa tanto no tempo quanto no espaço.

Sustenta que a escolha do preceptor tenha em vista um indivíduo “[...] com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova.” (MONTAIGNE, 1972, p. 81). Tal postura – a de que exercesse suas funções



de maneira nova – nos leva a situá-lo entre os propugnadores por uma postura moderna.

A partir de tal sustentação vinculada à maneira nova de educar, ele explicita como devia se realizar isso concretamente. Primeiramente, aprendizagem não significa repetição. Cabe ao preceptor mudar essa perspectiva, pautando-se pelo que segue:

Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicá-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno. (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Tal observação permite entrever inúmeras dimensões metodológicas de ensino no tocante ao processo educativo de natureza existencial, tais como seguem: a) partir da inteligência da criança; b) incentivar o processo de escolha da criança; c) provocar o discernimento por parte da criança; d) implica ainda que o processo de ensino seja compartilhado pelas falas do preceptor e do discípulo, ou seja, que haja diálogo.

Ressalte-se a posição de Montaigne a respeito do ritmo de aprendizagem da criança, tão cara em nosso tempo. Como se observa na citação a seguir, trata-se de respeitar o ritmo infantil: “É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência [a da criança] à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos.” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Com João Amos Comênio (1592-1670), nascido na Tchecoslováquia, através de sua obra *Didática Magna* (concluída em 1632), e publicada em latim em 1657, há uma renovação da pedagogia tradicional com relação às concepções de infância. Comênio (1996, p. 63) lembra a origem da corrupção humana com o pecado original, mas assevera que Jesus Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas, e não as afasteis de mim, porque é delas o reino dos céus” (Marcos, 10, 14). [...] se não converterdes e vos não tornardes como meninos, não entrareis nos reino dos céus.” (MATEUS, 18, 3). Defendia ele que:



Efetivamente, a criança, enquanto está na primeira infância, não pode ser instruída, porque a raiz da inteligência está ainda profundamente apegada ao chão. [...] Que a formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na puerícia (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno). (COMÊNIO, 1996, p. 209).

A defesa da educação no período da puerícia, portanto, passa pela perspectiva religiosa, pela moralidade, pela educação baseada no exemplo, porque este pode ser imitado. Por outro lado, a escola para Comênio não poderia ser somente um lugar de ciência, mas também de moralidade e de piedade. Trata-se da formação da criança, para a qual a figura do professor é fundamental.

Alguns pensamentos sobre educação de John Locke (1632-1704), obra que veio a público em 1692 ou em 1693, aponta na mesma direção inaugurada anteriormente e presente em algumas citações já feitas, ou seja, a de conferir à criança uma individualidade. Afirma ele:

70

Existem muitas outras coisas que merecem ser contempladas; especialmente se se quiser abarcar as várias disposições naturais, diferentes inclinações e particulares defeitos que podem se encontrar nas crianças e, assim, prescrever remédios adequados para as mesmas. A variedade é tão grande, que requereria um volume; e nem mesmo assim seria suficiente. A mente de cada homem tem alguma particularidade peculiar, como a de sua face, que o distingue de todos os demais; e possivelmente não haja duas crianças que possam ser guiadas por um método totalmente idêntico. (LOCKE, 1986, p. 275).

Em referência à criança, Locke (1986, p. 275) sustenta que a considera “[...] apenas como uma folha branca, ou cera a ser moldada e formada como se desejar.” Tal posição está em confronto com a posição de Erasmo que afirma que a maldade é trazida ao nascer em virtude do pecado original. Para Locke, somente a experiência iria marcar a folha branca, constituindo-se ela a sua marca desde o período infantil.

É necessário ressaltar que tal posição já se encontrava em Aristóteles (1944, p. 217), cuja afirmação está amparada pelas categorias *potência* e *ato*. Assim, potencialmente, a criança “[...] inteligível deve estar no entendi-



mento, assim como a escrita está na tábula² antes dela receber os caracteres: deste modo estão as coisas no entendimento.”

Ou seja, a criança possui em potência um entendimento. Assim como as tábulas estão em potência para receber os caracteres, o entendimento está em potência para fazer fluir o inteligível. Melhor dizendo, é da natureza do entendimento estar em potência. Citando sua própria afirmação: o entendimento “[...] deve guardar relação com o inteligível da mesma maneira que a sensação em relação ao sensível.” (ARISTÓTELES, 1944, p. 213).

O próprio Comênio, em *Didática Magna*, anteriormente à obra de Locke, comenta tal posição de Aristóteles direcionando-o à reflexão sobre a atividade de ensinar, enquanto capaz de deixar marcas na mente humana:

Aristóteles comparou a alma humana a uma tábua rasa, onde nada está escrito e onde pode escrever tudo. Portanto, da mesma maneira que, numa tábua, onde não há nada, [...] assim também na mente humana, com a mesma facilidade, quem não ignora a arte de ensinar pode gravar e efígie de todas as coisas. [...] Há, porém, uma diferença: na tábua, não é possível traçar linhas senão até ao limite em que as margens o permitem, ao passo que, na mente, por mais que se escreva ou esculpa, nunca se imagens. [...] Que coisa é esta impável sabedoria da onipotência de Deus? (COMÊNIO, 1996, p. 108).

71

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em obra fundadora da pedagogia moderna, intitulada *Emílio ou da Educação*, publicada em 1762, encontra-se: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem.” (ROUSSEAU, 1995, p. 7). Observe-se que tal posição implica em assumir que a criança nasce certa, nasce boa, e que a sociedade a degenera. Além disso, tal posicionamento de Rousseau representa um rompimento com a pedagogia tradicional fundada na concepção cristã de que o ser humano – no caso, a criança nasce corrompida e má em virtude do pecado original de Adão e Eva.

Com relação ao hábito, central na pedagogia tradicional, porque é através dele que se estrutura a formação da criança, Rousseau afirma:

O único hábito que devemos deixar que a criança pegue é o de não contrair nenhum.[...] Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o



hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesmo e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver. (ROUSSEAU, 1995, p. 47).

Em síntese, a posição de Rousseau afirma que é preciso seguir a natureza. Se esta nasce certa das mãos do Autor das coisas, o papel do educador é respeitar tal natureza, fazendo todo o esforço possível para que esta não sofra interferência ou intervenção em seu desabrochar. Trata-se de orientar-se pela postura de que a sociedade degenera aquilo que nasce de maneira certa das mãos do Autor das coisas.

Em especial, reflita-se sobre a visão de Rousseau sobre o educador da criança: “[...] o preceptor de uma criança deve ser jovem, e até mesmo tão jovem quanto pode sê-lo um homem sábio. Gostaria que ele próprio fosse criança, se fosse possível, para que pudesse ser um companheiro de seu aluno, e conquistar sua confiança ao compartilhar suas diversões [...].” (ROUSSEAU, 1995, p. 29). Para este pensador, há uma defesa marcadamente centrada na liberdade da criança, liberdade esta que deve orientar a ação educativa.

72

Comenta-se que o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) ficou tão interessado pelo *Emílio ou da Educação*, que chegou a se esquecer de sua habitual caminhada por causa da leitura da mesma. Sua obra, *Sobre a Pedagogia*, resulta de alguns cursos a cerca do tema ministrados a partir de 1776 (publicado em 1803), um ano antes de sua morte. Diferentemente de Rousseau, defensor da pedagogia da liberdade, Kant é o filósofo que faz a defesa da disciplina na educação da criança.

Para ele, a disciplina é que permite transformar a animalidade em humanidade. Para que a criança possa vir a usar a sua razão, planejar a sua conduta, deve ser submetida à disciplina. Esta não permite à criança fazer o quer, por isso, a disciplina é a parte negativa da educação, porque nega a possibilidade da criança realizar o que anseia, e a instrução é a parte positiva, porque acrescenta à criança o que ela não tem:

Assim, por exemplo, as crianças são enviadas logo à escola, não com a intenção de que aprendam algo, e sim de habituá-las a permanecer tranquilas e a observar com pontualidade o que se lhes ordena, para que mais adiante não se deixem dominar por seus caprichos momentâneos. (KANT, 1983, p. 30).



Ainda para esse pensador,

A falta de disciplina é um mal maior que a falta de cultura; esta pode ser adquirida mais tarde, enquanto a selvageria não pode ser corrigida nunca. É provável que a educação vá melhorando constantemente, e que cada geração dê um passo em direção à perfeição da humanidade; pois no fundo da educação está o grande segredo da perfeição da natureza humana. (KANT, 1983, p. 32).

As inspirações básicas de Johann Heirich Pestalozzi (1746-1827), embora sejam parcialmente identificáveis com a postura kantiana, advêm de Rousseau. Diferentemente deste que escreve *Emílio ou da Educação* com objetivo especulativo e teórico, revelando quase nenhuma experiência de educador, embora tenha sido preceptor por pouco tempo, Pestalozzi é um teórico da educação que trabalhou no decorrer de sua vida com crianças das camadas populares, sempre com preocupações educativas e pedagógicas. Para Pestalozzi, em reflexão contida no *Diário de 1774*:

Nenhuma aprendizagem vale alguma coisa se ela desanima ou tira a alegria. Sempre que a alegria ilumina o seu rosto, desde que a criança anime de alegria, de coragem e de fervor vital tudo aquilo que faz, não há nada a temer. Breves momentos de esforço que prontamente se condimentam com alegria e com vivacidade não deprimem a alma... Fazer brotar calma a felicidade da obediência e da ordem, eis a verdadeira educação para a vida social. (PESTALOZZI apud ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 593).

Observe-se a centralidade de que goza a criança, e o papel secundário que cabe ao pai, bem como à palavra. Para com ela, são necessários cuidados e sentimentos, posto que estes despertam as forças que a criança tem em si.

Se usando-se da bondade obtém-se mais resultado do que com qualquer outro recurso, é que se dá na criança [...] algo que, por assim dizer, responde ao reclamo da bondade. Esta deve ser o mais adequado à sua natureza; a bondade há de despertar em seu coração uma reciprocidade de sentimentos. De onde procede isso? Não vacilo em afirmar: procede do Doador de tudo o que é bom. É justamente a essa predisposição da pessoa que Ele



tem dirigido sempre seu chamamento, seja mediante a voz da consciência, seja todas as vezes que, por uma graça infinita, em distintas épocas e de formas diversas tem falado à humanidade. (PESTALOZZI, 1988, p. 27).

No pensamento de Pestalozzi não cabe o ensino centrado em palavras e em excesso de verbosidade, conforme constatado em *Horas noturnas de um eremita*, quando o mesmo afirma que esse tipo de ensino:

[...] não se adapta nem às faculdades da criança, nem às circunstâncias de sua vida. Segundo minha experiência, o sucesso depende de se o que é ensinado às crianças se lhes apresenta como verdadeiro, estando intimamente ligado à sua observação e experiência pessoal. (PESTALOZZI Apud MAYER, 1976, p. 344).

Um outro importante pensador do campo educacional e pedagógico é Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que se vincula às orientações kantianas. Em *Bosquejo para un curso de pedagogía*, de 1835, toma a seguinte posição: “[...] têm que experimentar o mesmo as crianças e os adultos, ou seja a pressão que todo indivíduo tem de sofrer da sociedade humana; têm que ser mantidos dentro de seus limites. O Estado confia este cuidado às famílias, tutores e escolas.” (HERBART, 1946, p. 44).

Outra obra sua, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, de 1806, é muito reveladora de seu posicionamento em defesa da disciplina. Para ele,

Desprovida de vontade vem a criança ao mundo; incapaz, portanto, de toda voz moral. Os pais podem, pois, apoderar-se dela (ou voluntariamente, ou pelas exigências da sociedade), como de uma coisa [...]; no princípio se desenvolve na criança, não uma verdadeira vontade capaz de tomar decisões, senão uma impetuosidade selvagem que a arrasta de um lado a outro [...]. É necessário submeter esta impetuosidade [...]. Porém os germes desta cega impetuosidade, os desejos rudes preexistem na criança e ainda aumentam e se fortalecem com os anos. Para que não dêem à vontade que se eleva dentre eles uma direção antisocial, é necessário mantê-los constantemente sob uma pressão sempre perceptível. (HERBART, s/d, p. 89-90).



John Dewey (1859-1952), o mais expressivo filósofo do movimento das Escolas Novas, deixa suas marcas no campo da educação infantil na medida em que desloca com mais nitidez a questão educacional como uma realização fundada na experiência. “[...] uma definição técnica de educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes.” (DEWEY, 1979, 83).

Em sua visão, a infância, a adolescência e a idade adulta enquanto fases da vida são apenas etapas em que se realizam estágios de experiência. O valor educativo de cada uma dessas fases está somente relacionado com o que foi aprendido, com o que foi experimentado. A vida, inclusive da criança, está ligada à sua experiência, e o viver está ligado às experiências significativas que se vivem.

A postura de Dewey focaliza que a criança, bem como o adulto, reconstróem ou reorganizam continuamente as suas experiências, as quais devem ser conexas entre si, bem como ter continuidade para que aconteça o enriquecimento da criança. Em 1916 afirmava:

[...] estamos sem dúvida longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles. (DEWEY, 1979, p. 86).

Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano, clama por um posicionamento que busca historicizar a criança. Nesse sentido, em carta dirigida a Giulia, sua esposa, datada de 30 de dezembro de 1929, podem ser localizadas as suas críticas, bem como a afirmação de princípios em torno de sua visão de criança. As citações a seguir se referem à mencionada carta.

Tenho observado como de modo geral os ‘grandes’ esquecem-se facilmente de suas impressões infantis, que em certa idade dissolvem-se num complexo de sentimentos, de recordações, de comicidade ou outra deformação qualquer. Assim, esquece-se de que a criança se desenvolve intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de nascida uma quantidade extraordinária de imagens que são ainda recordadas depois dos primeiros anos, e que irão guiá-la naquele primeiro



período de juízos reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. (GRAMSCI, 1978, p. 145).

Este trecho busca caracterizar o mundo infantil: suas impressões, o rápido desenvolvimento intelectual da criança e a absorção de imagens, concebidas como guias para juízos reflexivos.

Naturalmente, não posso formar juízos e impressões gerais por falta de dados específicos e numerosos; ignoro quase tudo, para não dizer tudo, porque as impressões que tem me comunicado não possuem nenhuma ligação entre si, não mostram um desenvolvimento. Mas, do complexo desses dados tive a impressão de que sua concepção e a dos outros membros da sua família é muito metafísica, isto é, pressupõe que todo um homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as forças espontâneas da natureza ou sei lá o quê. (GRAMSCI, 1978, p. 145).

76

Associando-se aos comentários anteriores, tais juízos e impressões deixam entrever um desenvolvimento. E, em seguida, aponta a sua crítica no sentido de afirmar como metafísica a afirmação do homem como potencialmente situado na criança, como portadora de forças naturais espontâneas que necessitam deixar se desabrochar. Nesse aspecto, sua crítica está centralmente direcionada à concepção rousseauiana que veio alimentando as concepções de criança desde o século XVIII.

Gramsci continua fazendo a defesa de que o ser humano resulta de formação histórica obtida com a coerção, defesa esta já firmada na citação anterior.

Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quanto basta; de outro modo, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se julga forma latente não é, além do mais, senão o complexo informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que imaginamos. (GRAMSCI, 1978, p. 145-146).



Em trecho da mesma carta, e em sua seqüência, o mesmo pensador arremata:

Este modo de conceber a educação como o desenrolar de um fio preexistente teve a sua importância quando se o contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está por sua vez superado. Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais. É estranho e interessante que a psicanálise de Freud esteja criando, especialmente na Alemanha (segundo deduzo pelas revistas que leio) tendências semelhantes às que existiam na França durante o século dezoito; e vá formando um novo tipo de 'bom selvagem' corrompido pela sociedade, isto é, pela história. Nasce daí uma forma de desordem intelectual muito interessante. (GRAMSCI, 1978, p. 146).

O teor de sua afirmação reconhece a importância da visão educacional de Rousseau, enquanto serviu para opor-se à pedagogia tradicional católica de orientação jesuítica. Associando a postura do 'bom selvagem' à psicanálise de Freud, a referida citação deixa entrever novamente a reafirmação da necessidade de formar a criança, sobre ela intervindo e interferindo.

Concluindo

Evidentemente, poder-se-iam multiplicar as várias abordagens que delineassem concepções de infância e de criança. Entre aquelas que foram aqui privilegiadas – Lutero, Erasmo e Montaigne (século XVI); Locke e Comênio (XVII); Rousseau e Kant (XVIII); Pestalozzi e Herbart (XIX); Dewey e Gramsci (XX) –, permite-se visualizar algumas posições inatistas – no caso, afirmam a criança como naturalmente portadora de idéias e qualidades, independentemente da experiência de existir. O exemplo mais significativo é o do pensamento de Rousseau, ao afirmar a bondade inata da criança, bem como de Pestalozzi, quando busca situar a bondade da criança derivada do Doador.

Em Montaigne não se encontra, senão de uma maneira pontual, certas dimensões críticas à postura tradicional. Ele inspira o percurso que a pedagogia moderna viria percorrer. A posição reflexivo-educacional de Montaigne aponta na direção da afirmação da subjetividade e da individualidade infantis, ao mesmo tempo que acredita no desenvolvimento do homem

desde criança. E, na perspectiva que aqui interessa, a criança deve gozar de centralidade no decorrer do processo educativo e pedagógico.

As posições de Rousseau novamente são também exemplares, ao afirmar que tudo é certo ao sair das mãos do Autor das coisas; também as reflexões de Kant e de Herbart são significativas ao situar uma natureza humana problemática, sobre a qual deve-se exercer a disciplina e a coerção.

Podem ser entrevistas posições empiristas, como aquela que afirma a criança, enquanto um nascituro, comparável a um papel em branco (Locke); ou a de Dewey ao privilegiar a experiência como elemento fundante da educação; posições teológicas que afirmam a criança como integrante de um projeto cristão (Erasmus, Lutero e Comênio se situam nessa direção); ou daquele particular posicionamento deísta: a criança nasce boa, mas está sujeita à corrupção porque a sociedade pode degenerá-la.

A postura de Pestalozzi relativa à dependência do Doador é também um exemplo deísta. Posições que enfatizam uma perspectiva histórico-social (Gramsci) como forma de compreensão da criança, bem como de orientação para a sua educação. Posições que são informadas pela Filosofia e, implicitamente, pelas várias Ciências, as quais permitem inúmeras abordagens sobre a criança e a infância, tais como a Psicologia, a Sociologia, a História, a Antropologia, a Política, a Economia.

Há abordagens de caráter total – propiciadas particularmente pela Filosofia, como testemunham as reflexões aqui postas –, mas há também as abordagens de caráter parcial, propiciadas pelas Ciências, aqui pouco ou apenas implicitamente privilegiadas. De qualquer forma, o esforço que se fez no período da Modernidade, foi na direção de se permitir que a Filosofia Moderna e a Ciência triunfassem sobre a abordagem que subordinava o humano ao divino, a razão à fé, o entendimento humano como expressão transcendente, tão hegemônico no período da Idade Média.

As imagens de infância são plurais e se prestam a debates, discussões, crenças, ideais, utopias, aspirações, sonhos, fantasias, anseios, representações. Mas a criança que vive a infância, e se projeta para as outras fases da vida, é forjadora do futuro e da história. Afinal, as gerações educadoras – manifestas no interior da família e da escola, no lazer, nas religiões, nos canais de televisão, nos movimentos sociais, no trabalho, nas manifestações culturais etc – se preocupam em reproduzir-se nas crianças em



vista de seu futuro. Aliás, a educação implica fundamentalmente em aprendizagem daquilo que está em circulação no interior de uma dada cultura.

Mas, ao lado do exercício das gerações educadoras em esforçar-se pela reprodução da cultura nas crianças, há uma dimensão sempre garimpadora por parte das novas gerações, não no sentido de contrapor-se às gerações educadoras, ou talvez sim, mas certamente com a perspectiva de captar e assumir o movimento da história na direção do novo que se apresenta às crianças.

Portanto, o diálogo entre as gerações – usando-se aqui de um recurso discursivo – dar-se-ia pela tensão entre a reprodução e a garimpagem. Educar implica que os educandos captem e aprendam as maneiras de pensar, de sentir e de agir que estão em circulação na cultura (aí estaria a reprodução), mas educar não pode inibir a produção da existência pelas novas gerações, que se faz à maneira de um garimpo: trata-se de extrair, de explorar e de construir, também a partir da garimpagem que a produção social da existência permite.

Nesse sentido é que a infância é forjadora de história e do futuro, porque além da reprodução, há também o anseio de inventar e criar o futuro. Por isso, a criança é um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia como instrumentos para a sua construção. E tal projeto se explicita pelas dimensões informal e formal da educação. No caso da primeira, um fenômeno que cobre a existência; no caso da dimensão formal, desde a denominada educação infantil até a educação superior.

Notas

- 1 Essa reflexão resulta de uma comunicação relativamente ampliada apresentada em uma mesa-redonda, em 16 de junho de 2004, durante o VI Encontro de Pedagogia, intitulado *As imagens da infância no Brasil: Tendências e Perspectivas*, realizado entre 16 e 18 de junho de 2004, no Centro Universitário de Patos de Minas (MG).
- 2 Entre os assírios, os acadianos e os sumerianos, tábula se refere a uma placa de argila ou de madeira, revestida de cera na qual se faziam inscrições (DELTA LAROUSSE, 1982). É também chamada por plaqueta (JEAN, 2002).

Referências

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da pedagogia**. Tradução Glicínia Quartín. Lisboa: Livros Horizonte, 1981 (v. 3).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARISTÓTELES. **Tratado del alma**. Tradução A. Ennis, S.J. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, S.A., 1944.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 8. ed. São Paulo: Global, 2001.

DELTA LAROUSSE. Novíssima Enciclopédia. **Verbetes tábula**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1982.

80 DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ERASMO, Desidério [de Roterdão]. De pueris. **InterMeio**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 1-60, 1996 (Tradução Luiz Ferracine, encarte especial).

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cartas do cárcere**. Tradução Noênio Spinola. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERBART, Johann .Friedrich. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Tradução Lorenzo Luzuriaga. 2. ed. Madri: Ediciones de la Lectura, 1806.

_____. **Antología de Herbart**. Selección y prologo Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

JEAN, Georges. **A escrita, memória dos homens**. Tradução Lídia da Mora Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.



KANT, Immanuel. **Pedagogia**. Tradução Lorenzo Luzuriaga e José Luís Pascual. Madri: Akal, 1983.

_____. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LIMA VAZ, Henrique C. L. **Antropologia filosófica I**. 2. ed. corrig. São Paulo: Loyola, 1991.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Tradução La Lectura y Rafael Lasaleta. Madri: Akal, 1986.

LUTERO, Martinho. **Educação e reforma**. Tradução Walter O. Schlupp, Walter Altmann e Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1986.

MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Tradução Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre la educación infantil**. Tradução José María Quintana Cabanas. Madri: Editorial Tecnos, 1988.

PLATÃO. **Diálogos**: leis e epinomis. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade Federal do Pará, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

José Carlos Souza Araújo
Prof. do Centro Universitário do Triângulo
Rua das Seriemas | 496 | Cidade Jardim
Uberlândia | Minas Gerais | 38412-158
E-mail | jcaraujo@unitri.edu.br

Recebido 2 ago. 2005

Aceito 12 set. 2005



A evangelização jesuítica e a adaptação

The jesuit indoctrination and the adaptation

Célio Juvenal Costa

Universidade Estadual de Maringá

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar a adaptação como uma estratégia da ação evangelizadora e missionária da Companhia de Jesus, no período da formação da sua racionalidade, ou seja, na segunda metade do século XVI, em territórios pertencentes à ação da Coroa Portuguesa. Como exemplos do processo de adaptação apresenta-se o primeiro missionário jesuíta, padre Francisco Xavier, principalmente em sua estada no Japão, o padre Mateus Ricci, missionário em terras chinesas e, também, os padres jesuítas no Brasil. Como eles eram súditos do rei lusitano, nas terras onde aquele poder era mais efetivo, como no Brasil, a adaptação era menos usual, mas necessária, e, nos lugares onde esse poder era reduzido ou meramente nominal, a necessidade de se adaptar tanto a forma como a doutrina religiosas era fundamental.

Palavras-chave: Adaptação, Companhia de Jesus, Portugal, Racionalidade Jesuítica, Século XVI.

Abstract

The objective of this present article is to present the adaptation as an evangelization and missionary action strategy of the Jesus Company, in its rationale phase. Being this in the second half of the 16th century in Portuguese Crown possessions. For instance, the evangelization adaptation process introduces the first Jesuits priests, father Francis Xavier, mainly in regards his presence in Japan, father Mateus Ricci, missionary in Chinese lands, and, also, Jesuits priests in Brazil. As they were vassals of the Portuguese King, they were more empowered in possessions, which belonged to the Portuguese Crown, such as Brazil. In this case, adaptation was not usual, but desired. In another side, where the Portuguese Crown's presence was not expressive or even though inexpressive, this adaptation was fundamental.

Keywords: Adaptation, Company of Jesus, Portugal, Jesuit Rationality, XVI Century.



Muito já se falou e se escreveu sobre a Companhia de Jesus e a evangelização empreendida pelos seus padres, principalmente no Brasil-Colônia. Decididamente não se trata de um assunto desconhecido, apenas, um tanto esquecido pela historiografia educacional brasileira na medida em que normalmente se aceitam as grandes sínteses produzidas até agora. Dessa forma, as linhas que seguem não pretendem trazer grandes novidades, pois o que se pretende é apresentar, de certa forma, um assunto já conhecido de uma forma que talvez possua alguma originalidade.

Uma premissa serve como ponto de partida aqui: a atuação dos jesuítas no território português é histórica. É uma constatação que, numa primeira visada, parece óbvia, mas que possui uma profundidade que é merecedora de explicação. Os estudos sobre os padres da Companhia de Jesus, em sua maioria, fizeram criticar ou defender a sua atuação no processo de catequese a que se dedicaram. O estabelecimento dessas críticas ou loas tem por base a avaliação e o julgamento daqueles padres tendo como crivo, geralmente, conceitos e valores que são cultivados no presente de quem está a fazer o julgamento.

Se tomar a historiografia portuguesa, por exemplo, ver-se-á que na segunda metade do século XIX os grandes livros de História de Portugal (Herculano, Martins e outros) denunciam o jesuitismo como uma das grandes causas de um obscurantismo que só fez atrasar Portugal comparativamente com outros países europeus. Da mesma forma, a reação católica de inícios do século XX trouxe livros que passaram a defender a atuação dos jesuítas (Leite, Franca, Rodrigues) como sendo altamente benéfica para o futuro da humanidade.

Afirmar que a Companhia de Jesus é histórica indica, do ponto de vista defendido aqui, que qualquer julgamento que se faça, de forma *a posteriori* da atuação daqueles padres, é exatamente retirar sua historicidade, retirá-los do contexto que os explicam e, com isso, retirar-lhes sua característica principal, que é exatamente serem históricos. Chamo genericamente de visão iluminista da história a postura que teima em julgar o passado pelos valores que a sociedade produziu depois, pelos parâmetros do politicamente correto da atualidade. A visão iluminista, própria de um período efervescente da história humana, depositou na razão humana, iluminada, a confiança na produção de uma sociedade que eliminasse as desigualdades naturais próprias do *ancién regime*. De posse dessa confiança o passado foi conde-

nado exatamente naqueles pontos em que travavam o desenvolvimento da sociedade.

O conhecimento que segue quer romper com essa visão iluminista da histórica, bem como com a visão religiosa romântica que, por sua vez, tende a enaltecer no passado as instituições (no caso a Companhia de Jesus) que teriam acompanhado, à sua maneira, o desenvolvimento da sociedade. Afirmar, portanto, que os jesuítas devem ser visto do ponto de vista histórico, significa procurar entendê-los e analisá-los no seu contexto histórico não exigindo deles nenhuma atitude que não constava das suas possibilidades históricas. Barreto (1983) adverte, baseado em Lucién Febvre e Fernand Braudel, “[...] para não se matar uma segunda vez o morto e matar um objeto da história é descontextualizá-lo, retirá-lo das medidas de sua ambiência epocal, não lê-lo na medida do seu século [...]” (BARRETO, 1983, p. 262).

Afirmar que a Companhia de Jesus é histórica implica, outrossim, em apreendê-la em sua vida particular, resgatando seu processo de consolidação enquanto um instituto religioso que se notabilizou por ser, principalmente, educador e missionário. É um tanto comum encontrar-se análises que passam a idéia de que a *Societas Iesus* já nasceu imbuída de todas as características e com uma racionalidade definida. No entanto, quando se pesquisa a sua vida especialmente no século XVI, nos primeiros anos de vivência, se percebe que mesmo as duas grandes ocupações – educação e missão – são resultado de opções feitas em determinados momento e circunstância, sendo que o primeiro grande objetivo de Loyola e os outros fundadores daquele instituto era o de ir até Jerusalém, para retomar a cidade santa para as hostes romano-cristãs.

Assim, compreender historicamente o jesuitismo implica, também, na percepção de que o seu modo de ser e de agir, os campos dessa atuação e a racionalidade que o identificava, são resultado de um processo histórico, processo esse devedor, é óbvio do contexto cultural-político-econômico, mas com algo de singular, que resultou em uma das mais fortes instituições religiosas da modernidade. É desse campo específico da originalidade que se pretende aqui expor algumas idéias acerca de um elemento da racionalidade jesuítica, que contribuiu para definição de estratégias de catequese em terras de missão, em terras habitadas por povos que eram social e culturalmente distintos da visão religiosa da qual os jesuítas estavam imbuídos.



As missões religiosas em território português de além-mar iniciam-se bem antes da chegada dos jesuítas, em 1540, em Lisboa, pois as regras formais e informais do Padroado determinavam que a Coroa deveria financiar o empreendimento religioso, pois fazia parte das suas atribuições o crescimento do cristianismo através da conversão de gentios e infiéis. O rei português, Dom João III, escrevendo em 04 de agosto de 1539 para seu embaixador, Dom Pedro de Mascarenhas discorrendo sobre os contatos feitos em Roma com Inácio de Loyola, sobre a possível ida daqueles padres para o reino Português, deixa claro qual era a missão religiosa da Coroa: “[...] na empresa da Índia e em todas as outras conquistas que eu tenho, e se sempre mantiveram com tantos perigos e trabalhos e despesas, foi sempre o acrescentamento de nossa santa fé católica.” (MASCARENHAS apud LEITE, 1956, p. 102).

Antes dos jesuítas, os franciscanos, dominicanos e outros eram os responsáveis pelo “acrescentamento da nossa santa fé católica,” mas, com a chegada dos discípulos de Loyola, a atividade missionária foi bastante incrementada. Tavares (2004) mostra a importância dos jesuítas ao se referir, sucintamente, à história das missões em Goa.

Apesar da contínua presença de religiosos nas viagens e na fixação dos portugueses no Oriente (ou seja, nas fortalezas, feitorias e cidades conquistadas); da instalação em 1518 da ordem dos franciscanos em Goa; e do batismo de milhares de hindus na costa da Pescaria, através da ação do vigário-geral padre Miguel Vaz nos anos de 1535 a 1537, costuma-se afirmar que a atividade missionária só ganhou real impulso com a chegada dos jesuítas, em 1542. (TAVARES, 2004, p. 83).

Uma das características que notabilizou a atividade missionária dos padres da Companhia de Jesus foi a estratégia da adaptação, tanto da forma como do conteúdo religioso, como recurso para o processo de conversão e evangelização. Para acompanhar esse aspecto da racionalidade jesuítica usar-se-á como exemplos a atuação missionária de Francisco Xavier, de Mateus Ricci e dos padres do Brasil.

A estratégia da adaptação – breve introdução

Inácio de Loyola, em carta de 1555, a João Nunes Barreto, padre jesuíta que iria assumir a dignidade de Patriarca da Etiópia, a terra do lendário Preste João, faz uma série de recomendações no tocante à evangelização e reconversão daquele povo que era cristão de confissão oriental. Dentre as recomendações, uma é reveladora do que a prática dos primeiros missionários ensinou à Companhia acerca da necessidade de que a doutrina cristã fosse sempre adaptada às diferentes circunstâncias, e no caso da Etiópia, ao povo que seguia dogmas já admitidos como heresias em concílios do início da Idade Média.

Enquanto possível, levem preparadas as resoluções a respeito dos dogmas que eles erram, com definição da Sé Apostólica ou Concílios, quando houver. Porque, se se tornarem capazes de aceitar esta única proposição, que em matéria de fé e costumes esta Sé não pode errar quando define solenemente, depois no restante deixar-se-ão mais facilmente persuadir. Por isso, vão bem prevenidos por aprovar esta proposição, de modo adaptado àquela gente e a qualquer entendimento. (CARDOSO, 1993, p. 113).

86

Quando Inácio escreve essa carta, a Companhia de Jesus já tem quinze anos de existência oficial e vinte e um de criação, contando já com uma experiência acumulada de pelo menos treze anos em missões. Essa experiência não é apenas em termos de quantidade, mas de qualidade também, na medida em que era vasta a correspondência entre os jesuítas, principalmente das províncias com o Geral em Roma. Esse volumoso epistolário¹ era incentivado a todo o momento pelo primeiro Geral e acarretava, entre outras coisas, uma avaliação contínua dos trabalhos empreendidos.

A necessidade da adaptação tanto do discurso, como da metodologia empregada e até do comportamento exterior dos padres jesuítas em missão foi resultado principalmente do enfrentamento de culturas e religiões tão diferentes da cristã-ocidental. Quanto mais complexas eram a vida e a religião dos outros povos, crescia a necessidade de adaptação, aumentando a exigência de avaliar profundamente quais as estratégias eram necessárias para realizar a evangelização.



○ trabalho nas missões exigia gente preparada para enfrentar muitas dificuldades, como doenças próprias dos navios, doenças desconhecidas em regiões inóspitas, povos que perseguiram os cristãos, viagens desconfortáveis por mar e por terra. Esse tipo de trabalho exigia pessoas preparadas para sofrer e, mais do que isso, para fazer do seu sofrimento uma alegria própria de quem está levando a verdade para os ignorantes dela.

○ padre e primeiro missionário jesuíta Francisco Xavier reclama, numa carta de 1544, para os companheiros da Europa, que os doutores da Universidade de Paris, ao se contentarem somente com as letras, contribuem para que muitas almas se percam. Do ponto de vista do missionário e da concepção cristã e cultural ocidental da época, tratava-se de levar a verdade para corrigir o erro.

Muitas vezes me movem pensamentos de ir aos estudos dessas partes, gritando como homem de juízo perdido, principalmente à Universidade de Paris, dizendo na Sorbona aos que têm mais letras do que vontade, para dispor-se a frutificar com elas: Quantas almas deixam de ir à glória e vão ao inferno pela negligência deles! (CARDOSO, 1996, p. 37).

87

As missões eram, no entender de Xavier, expressando um modo de pensar da época, uma luta da civilização contra a barbárie, a qual por ser desprovida da verdade, fazia da evangelização a missão dos padres, pois “[...] na verdade estes infiéis são gente ignorante, sem civilização nenhuma.” (CARDOSO, 1996, p. 78). Escrevendo ao Rei Dom João III, em 1552, Xavier, planejando a futura missão no Oriente, resume em duas as principais tarefas dos missionários no grande reino chinês para o seu Rei: “repreender e falar a verdade,” ou seja, condenar a religião e o modo de vida deles e mostrar a verdadeira religião; no entanto, ele sabia, e externava ao Rei, que eram duas coisas “[...] que são perigosas no nosso tempo (e) se entre os cristãos é tão perigoso repreender e falar a verdade, quanto mais será entre os gentios!” (CARDOSO, 1996, p. 112).

Numa outra carta, de 1542, para os companheiros em Roma, Xavier resume quais as características que deveria ter o verdadeiro missionário. Ele insiste que somente aqueles que estivessem dispostos a enfrentar muitos sofrimentos deveriam se colocar à disposição para o trabalho:



Os sofrimentos de tão longa navegação, cuidado de muitas enfermidades espirituais (não lhe bastando as próprias suas), a morada em terra tão sujeita a pecados de idolatria e tão difícil de habitar pelos grandes calores, se se tomarem por amor de quem se devem tomar, tornam-se grandes alívios e matérias para muitas e grandes consolações. Creio que os amantes da cruz de Cristo Nosso Senhor descansam vindos para estes trabalhos, e morrem quando fogem deles ou se acham fora deles. Que morte é tão grande viver, deixando a Cristo, depois de tê-lo conhecido, para seguir suas próprias opiniões e afeições! Não há aflição igual a esta. E pelo contrário, que descanso viver morrendo cada dia, por ir contra nosso próprio querer, buscando não os próprios interesses mas os de Jesus Cristo! (CARDOSO, 1996, p. 36-37).

As missões, no entender do Apóstolo do Japão, serviam para avaliar se os padres estavam realmente dispostos a enfrentá-las, pois aquela terra “[...] os provará para quanto valem,” na medida em que lá não era local “[...] senão para homens de grande compleição e não muito idosos, mas é para jovens e não para velhos, embora para velhos animados seja boa.” (CARDOSO, 1996, p. 44).

88

Apenas para se ter uma idéia relativa dos problemas que os missionários enfrentavam à época, veja-se a informação de Xavier, na carta de 1548, aos companheiros de Roma, de que demorava em torno de “três anos e nove meses” entre mandarem as cartas de lá e receberem as respostas, que era o tempo que demoravam os navios de Roma para Goa e de Goa para as Molucas e o retorno. Xavier dá essa informação para “[...] saberdes quão longe estamos, corporalmente, uns dos outros.” (CARDOSO, 1996, p. 74).

Os relatos pormenorizados das viagens e dos problemas enfrentados soavam, na Europa, entre os padres novos da Companhia como um convite para as missões. Cardoso (1996), numa nota a respeito dos relatos detalhados que São Francisco Xavier fez dos problemas que a população das ilhas de Rau ou Morotai, nas Molucas, enfrentava com o vulcão Monte Tolo, afirma que o Geral Loyola “[...] exortava aos epistológrafos jesuítas a narrarem tais novidades para os amigos da Companhia que liam essas cartas e se edificavam com os trabalhos difíceis dos missionários.” (CARDOSO, 1996, p. 66).



As missões eram um convite para que o jesuíta pudesse colocar à prova sua vocação, pois, pelos problemas enfrentados, se tornava um tipo de trabalho mais difícil do que os outros desenvolvidos pela Companhia.

São Francisco Xavier²

Francisco Xavier foi, juntamente com Simão Rodrigues, designado para ir até Portugal, em atendimento a um pedido de D. João III a Inácio de Loyola. Simão Rodrigues ficou em terras lusitanas e Xavier foi como Núncio Apostólico para os domínios lusitanos na Índia. De início o futuro Apóstolo do Japão já mostra que é necessário conhecer bem o terreno em que se está pisando, especialmente porque a grande maioria da população não professa o cristianismo. Apesar do domínio português naquela região ser, à época, bastante eficiente, a religião e a cultura daqueles povos resistiam, sendo que, no máximo, havia um sincretismo ritualista.

Era necessário se fazer presente em todos os lugares, conversar e conseguir intimidade com todas as classes de pessoas, asseverava o missionário, para aí sim iniciar o catecismo. René Füllöp Miller, citando o relato de Barzeu, ajudante do santo, resume bem uma das primeiras diretrizes do núncio das Índias:

'Se os argentários [muito ricos] percebem que a gente é experimentada nas cousas da vida diária, como êles mesmos, sentem admiração e confiança; de outra maneira as advertências do sacerdote só serão ridicularizadas.'

'Esforce-se, desde o primeiro dia,' continua Xavier, 'por saber que espécie de negócios são praticados nos diferentes lugares, quais os usos e costumes adotados na região e nos arredores. [...] Informe-se também dos pecados em que o povo vive, e de como a prédica e a confissão deverão ser postos em prática. [...] Intei-se, depois, dos casos judiciários mais freqüentes, dos embustes, perjúrios e corrupções [...].'

'Fale a sós com os pecadores a respeito de suas faltas; e faça-o sempre com o semblante risonho, sem violência, em tom amigável e carinhoso. De acôrdo com a personalidade, abrace um e humilhe-se diante de outro. [...] Se quiser colhêr bons frutos em sua própria alma e na do próximo, então trate sempre os pecadores



de maneira que êles lhe abram o coração e depositem confiança em você. Êsses são os livros vivos, mais eloqüentes do que todos os livros mortos, e nos quais você deverá estudar [...].’ (MILLER, 1946, p. 239).

A tática resumia-se, praticamente, a se tornar íntimo das pessoas para conhecê-las melhor, adquirindo a confiança delas. Esse contato próximo revelava a alma da pessoa ao sábio jesuíta que, naquela altura, parecia encantado com os “livros vivos,” as pessoas, principalmente os pecadores, em detrimento dos “livros mortos,” a ciência, as letras e a sabedoria adquirida em Paris.

No entanto, os oito anos passados nas regiões de possessão da coroa portuguesa nas Índias, de Goa até as ilhas Molucas, não foram muito fecundos para Xavier no que concerne a uma efetiva catequese daqueles povos. Alguns autores apontam que Xavier se decepcionou muito com a religião dos brâmanes e, principalmente, com o ritualismo sincrético que os ditos cristãos praticavam. Lacouture (1994), por exemplo, afirma que Xavier nutria um verdadeiro preconceito para com aquela cultura e religião. Nada toca à inteligência do doutor Xavier, pois somente as virtudes da pregação à exaustão, das confissões e das celebrações eram necessárias para civilizar aquele povo bárbaro.

Outra decepção de Xavier como missionário na Índia teria sido a constatação de que os capitães, fidalgos, comerciantes e comandantes portugueses não tratavam os gentios da forma que ele considerava devidamente cristã. Muito dos “péssimos” costumes daqueles povos, como o concubinato, tinham sido absorvidos pelos portugueses, além do mais, pela riqueza adquirida muitos destes viviam com todo o conforto, fazendo de muitos gentios escravos domésticos.

Em carta de 1549, endereçada ao rei português Dom João III, Xavier se mostra desesperançoso quanto ao futuro religioso das regiões da Índia nas quais a coroa portuguesa já tinha pleno domínio. No Japão, pelas informações que ele havia reunido, o trabalho missionário seria frutuoso.

Senhor, eu sei o que ocorre aqui. Não tenho pois qualquer esperança de que as ordens e prescrições que Vossa Alteza deve enviar em favor da cristandade sejam obedecidas na Índia. É por



isso que parto para o Japão, quase fugindo, para não perder mais tempo do que já perdi [...]. (LACOUTURE, 1994, p. 140).

No Japão, São Francisco Xavier continuou tendo a incumbência de representar o Rei português, sendo que as despesas todas corriam ainda pela fazenda real. As informações que Xavier recebeu a respeito do Japão e dos japoneses despertaram nele uma euforia que não somente tocou sua alma de missionário, mas também, e principalmente, sua inteligência. Os japoneses seriam pessoas racionais, que julgariam com sabedoria qual religião seria a verdadeira; teriam uma universidade na qual os sacerdotes eram formados, mais ou menos à moda das universidades ocidentais; teriam um Rei que mandava no país todo, tal qual os reis ocidentais. Tais informações, do ponto de vista do missionário que planeja sua missão, teciam um panorama merecedor de entusiasmo.

Em carta de 1548 aos companheiros de Roma, Xavier informa dos planos que estavam sendo feitos para a evangelização dos "japões." Ao falar de Anjirô, o primeiro japonês que Xavier conheceu em Malaca e que depois de conhecer e conviver com o jesuíta se converteu ao cristianismo, ele mostra que a adaptação era fundamental para se chegar ao bom termo as missões. Anjirô, por exemplo, "[...] irá aprendendo melhor a língua portuguesa, verá a Índia e os portugueses seus habitantes, assim como nossa maneira religiosa de viver," com o objetivo também de fazer dele um instrumento atuante na viagem ao Japão, na medida que ao ensinar-lhe o catecismo, já "[...] trasladaremos toda a doutrina cristã para a língua japonesa, com uma explicação dos artigos da fé," ou seja, se traduzirá para a língua japonesa a 'história da vinda de Jesus Cristo Nosso Senhor." (CARDOSO, 1996, p. 72).

Em uma longa carta, de 1552, a todos os companheiros da Europa, Xavier relata a grande aventura evangelizadora dos dois anos e pouco em que esteve no Japão, acompanhado de alguns padres e irmãos jesuítas. As expectativas que tinha antes da chegada foram, aos poucos, se desfazendo. A religião dos bonzos era muito forte, impregnada na vida do povo, mas pouco racional; a universidade, tal qual imaginou, não existia, pois as verdadeiras e ocultas bases racionais da religião e da cultura daquele povo vinham da China, um império maior, mais forte, mais rico e mais fechado que o japonês; o Rei, à maneira clássica feudal ocidental, não tinha poder nenhum, não havendo uma corte real sólida e centralizada.

É importante ter em conta a cultura ocidental da época, particularmente no que diz respeito à configuração do poder político nas nações. No século XVI o absolutismo se desenvolve, especialmente com o fortalecimento do poder centralizado na corte e a noção de que o Rei também expressava, de certa forma, uma vontade coletiva, apontando e direcionando ações, comportamentos e vontades. Nesse sentido, a estratégia jesuítica se pautou, desde o início e nos diferentes tipos de trabalho, numa aproximação, sempre a mais estreita possível, com os mandatários nacionais e locais. Não é sem razão que inúmeros jesuítas se tornaram confessores de reis e de príncipes em vários países europeus. A expectativa de Xavier era exatamente ter a autorização do Rei japonês para evangelizar naquelas terras, pois, ao ter o dito aval, teria com certeza o trabalho abreviado, na medida em que muitas pessoas se teriam convertido a partir da indicação real. Daí a decepção do Apóstolo do Japão.

Mesmo que a realidade tenha reduzido bastante o idealizado, Xavier teve que se aproximar mais dos japoneses – chefes locais e pessoas em geral – e buscar o diálogo com aquela cultura diferente. A partir daí o processo de evangelização teve que ser cada vez mais adaptado.

92

As novidades na continuidade da missão no Japão poderiam ser resumidas em duas: uma valorização maior do saber científico, das letras, das explicações racionais a respeito de temas especificamente cristãos ou não (mas todos religiosos) por um lado e, por outro, a mudança no próprio comportamento exterior dos missionários, particularmente de Xavier.

Xavier chegou à conclusão de que somente as explicações dos catecismos, a conversão pela emoção, a retidão da vida, não impressionavam os japoneses a ponto de suscitar sua conversão em massa ao cristianismo. As explicações científicas mais modernas descobertas no Ocidente – as quais os jesuítas aprendiam e alguns se tornavam verdadeiros especialistas, dada à sua longa e rigorosa formação – se tornaram um verdadeiro instrumento de conversão, adquirindo o respeito dos seus ouvintes, principalmente quando disputavam com os sábios bonzos. Os relatos mostram que Xavier parece ter se encantado com essa “alternativa” muito mais próxima dele do que quando missionava pelas Índias, pois agora não é só a alma do missionário que é tocada, mas também e, principalmente, sua inteligência.



Na mesma carta de 1552, Xavier se mostra discretamente entusiasmado com o desejo dos japoneses de saber coisas novas e a consideração que eles passaram a ter pelos missionários.

São tão curiosos e importunos em perguntar, tão desejosos de saber, que nunca acabam de perguntar e de falar aos outros as coisas que lhes respondemos às suas perguntas. Não sabiam eles o mundo ser redondo, nem sabiam o curso do sol; perguntando eles por estas coisas e por outras, como dos cometas, relâmpagos, chuva e neve e outras semelhantes, a que nós respondendo e declarando-lhas, ficavam muitos contentes e satisfeitos, tendo-nos por homens doutos, o que ajudou não pouco pra darem crédito a nossas palavras. (CARDOSO, 1996, p. 91).

A ciência e as letras aliadas à doutrina se tornam o cerne do sistema jesuítico, especialmente nas missões (LACOUTURE, 1994). A adaptação dos missionários facilita, de certa forma, a conversão dos gentios, pois o conhecimento científico se torna uma espécie de credencial bem mais atrativa do que simplesmente a palavra do missionário.

Com esse novo, importante e eficiente instrumento de evangelização, mudam também as características necessárias aos novos missionários. Se antes Xavier pedia que os futuros missionários fossem homens mais virtuosos do que letrados, no Japão ele vai pedir que o Geral e o Provincial de Portugal mandem padres que tenham o domínio das ciências.³ Lacouture, citando um trecho de uma carta de Xavier para Inácio, em 1552, mostra as novas exigências para as missões no Oriente.

É necessário que eles possuam um certo conhecimento para responder às numerosas perguntas feitas pelos japoneses. Seria bom que fossem bons mestres em artes e não seria mau se fossem dialéticos. [...] Que conhecessem algumas coisas da esfera celeste pois os japoneses têm um anseio extremo por conhecer os movimentos do céu, os eclipses do sol, as fases crescente e minguante da lua, a neve e o granizo bem como os trovões, os relâmpagos, os cometas e outras coisas da natureza. [...] É muito proveitoso explicar-lhes estas coisas para ganhar a benevolência do povo [...]. (LACOUTURE, 1994, p. 175).

A outra novidade na vida dos missionários após a constatação da inoperância do Rei japonês foi uma mudança no comportamento exterior.

Xavier e os seus companheiros chegaram à conclusão de que deveriam fazer algumas adaptações na forma de comportamento e na forma de se vestir para ganhar mais respeito dos “japões.”

O comportamento mais modesto, mais humilde, foi deixado de lado por uma postura mais altiva, arrogante mesmo. Essa mudança ocorreu devido à constatação de que a postura de humildade exagerada era própria dos pobres e daqueles que não mereciam o respeito da sociedade. Aqueles que se julgavam importantes teriam que ter um comportamento adequadamente destacado e deveriam mostrar orgulho desse comportamento, pois era revelador de quem detinha *status social*, seja pela riqueza, seja pelo conhecimento. Nesse sentido, a nova postura adotada é para mostrar ao povo em geral que aqueles missionários eram pessoas notáveis. Na visão de Xavier e dos outros, essa postura, aparentemente contraditória com as virtudes evangélicas, facilitava o caminho das conversões.

Outra mudança no comportamento dos missionários foi quanto à roupa que eles usavam. Depois de constatarem que o linhão preto de suas túnicas era também mais próximo do que vestiam os pobres e vagabundos, concluíram de que ao querer se manter humildes no trajar, mais dificuldades criavam eles próprios na relação com aquela sociedade. Assim, instauraram uma polêmica na Igreja em geral e no seio da Companhia em particular: adotaram a seda como tecido de suas túnicas. A seda era o tecido dos ricos, era o tecido coerente com o *status* da pessoa na sociedade.

Ao usarem os hábitos de seda e se comportarem com altivez, os jesuítas, liderados por seu primeiro Provincial para toda o Oriente, notaram que adquiriram mais respeito das pessoas e conseguiram abreviar a difícil tarefa das conversões. A polêmica em torno dos hábitos de seda foi resolvida, internamente na Companhia, após um parecer favorável dado pelo Visitador Alexandre Valignano em 1579, depois de sua primeira ida ao Oriente.

O missionário jesuíta foi aprendendo a se adaptar às diferentes circunstâncias. As lições do mestre Navarro Xavier foi aprendida e apreendida por seus continuadores. Miller (1946) anota que após sua morte o projeto iria continuar, pois “[...] dezenas e centenas de missionários jesuítas alimentavam o propósito de alcançar aquilo que Xavier não pudera completar [...],” sendo que cada um e todos eles estavam prontos para a difícil missão, possuindo de maneira igual a aptidão para ser “[...] comerciante com o comerciante,



soldado com o soldado, para tornar-se conselheiro do príncipe, amigo e confidente do escravo, para defrontar os orgulhosos japoneses com altivez e para vencer os eruditos bonzos em debates dialéticos.” (MILLER, 1946, p. 259).

Mateus Ricci⁴

Para chegar no império chinês, Mateus Ricci e seus companheiros se aproveitaram já de pouco mais de trinta anos de experiência das missões no Oriente, desde a morte de Xavier. No entanto, nenhum outro jesuíta antes de Ricci se tornou o equivalente de Xavier na China.

Os relatos mostram que naquela terra se encontrou realmente o que Xavier procurou ou imaginou encontrar no Japão, antes de sua “estada” lá. Em terras chinesas existiam universidades de diferentes tipos que formavam os sacerdotes e sábios nas principais cidades; existia, de fato, um poder central no qual o Rei mandava realmente – se bem que, como era concebido com um deus, muito poucas pessoas tinham contato com ele; e as pessoas, em geral, eram ávidas por conhecimento. No entanto, os primeiros relatos mostram que os chineses se consideravam o centro do mundo,⁵ os únicos civilizados, sendo que o restante era tido por bárbaro.

Nessa realidade, culturalmente mais complexa que a encontrada pelo próprio Xavier, pois se tratava de uma sociedade mais bem organizada, Ricci teve que aprender e buscar a adaptação de forma até mais corrente que a prática anterior.

Antes mesmo da chegada de Ricci em território chinês, o Visitador Valignano “[...] compreendeu que a evangelização na China não poderia realizar-se a partir da ocidentalização dos costumes,” pois a “[...] fé cristã precisava adotar as formas culturais da população chinesa.” (GONÇALEZ-QUEVEDO, 2002, p. 78). Ao que parece, a polêmica das batinas de seda serviu de base para esta apreciação de Valignano.

Ricci não só segue à risca a recomendação do Visitador do Oriente, como se tornou um arauto dela. Numa carta de Ricci para o Geral Cláudio Aquaviva, encontrada no livro *Matteo Ricci et le société chinoise de son temps*, de Henri Bernard-Maitre, são relatadas sinteticamente as provações de doze anos de missão e a necessária adaptação.



É verdade que não é próprio de nossa profissão buscar honraria (mas) nesse país em que a religião de Nosso Senhor é ignorada e onde a fama dessa santa lei depende de tal forma do crédito e da reputação de seus pregadores, é necessário adequar-se externamente aos costumes e à maneira de proceder dos chineses. [...] A honra e o crédito que começamos a gozar não prejudicam nossa alma; durante doze anos, Nosso Senhor nos fez passar primeiramente por tantas humilhações, degradações, afrontas, e tão grandes perseguições que foi suficiente para começar a estabelecer bons fundamentos de virtude; por todo o tempo, fomos tratados como rebotalho do mundo. Por isso espero que, como Nosso Senhor nos permitiu perseverar em meio a tantos sofrimentos, nos conceda também a graça de não nos orgulharmos em meio a tais honrarias. Tanto mais que, devendo ainda progredir, não nos faltarão ocasiões em que muito teremos que sofrer por Nosso Senhor [...]. (BERNARD-MAITRE *apud* LACOUTURE, 1994, p. 281).

96

Afinal, apesar de na China se encontrarem muitas coisas boas e interessantes, as religiões que são professadas pelos chineses são, do ponto de vista cristão, obviamente falsas. Se são erradas, uma característica permanece praticamente inalterada nas missões: levar a verdadeira religião, no caso, para os chineses. Ao levar a verdadeira religião, há a convicção de que se está levando a verdadeira felicidade humana que é a salvação oriunda da escolha reta de seu viver.

No caminho percorrido até se tornar um mandarim chinês, Ricci encontrou inúmeras dificuldades e, também, cometeu erros de estratégia, pois ao tentar uma adaptação aos costumes chineses quase coloca a perder de vez a missão cristã jesuítica. Durante os doze primeiros anos de sua presença em terras chinesas, imbuídos da experiência positiva de Xavier e companheiros naquele passado recente, Mateus Ricci e os outros padres jesuítas tinham rapado a cabeça e a barba e trocado a batina de linhão preto pelo hábito de seda colorida dos monges budistas. O resultado, no entanto, foi negativo e decepcionante, pois durante longo tempo aqueles padres foram desprezados pelas classes ricas e influentes da sociedade. Essa situação perdurou até que “[...] um amigo chinês lhes fez cair na conta de que o hábito budista não tinha o menor prestígio na sociedade chinesa, pois os monges eram pessoas sem instrução e de duvidosa fama.” (GONZALEZ-QUEVEDO, 2002, p. 79).



Depois de perceber o erro de estratégia, ao simplesmente tentar imitar os primeiros sacerdotes chineses que encontraram, Mateus Ricci e companheiros conheceram os sacerdotes do confucionismo, os mandarins chineses, que, estes sim, gozavam do respeito da população em geral e, à moda dos bonzos japoneses, vestiam-se de modo a se destacar do povo e dos outros religiosos. Os relatos mostram que os mandarins eram os verdadeiros sábios da China, os responsáveis diretos pela construção e pelo zelo da sua civilização que tanto orgulho proporcionava àquele povo.

Dessa forma, bem coerente com a prática jesuíta inaugurada por Xavier, adaptada à diferente realidade, Ricci passa a se vestir como um mandarim.

[...] uma roupa de seda vermelha escura com bordados de seda azul muito claro no avesso, nos galões da fimbria, nos punhos e gola de pouco mais de meio palmo de largura. As mangas são muito largas e muito abertas, mais ou menos à maneira de Veneza. O cinto é da mesma cor vermelha, também bordado de azul, costurado na veste e dividido em duas tiras, como usam as viúvas na Itália. Os calçados são de seda bordada; o toucado tem uma forma extraordinária, não muito diferente daquele dos padres espanhóis mas um pouco mais alto, pontudo como a mitra dos bispos e provido de duas espécies de asas equilibradas que caem no chão quando fazemos movimentos imoderados, é recoberto de seda negra e se chama *sutumpo*. Quando sai para alguma visita, é carregado num palanquim, acompanhado por um escrivão e dois ou três servos. [...] Usa os cabelos puxados até as orelhas, não soltos como antigamente os franceses, mas à guisa das mulheres torcidos em coifas de filé, na ponta das quais sai por um orifício um chumaço de cabelos, tudo coberto por um chapéu. [...] No fim de um ano, a barba chegou-lhe à cintura, o que causa grande maravilha aos chineses que jamais têm mais de quatro, oito ou dez pêlos no queixo [...]. (BERNARD-MAITRE *apud* LACOUTURE, 1994, p. 280-281).

A partir de então, Ricci e os seus tentarão viver imersos na cultura chinesa, modificando radicalmente as primeiras perspectivas, os primeiros métodos e as primeiras estratégias. Na China “[...] torna-se chinês [depois de ser] vítima de todas as ofensas, quando não perseguições, iria viver de agora em diante entre os detentores do poder.” (BERNARD-MAITRE *apud* LACOUTURE, 1994, p. 282).

Outro fator que rendeu muitos benefícios aos jesuítas, colocando-os praticamente no centro do poder naquela cultura, foi o domínio das ciências. Se no Japão essa habilidade dos padres se tornou importante e aliada na missão, na sociedade chinesa foi potencializada, na medida em que se tratava de uma sociedade mais ilustrada que a japonesa.

Em um relato do próprio Ricci, a ciência como “porta de entrada” para a sociedade chinesa é mostrada quando da sua visita ao palácio do Vice-rei de Nanquim.

Nisto, chegou o médico para a visita cotidiana: ele falou dos meus quadrantes solares, da mnemotecnia, do prisma triangular, etc. O Vice-Rei quis ver o prisma e, depois de contemplar os jogos irisados da luz, mandou que fosse mostrado a suas mulheres. Ele desejou ter um quadrante solar e um astrolábio. Quis também que eu redigisse uma nota sobre mnemotecnia visual para seus três filhos os quais as conveniências impediam de sair do palácio. Finalmente, ele disse à guisa de conclusão: ‘Por que, então, não permaneceis em nossa muito nobre cidade?’ (BERNARD-MAITRE *apud* LACOUTURE, 1994, p. 289).

98

No mesmo relato, um pouco mais adiante, Ricci mostra claramente que a fama de sábios e letrados foi obtida graças aos instrumentos e tratados científicos novos que eram desconhecidos dos sábios e nobres chineses.

[...] granjeou a mim e à nossa Europa mais crédito do que tudo o que realizáramos até então, pois os outros objetos nos proporcionaram a reputação de peritos na fabricação de instrumentos e utensílios mecânicos, mas graças a esse tratado conquistamos a fama de letrado, amigo do espírito e da virtude. (BERNARD-MAITRE *apud* LACOUTURE, 1994, p. 290).

No entanto, na pátria do confucionismo não somente o conhecimento científico era o cabedal do letrado, mas ele também teria de ser um moralista, ou um perito em virtudes humanas. Havia, na China inúmeros cenáculos onde se realizavam disputas e ensinamentos geralmente a respeito de assuntos relacionados aos valores humanos. Sendo o confucionismo mais uma atitude religiosa e social de vida do que propriamente uma religião institucionalizada, as discussões em torno da virtude e em torno do bem viver eram abundantes.



Nesse aspecto, Ricci e os seus companheiros também não decepcionaram os sábios chineses, pois se havia um assunto no qual os jesuítas eram peritos, era o da moral. Ricci, como os jesuítas em geral, tinha uma formação sólida em moral. Nas técnicas de confissão, no molinismo, na casuística, no probabilismo, etc., os jesuítas desenvolveram uma série de reflexões e técnicas relacionados à moral e ao conhecimento do homem. Mas, apesar disso, é inegável que o conhecimento das técnicas de fabricar instrumentos científicos era, como já afirmado, uma porta privilegiada de entrada para a sociedade letrada chinesa.

Diferentemente do encontrado por Xavier no Japão, Ricci se deparou na China com um verdadeiro poder centralizado, com uma corte de políticos, intelectuais, assessores etc. Conhecer o imperador da China e pedir a sua autorização para divulgar a religião cristã foi se tornando uma fixação para o jesuíta, pois, como já referido, uma das marcas do jesuitismo foi se aproximar do poder centralizado de um povo para ganhar a atenção e a amabilidade dos reis, colocando-se a seu serviço, para conseguir abreviar o caminho das conversões.

Numa carta de Ricci para o imperador da China, compilada do livro "Histoire de l'expédition chrétienne au royaume de la Chine" (Ricci; Trigault), se pode perceber tanto a necessidade de o jesuíta conhecer o Rei pessoalmente como são apresentadas as credenciais julgadas importantes para a sua aceitação, podendo-se perceber, claramente, que Ricci tinha noção da necessidade de sua adaptação à cultura sino.

Vosso servidor vindo do Ocidente dirige-se a vós com respeito para vos oferecer alguns objetos de seu país. [...] Apesar da distância, a fama me fez conhecer as belas instituições de que a corte imperial dotou todos os seus povos. Eu desejei participar de todas essas vantagens, e ser por toda a vida um de vossos súditos: esperando, aliás, não ser totalmente inútil. [...] Adquiri um conhecimento bastante amplo da doutrina e dos antigos sábios da China, li e aprendi de cor algumas partes dos livros clássicos e de outras obras, e compreendi em parte seu sentido. [...] A extrema benevolência com a qual a gloriosa dinastia convida e trata todos os estrangeiros inspirou-me a confiança de vir diretamente ao palácio imperial. Trago objetos que vieram comigo de meu país. [...] Não são de grande valor mas, vindo do Extremo Ocidente, parecerão raros e curiosos. [...] Desde a infância, aspirei ao cultivo da virtude. Nunca tendo casado, estou livre de



qualquer embaraço e não espero favor algum. Ao vos oferecer imagens sagradas, o meu desejo é que elas sirvam para pedir por vós uma vida longa, uma prosperidade sem sombras, a proteção do Céu sobre o reino e a tranquilidade do povo. Suplico humildemente ao Imperador que tenha compaixão de quem veio se colocar sinceramente sob sua lei. Outrora, em sua pátria, vosso servo foi promovido a um alto grau e já obteve estipêndios e títulos. Ele conhece perfeitamente a esfera celeste, a geografia, a geometria e o cálculo. Com a ajuda de instrumentos, observa os astros e usa o *gnomon*; seus cálculos são inteiramente conformes aos dos antigos chineses. Se o imperador não repelir um homem ignorante e incapaz, se ele me permitir exercer meu fraco talento, meu mais vivo desejo será empregá-lo ao serviço de tão grande príncipe. Todavia, nada ousaria prometer, considerando minha pouca capacidade. Vosso servo aguarda vossas ordens. (RICCI & TRIGAULT *apud* LACOUTURE, 1994, p. 300-301).

A missão jesuítica em terras chinesas era “observada” com “olhos atentos” tanto pelos companheiros de Roma, quanto pelos altos clérigos romanos e pela corte portuguesa – que, àquela altura, já era dominada pelos Felipes espanhóis. Elogios eram feitos, mas também críticas eram desferidas ao trabalho daqueles missionários. Se haviam pessoas no seio da Companhia e da Igreja que elogiavam a capacidade de adaptação dos missionários – como, por exemplo, o Visitador Valignano – outras desconfiavam da eficácia desse método de trabalho.

Em carta ao padre Costa, em 1599, Mateus Ricci responde às críticas que lhe foram comunicadas à respeito do pouco número de conversões realizadas na China. Ricci é informado que havia grande decepção em Roma pela pouca efetividade em aumentar o número de cristãos no Oriente. A resposta do Sábio do Ocidente é merecedora de atenção na medida em que ele, ao defender o trabalho missionário no Oriente, parece querer dar uma lição de estratégia missionária àqueles que não conheciam de perto a realidade chinesa.

Pensamos nisto dia e noite. É com esse propósito que estamos aqui, tendo deixado nossa pátria e nossos amigos caríssimos, vestindo e calçando à moda chinesa, falando, comendo, bebendo, morando à moda chinesa, mas Deus não quis ainda que obtivéssemos grandes frutos dos nossos trabalhos. E no entanto, acredito que o resultado de nossas obras resiste à comparação



com o das outras missões que, aparentemente, realizam maravilhas, e pode até lhes ser preferido: pois, nesse momento, não estamos na China para colher nem para semear, mas unicamente para desbravar a selva. [...] A tática mais suspeita que se pode praticar na China é reunir ao nosso redor um grande número de cristãos. Desde que a China é a China, não há lembrança de que um estrangeiro tenha adquirido aqui uma situação comparável à nossa. [...] Nós residimos aqui e nossa religião é tida em grande estima por todos, e alguns nos consideram os maiores santos que jamais viveram na China, vindos milagrosamente das extremidades do mundo. Os chineses não são tão desprovidos de inteligência que ninguém dentre eles compreenda perfeitamente nossa intenção última. (BERNARD-MAITRE *apud* LACOUTURE, 1994, p. 305-306).

Assim como ocorreu depois da morte de Xavier com a missão no Japão, na China o trabalho dos missionários também teve continuidade após a morte de Ricci. A adaptação inaugurada pelo jesuíta-mandarim teve continuidade com seus sucessores. No entanto, a estratégia de permanecer, praticamente a qualquer custo, próximo ao imperador, teve seu preço, na medida em que os padres jesuítas se tornaram praticamente funcionários especializados das vontades do Soberano.

101

Quando os jesuítas se inteiraram dessa paixão do Imperador, não se passou muito tempo e, de repente, pareceu que a Companhia de Jesus não era mais do que um grêmio de pintores e arquitetos, e que o cristianismo nada fôsse senão uma doutrina esotérica de jardinagem. Como o Imperador estivesse descontente com os parques existentes até então, como os seus ministros esquadrinhassem tôda Pequim em busca dos melhores artistas em jardinagem, os jesuítas alardearam, imediatamente, que não havia segredo dessa arte que eles não dominassem de maneira completíssima. Quando Kien-long [o imperador, quarto da dinastia Manchú], depois, procurava outra vez alguém que pudesse embelezar os açudes e arroios, os jesuítas mandaram que se comunicasse que ninguém melhor do que eles sabia trabalhar com essas obras hidráulicas. Eram retratistas, quando o Imperador estava em busca de algum, e quando êle queria enfeitar as paredes com pássaros e flores, logo se encontrava um padre que entendia justamente dessas cousas e de maneira excelente. (MILLER, 1946, p. 295).

Francisco Xavier e Mateus Ricci são apenas dois exemplos de missionários jesuítas que, em suas respectivas missões, perceberam, na prática, a necessidade de mudar de comportamento exterior objetivando abreviar o caminho das conversões. Tiveram que se tornar conhecedores da vida, da religião e de cultura diferentes e complexas, onde deveriam semear a sua religião e a sua cultura. Como foram dois missionários que se destacaram, mostraram qualidades e virtudes necessárias para o enfrentamento do medido terreno das missões, se tornaram os mais célebres de todos dentre aqueles que missionaram no Japão e na China no século XVI.

Outros jesuítas também se tornaram importantes graças a comportamentos parecidos com os do Apóstolo do Japão e do Sábio do Ocidente. Miller informa, por exemplo, casos de missionários na Índia, como Roberto Nobili, Da Costa e Calmette, que, no século XVII, se travestiram de brâmanes ou de iogue para converter os membros das castas superiores do hinduísmo. Esses jesuítas se prepararam de tal forma, que eles se tornaram verdadeiros sábios na religião dos pagãos, conhecedores da língua, da cultura e da religião.

102 O trabalho missionário no Oriente relacionava-se, também, com a produção de vocabulários, gramáticas, histórias nacionais, catecismo etc. em línguas nativas, objetivando abreviar os caminhos da evangelização, através do conhecimento da cultura e da sociedade dos povos e territórios em missão, incluindo aí as estratégias de adaptação. Eis alguns exemplos: a arte e o vocabulário da língua tamulica, de Henrique Henriques; a arte da língua da terra, além de obras de catecismo de Francisco Henriques; obras em talmude do catecismo cristão, de Pedro do Valle; obras de gramáticas e obras literárias em talmude, em concani, em canarês, em sânscrito e em bengali, na Índia, além de obras em anamítico e siamês, na Índia Oriental, escritos por vários jesuítas no decorrer dos séculos XVI e XVII; também obras na língua sinica, particularmente na área de lingüística, e também na língua japonesa. (RODRIGUES, 1917).

É forçoso considerar que, pelos documentos e historiografia consultada e em se tratando do enfrentamento de culturas mais complexas e política e militarmente dominantes como a japonesa e a chinesa, a estratégia de adaptação foi peculiar aos jesuítas, não se encontrando a mesma disposição em outras ordens religiosas que também missionavam por aquelas regiões.



Por exemplo, Miller (1946), relata que os dominicanos e os franciscanos, disputando espaços com os jesuítas, iniciaram missão na China, mas como não foram tolerantes e não admitiam a hipótese de ter que se adaptar à cultura chinesa, como fizeram os filhos de Inácio, foram perseguidos pelas autoridades chinesas. Após isso, os mendicantes e os pregadores denunciaram a prática dos jesuítas como sendo profanação da religião acarretando uma luta que envolveu até a Coroa portuguesa e Roma. Em meio a muita discussão, denúncias e defesas, a Companhia enviou uma segunda vez ao Oriente o Visitador Alexandre Valiagnano que fez um relatório absolvendo seus companheiros. Na esfera jurídica de Roma, após anos de embates, houve uma decisão igualmente favorável aos jesuítas e favorável aos chamados ritos orientais do catolicismo.

Diante de culturas mais complexas e milenares, a tônica dos missionários jesuítas foi, regra geral, procurar se adaptar – doutrinariamente menos e comportamentalmente mais – objetivando o sucesso da empresa missionária. Onde o poderio português era militar e comercialmente mais forte, os direitos de padroado possibilitavam uma imposição religiosa e cultural mais contundente; onde, no entanto, esse poderio era bem mais restrito ou quase inexistente, a imposição praticamente não era viável, ocorrendo aí uma maior adaptação. “Reprender e falar a verdade” – o resumo da atividade do missionário, segundo Xavier – nem sempre foi possível, pelo menos num primeiro momento.

Os Jesuítas no Brasil

A leitura e o estudo das cartas dos padres jesuítas no Brasil também confirmam que a necessidade de uma maior adaptação é diretamente proporcional ao poderio militar e político português. Esta questão fica bem clara se se fizer uma comparação das missões no Extremo Oriente, principalmente na China, com as missões em terras brasileiras.

No Brasil, como nos domínios portugueses na Índia, a máxima de Xavier adquiria concretude, pois “reprender e falar a verdade” pertencia ao rol das atividades possibilitadas pelo domínio econômico e militar. Nas missões brasileiras os jesuítas não precisaram mudar de aparência, tornar-se serviçais de algum Rei nativo, ou mesmo se tornar sábios em religiões dife-

rentes do cristianismo. Nem por isso, a imposição pura e simples foi a opção adotada para a conversão dos gentios, pois, em alguns momentos, a realidade lhes impôs fazerem concessões e adequações para conseguir converter ou manter os gentios convertidos.

De uma forma geral, as primeiras impressões dos jesuítas no Brasil acerca dos aborígenes da terra foram boas. Como conceitua Alcir Pécora (1999), a primeira via adotada para a conversão dos índios foi a *amorosa*, ou seja, a catequização pela palavra e não pela força. Para tanto, os relatos acerca dos gentios são bem diferentes daqueles que caracterizavam os portugueses cristãos que viviam na Colônia. Se os segundos pecavam sendo já cristãos, demonstrando uma índole má e/ou corrompida, os gentios da terra erravam por desconhecimento, sendo que, por natureza, eram bons.

Nas primeiras cartas se percebe a falta que os padres sentiam de alguns aspectos entre os gentios, os quais poderiam facilitar o processo de conversão. O primeiro deles era a inexistência de uma sociedade organizada que tivesse na figura do Rei o poder centralizado. Inclusive a falta de um Rei era agravante para não dar o batismo a esmo para aqueles gentios; é o que assevera Navarro, em carta de 1550.

Mas por duas coisas principalmente entendo que se lhes não deve administrar o Batismo. Uma, é não terem Rei a quem obedecam, nem moradia certa, mudando-se de aldeia todos os anos, e ás vezes mais freqüentemente quando sucede algum deles embriagar-se e encolerisar-se, pois em tais circunstancias nada menos fazem do que pegarem em um tição e tocarem fogo á própria casa, donde o fogo pega nas outras por serem de palmas e d'esta arte fica em cinzas toda a aldeia. (NAVARRO, 1988, p. 76).

É difícil não ver a semelhança dessa reclamação com a desilusão de Xavier depois de chegar à capital do Japão e perceber que o Rei não tinha poder algum. A figura do Rei pressupunha uma sociedade organizada e mais estável, além do mais, a figura do Rei era importante, pois na hipótese da sua conversão, muitos poderiam seguir o mesmo caminho, abreviando o trabalho dos missionários e aumentando a quantidade dos novos cristãos. Na carta do irmão Pero Correia, a inexistência de um Rei acarretava a necessidade de mais missionários, pois "[...] si tivessem um Rei, convertido este, converter-se-iam todos." (NAVARRO, 1988, p. 121).



A falta de poder centralizado unindo todas as tribos indígenas era atenuada, no esboço da estratégia de conversão, pela existência dos chefes das tribos, ou, na linguagem da época, dos principais dos gentios. Nesse sentido, permanecia a máxima de converter o chefe para, em decorrência, converter toda a tribo. Na carta de Nóbrega para o doutor Navarro, de 1549, a estratégia já está definida, ao informar que os “[...] principais da terra batizaremos em breve.” (NÓBREGA, 1988, p. 93).

Entretanto, a experiência mostrou a Nóbrega e aos outros jesuítas que nem sempre a conversão do chefe representou a conversão da tribo toda, ou seja, a realidade mostrou que a teoria nem sempre tinha aplicação prática, uma vez que, ser chefe não representava necessariamente ser líder *incontestemente* dessa mesma tribo.

O trabalho dos missionários jesuítas consistia, basicamente, em retirar dos gentios os maus hábitos a que se entregavam. Os costumes de comer carne humana, de ter várias mulheres e de andar nus, aliados a uma boa predisposição em ouvir as “boas novas” do cristianismo e se converter, gerou, num primeiro momento, uma dupla qualificação dos índios: costume ruim e virtualidade boa. Esta perspectiva de análise mostra que o trabalho dos jesuítas, na verdade, consistia na conversão dos gentios que, num primeiro momento pelo menos, significou “[...] conversão do índio a si mesmo, a sua própria natureza original, adiada pelo longo hábito de seus pecados.” (PÉCORRA, 1999. p. 395).

Fazer os gentios se emendarem dos seus pecados – maus costumes – representava convertê-los, e nisto consistiu a primeira apreensão da cultura autóctone e a ação decorrente. Na carta a Portugal, de 1551, Nóbrega resume os primeiros sucessos da empreitada religiosa.

Em estas partes depois que cá estamos, charissimos Padres e Irmãos, se fez muito fructo. Os Gentios, que parece que punham sua bemaventurança em matar os contrarios e comer carne humana e ter muitas mulheres, se vão muito emendando, e todo o nosso trabalho consiste em os apartar disto; porque todo o demais é facil, pois não têm idolos, ainda que ha entre elles alguns que se fazem santos, e lhes promettem saude, e victoria contra seus inimigos. (NÓBREGA, 1988, p. 114).

Nas cartas jesuíticas do Brasil não raro encontra-se a alusão à alma dos índios como sendo papel em branco (Nóbrega, carta de 1551 a D. João III) ou cera branca (Ruy Pereira, carta de 1560). Evangelizar os gentios da terra não era difícil, pois eles não tinham, de fato, nenhuma religião estruturada ou complexa, como era o caso, por exemplo, dos hindus, dos japoneses ou dos chineses. Como a natureza do gentio é boa, apesar de seus maus costumes, a sua alma é como uma folha em branco em que se pode escrever o que se quiser.

Num segundo momento no processo de evangelização dos gentios, após a realidade ter mostrado a dificuldade de mantê-los convertidos, os jesuítas mudaram a estratégia de atuação, mesmo continuando a considerar que a natureza dos índios era boa. A outra via de conversão foi a *submissão* pela força. A expressão maior dessa estratégia foram as guerras aos índios empreendidas por Mem de Sá.

O uso da coerção pela força das armas foi uma necessidade imposta objetivando ainda, do ponto de vista jesuítico, devolver aos gentios sua verdadeira natureza. Na carta de Antonio Pires, de 1558, por exemplo, há o enaltecimento da figura de Mem de Sá, do qual os índios “tremem de medo,” e tal temor ajudava a erradicar os maus costumes e facilitava a doutrinação:

Este temor os faz habeis para poderem ouvir a palavra de Deus; ensinam-se seus filhos; os innocentes que morrem são todos bautizados; seus costumes se vão esquecendo e mudando-se em outros bons, e, procedendo desta maneira, ao menos a gente mais nova que agora ha e delles proceder, ficará uma boa christandade. (NAVARRO, 1988, p. 230).

Pelo que se mostrou até aqui, admite-se a possibilidade de se concluir que não houve necessidade, por parte dos jesuítas, de buscar alternativas estratégicas de adaptação para facilitar o processo de conversão, pois, quando a via *amorosa* não foi suficiente, a via da *submissão* pela força foi a opção adotada, diversamente do ocorrido nas missões no Oriente. Entretanto, mesmo nestas condições amplamente favoráveis a um domínio efetivo da cultura aborígine, houve necessidade de se proceder a adaptação de normas que levassem em conta as especificidades locais, bem como de incorporação de características dos próprios índios para uso na evangelização.



Os “filhos” de Loyola presentes aqui no Brasil, observando atentamente a vida nas tribos, as quais visitavam constantemente na Bahia, logo verificaram alguns costumes, diferentes dos ocidentais, usados para o convencimento de alguém ou de uma platéia a respeito de algo importante naquelas pequenas sociedades. Em carta a Mestre Simão Rodrigues, escrita em 1552 na Bahia, Manuel da Nóbrega, então Superior do Brasil, solicita parecer dos doutores do Colégio de Coimbra acerca do uso de alguns costumes indígenas por parte dos padres, para facilitar a conversão dos gentios.

Item: si nos abraçarmos com alguns costumes deste Gentio, os quais não são contra a nossa Fé Católica, nem são ritos dedicados a ídolos, como é cantar cantigas de Nosso Senhor em sua língua pelo seu tom e tanger seus instrumentos de musica, que eles em suas festas, quando matam contrários, e quando andam bêbados, e isto para os atrair a deixarem os outros costumes essenciais, e, permitindo-lhes e aprovando-lhes estes, trabalhar por lhes tirar os outros, e assim o pregar-lhes a seu modo em certo tom, andando, passeando e batendo nos peitos, como eles fazem, quando querem persuadir alguma cousa, e dizela com muita eficácia, e assim tosquiarem-se os meninos da terra, que em casa temos, a seu modo, porque a semelhança é causa de amor, e outros costumes semelhantes a estes? (NÓBREGA, 1988, p. 142).

107

Quando Nóbrega procede a uma consulta formal a respeito do uso de costumes dos gentios, significa que ele e seus companheiros já estão utilizando-se destas vias e, questionado sobre a coerência dessas atitudes com a religião cristã, empreende a consulta às autoridades competentes. Da leitura das cartas dos jesuítas, seja no Brasil ou no Oriente, percebe-se que os missionários encontravam-se, não raro, em condições que exigiam respostas e atitudes rápidas e que só depois seriam objeto de consultas ou mesmo de discussões teológico-jurídicas. A adaptação seja mais profunda ou mais superficial é uma necessidade constante para quem estava imbuído de que tinha a nobre tarefa de levar a verdadeira religião àqueles que não as tinham.

Assim, o uso de costumes indígenas se incorporou nas estratégias dos jesuítas no Brasil, a ponto de não se discutir mais, apenas informar; é o que faz Antonio Blasquez, em carta de 1561, ao padre Geral, em Roma: “[...] o padre Gaspar Lourenço entrou (como é costume) com voz alta na aldeia, pregando-lhes e declarando-lhes a causa de sua vinda.” (NAVARRO, 1988, p.

326). O padre Gaspar Loureiro já incorporara o costume próprio dos chefes das tribos quando doutrinavam seu povo em voz alta e de madrugada.

Adaptar as normas e leis positivas à realidade da Colônia também foi uma preocupação dos jesuítas. A organização dos gentios, basicamente no que se refere aos casamentos, era por demais diferente do que determinava a Igreja através do Código do Direito Canônico. Os casamentos, por exemplo, entre primos e entre tios e sobrinhas, não encontrava amparo legal na cultura ocidental. E, como se tratava de um obstáculo ao processo de evangelização, e ainda, como se constatou a dificuldade em quebrar esse costume entre os índios, os padres jesuítas pediram à autoridades competentes em Portugal e em Roma parecer sobre a possibilidade de afrouxar as leis para facilitar seu trabalho.

Anchieta, em carta quadrimestral de 1554 (relatório escrito ao Geral por encomenda do Provincial Nóbrega), depois de apresentar os costumes dos gentios, sua organização e, principalmente, aquilo que atrapalhava a catequese, mostra que seria necessário fazer aqui algumas adaptações, a começar pelo direito positivo.

108

Por isso, parece grandemente necessário que o direito positivo se afrouxe nestas paragens, de modo que, a não ser o parentesco de irmão com irmã, possam em todos os graus contrair casamento, o que é preciso que se faça em outras leis da Santa Madre Igreja, ás quais, se os quisermos presentemente obrigar, é fora de dúvida que não quererão chegar-se ao culto da fé cristã; pois são de tal forma bárbaros e indômitos, que, parecem aproximar-se mais á natureza das feras do que á dos homens. (ANCHIETA, 1988, p. 56).

Em carta de 1556, escrita para o padre Visitador Inácio de Azevedo, Nóbrega novamente fala da necessidade de se adaptar as leis positivas, dentre elas as do Direito Canônico, para que se aceite os casamentos entre os índios de parentesco próximo.

[...] e este nos é o maior estorvo que temos não os poder pôr em estado de graça [casar os gentios], e por isso não lhe ousamos a dar o Sacramento do Batismo, pois é forçado a ficarem ainda servos do pecado. Será necessário haver de Sua Santidade nisto largueza destes direitos positivos, e, si parecer ser muito duro ser de todo o positivo, ao menos seja de toda afinidade e seja



tio com sobrinha, que é segundo grau de consangüinidade, e é cá o seu verdadeiro casamento, a sobrinha, digo, da parte da irmã, porque a filha do irmão é entre eles como filha, e não se casam com as tais; e, posto que tenhamos poder de dispensar no parentesco de direito positivo com aqueles que, antes de se converterem, já eram casados, conforme as nossas bulas, e ao direito canônico, isto não pode cá haver lograr; porque não se casam para sempre viverem juntos, como outros Infiéis, e si disto usamos alguma hora é fazendo-os primeiro casar, *in lege naturae*, e depois se batizam. (NÓBREGA, 1988, p. 148).

Como último ponto a ser destacado, relacionado com a estratégia de adaptação de costumes e de normas entre os missionários jesuítas visando facilitar o processo de evangelização dos gentios, faz-se necessário citar que também no Brasil houve a preocupação em aprender a língua nativa bem como de produzir material para ensinar outros jesuítas, preparando-os melhor para as missões.

O padre José de Anchieta compôs, por volta de 1560, a *Gramática da Língua Tupi*, que passou a ser utilizada nos colégios do Brasil, e teve sua primeira publicação oficial da Companhia de Jesus, em Portugal, no ano de 1595. Como já era costume na *Societas Iesu*, os documentos eram aferidos pela experiência, por décadas, antes de serem impressos. O livro de Anchieta, da mesma forma que os semelhantes produzidos nas Índias e no Extremo Oriente, tinha o objetivo de compreender melhor a cultura nativa e, com isso, facilitar a sua compreensão para os futuros missionários.

A adaptação realmente foi uma estratégia desenvolvida pelos missionários jesuítas em todos os domínios portugueses em que se encontraram, pois para cumprir o objetivo final de sua ação que era levar a verdadeira religião a todos aqueles que a desconheciam, fizeram uso de meios julgados necessários.

A racionalidade da Companhia de Jesus foi construída ao longo do século XVI e, portanto, é histórica. Os modos de pensar e de se pensar, os modos de agir daqueles padres foi se fazendo aos poucos tendo a experiência prática como um dos seus ingredientes. A adaptação, como estratégia do processo de conversão, fez parte da construção da racionalidade e, de tal forma, que tal característica praticamente representou algo original e distintivo da Companhia de Jesus. A racionalidade jesuítica não se restringe

à adaptabilidade, pois ela é devedora, inclusive, de uma racionalidade mercantil própria do período quinhentista europeu, no entanto, a estratégia da adaptação contribuiu para a construção histórica da Companhia de Jesus.

Notas

- 1 Armando Cardoso e Gonzáles-Quevedo (1993), na Introdução das Cartas de Santo Inácio de Loyola, informam que somente do fundador, enquanto Geral, são conservadas 6.815 cartas, das quais 5.301 são para os próprios jesuítas. O fato de um líder como S. Inácio escrever muitas cartas acompanhava, de certa forma, uma prática à época, pois, como informa Fernando Londoño (2002) citando o estudo do padre jesuíta Dominique Bertrand, Erasmo de Roterdã teria escrito 1.908 cartas, Lutero 3.141, Calvino 1.247 e Catarina de Médicis 6.381.
- 2 Francisco Xavier nasceu em Navarra em 1506. Em 1525 foi para Paris estudar na Universidade, onde obteve o grau de mestre em 1530. Em 1534 funda a Companhia junto com outros seis estudantes. Em 1537 vai para a Itália. Chega em Lisboa em 1541. Em 1542 chega em Goa. Parte para o Japão em 1549. Morreu em 03 de dezembro de 1552, em Sanchoão, a caminho da China.
- 3 António Lopes (1988), ao considerar o estudo da matemática entre os jesuítas portugueses e, baseado em cartas e textos de Francisco Rodrigues principalmente, mostra que não havia muito interesse entre eles pelo estudo das matemáticas e que aqueles poucos que se aprofundavam nesta direção não tinham o mesmo *status* dos filósofos, por exemplo. Isso fez com que os superiores da Companhia de Jesus envidassem esforços para que em Portugal se fomentasse o estudo da matemática entre os jesuítas, para que não se “importassem” mais professores de outros países e para que se formasse quadro para as missões, principalmente na China.
- 4 Mateus Ricci, ou Li Mateo, como vai também se tornar conhecido mais tarde, nasceu em Macerata, na Itália, em 1552, ano da morte de Francisco Xavier. Entrou para a Companhia de Jesus em 1571. Em 1577 foi destinado para as Índias Orientais, tendo estudado em Coimbra para se preparar para a missão. Foi ordenado sacerdote em 1580. Em 1582 foi destinado para a China. Em 1594 chega a Nanquim, uma importante cidade chinesa e é reconhecido como sábio do Ocidente. Ricci morreu na Cidade Imperial no dia 11 de maio de 1610. No artigo *Mateus Ricci: um pioneiro da inculturação*, Luis Gonzáles-Quevedo (2002, p. 81) anota que Mateus Ricci foi “ [...] o primeiro estrangeiro a ser enterrado, com todas as honras, na Cidade Imperial.”
- 5 A China era concebida pela cultura sino como Império do Meio, existindo, inclusive, mapas que representavam o mundo conhecido pelos mandarins chineses, com a China no meio dele.



Referências

ANCHIETA, José de. **Cartas** – informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988 (Cartas Jesuíticas).

BARRETO, Luís Filipe. **Descobrimientos e renascimento** – formas de ser e pensar nos séculos XV e XVI. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983 (Temas Portugueses).

BARZUN, Jacques. **Da alvorada à decadência** – a história da cultura ocidental de 1500 aos nossos dias. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BOXER, Charles Ralph. **A igreja e a expansão Ibérica** (1440-1770). Lisboa: Edições 70, 1978.

CARDOSO, Armando, SJ. (Org). **Cartas de Santo Inácio de Loyola**. São Paulo: Loyola, 1993 (v.3).

_____. **Cartas e escritos de São Francisco Xavier**. São Paulo: Loyola, 1996.

GONZÁLEZ-QUEVEDO, Luis, SJ. **Mateus Ricci**: Um pioneiro da inculturação. **Itaici**, São Paulo, v.49, p. 77-83, set. 2002.

LACOUTURE, Jean. **Os jesuítas** – os conquistadores. Porto Alegre: L&PM, 1994 (v.1).

LEITE, Serafim (Org). **Monumenta Brasiliae** (1538-1553). Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1956 (v.1).

_____. **Monumenta Brasiliae** (1553-1558). Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1957 (v.2).

_____. **Monumenta Brasiliae**. (1558-1563). Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1958 (v.3).

_____. **Monumenta Brasiliae**. (1563-1568). Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1960 (v.4).

LONDOÑO, Fernando Torres. Escrevendo cartas. Jesuítas, escrita e missão no século XVI. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 11-32, jul. 2002.

LOPES, António. Os jesuítas pioneiros relativamente a Galileu? **Brotéria**, Porto, v. 126, p. 499-518, 1988.

_____. D. João III e Inácio de Loyola. **Brotéria**, Porto, v. 134, p.64-85, 1992a.

_____. Gratidão de Inácio de Loyola para com D. João III. **Brotéria**, Porto, v 134, p. 177-178, 1992b.

MARTINS, Oliveira. **História de Portugal**. Lisboa: Guimarães Editora, 1972.

- MILLER, René Füllöp. **Os Jesuítas, seus segredos e seu poder**. Porto Alegre: Globo, 1946.
- NAVARRO, Azpilcueta. **Cartas avulsas** – 1550-1568. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988 [Cartas Jesuíticas].
- NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988 (Cartas Jesuíticas).
- PÉCORA, Alcir. Cartas à segunda escolástica. In: NOVAES, Adauto (Org). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- RODRIGUES, Francisco. **A formação intelectual do jesuíta** – leis e factos. Porto: Magalhães & Moniz, 1917.
- _____. **A Companhia de Jesus em Portugal e nas missões** – esboço histórico, superiores, colégios, 1540-1934. 2.ed. Porto: Apostolado da Imprensa, 1935.
- TAVARES, Célia Cristina da Silva. **A cristandade insular: jesuítas e inquisidores em Goa** (1540-1862). Lisboa: Roma Editora, 2004.
- TEIXEIRA, António José. (Org.). **Documentos para a história dos jesuítas em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1899.
- XAVIER, Saint François. **Correspondance 1535-1552** – lettres et documents. Traduction intégrale, présentation, notes et index de Hugues Didier. Paris: Desclée de Brouwer, 1987.

Célio Juvenal Costa
Prof. Dr. do Departamento de Fundamentos da Educação
Universidade Estadual de Maringá
Integra o Grupo de Pesquisa Educação, História e Cultura
Rua Osvaldo Cruz, 691, Zona Sete
Maringá | Paraná, 87020-200
E-mail | costacelio@terra.com.br

Recebido 19 maio. 2005

Aceito 30 maio. 2005



Busca de ordem, dirigismo barroco e o projeto educacional jesuíta para a colonização da América portuguesa no século XVI

Search for order, barroco social control and jesuit educational project
in the colonization of portuguese America XVIth

Kalina Vanderlei Paiva da Silva
Universidade de Pernambuco
Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata

Resumo

Nesse artigo discutimos a relação entre a doutrina jesuíta e a mentalidade barroca vigente na Península Ibérica do final do século XVI ao século XVIII. Enfatizamos os elementos barrocos de busca de ordem e controle social visíveis no pensamento jesuíta, e a influência desses elementos no seu projeto educacional na América portuguesa no século XVI. Partimos da análise dos Ejercicios Espirituales elaborados por Ignácio de Loyola para definirmos as estratégias de controle social do pensamento barroco e em seguida estudamos as estratégias educacionais da Ordem Jesuíta na Europa e no Brasil, buscando visualizar nelas o dirigismo barroco da Companhia de Jesus.

Palavras-chave: Jesuítas,
Colonização, Educação.

Abstract

This paper analyses the relation between Jesuitical Philosophy and barroco mentality in Portugal and Spain from the 16th to the 18th, emphasizing the search for order and social control in this philosophy, and its influence on the Jesuit educational project for Portuguese America on the 16th. To define the strategy of social control of the barroco way of thinking we start by analyzing "los Ejercicios Espirituales" (Spiritual Exercises) by Ignácio de Loyola and the continue to study the educational strategies of the Order of Jesus in Europe and Brazil, in order to visualize the prevalence in the barroco of the Company of Jesus.

Keywords: Jesuits, Colonization,
Education.

Introdução

A participação dos jesuítas na implantação de um modelo europeu de educação no Brasil é bem conhecida. Com relação a esse tema, diversas características são estudadas: desde a catequização indígena ao estabelecimento dos colégios. Abordagens distintas também são encontradas, algumas mais interessadas pela filosofia e modelo pedagógico dos jesuítas, outras abordando a aculturação indígena.¹

Alguns aspectos, todavia, da relação dos jesuítas com a educação nos inícios da colonização ainda precisam ser esclarecidos. E é um desses aspectos que pretendemos aqui discutir: a relação entre a doutrina jesuíta, inclusive sua proposta educacional, e a mentalidade barroca ibérica.

Autores como Maravall (1997) e França (1997) estudaram a mentalidade ibérica nos séculos XVI e XVII, traçando os aspectos típicos e particulares aos quais chamaram de cultura barroca. Uma mentalidade formada a partir do conflito social e político gerado pela ascensão da burguesia e a reação da nobreza ibérica. A esse conflito se uniram as imposições da Reforma Católica muito vívida na Espanha e o absolutismo da monarquia espanhola que também influenciou consideravelmente Portugal.

A cultura barroca, estrutura mental e cultural característica das elites ibéricas, foi marcada pelos ditames do Concílio de Trento e suas necessidades de expansão e afirmação do catolicismo pela rigidez da monarquia espanhola, necessidade da nobreza se defender contra a ascensão da burguesia e pela necessidade da burguesia de se afirmar culturalmente.²

Desses fatores, resultou, no século XVII, uma cultura ressaltada por entre outros elementos, de uma censura de pensamento e ação (resultante da Inquisição e do absolutismo espanhol), e de uma pompa pública, onde a ostentação e as regras rígidas de etiqueta passaram a definir o status social das elites (resultado dos conflitos políticos e sociais entre nobreza e burguesia). Esse momento histórico marcado pela opulência das festas, procissões, arquitetura e censura da Inquisição, também foi o contexto dos jesuítas.

Ignácio de Loyola, fidalgo espanhol imbuído dos valores da nobreza castelhana, fundou a Companhia de Jesus no cenário da Reforma Católica. O marcante aspecto militar da Companhia veio tanto da experiência e for-



mação de Loyola, como da necessidade de a Igreja expandir o catolicismo, que perdera muitos fiéis com a Reforma Protestante.

A catequese, a educação escolar e a formação de novos católicos assumiram, assim, uma importância fundamental para a igreja tridentina, cujas novas diretrizes foram em grande parte encabeçadas pela Ordem (Companhia de Jesus), fundada no próprio contexto da Reforma Católica.

A Ordem Jesuíta surgiu e se consolidou na segunda metade do século XVI, contemporânea do Concílio de Trento, e participou ativamente da construção da mentalidade barroca dominante nos Estados absolutistas católicos do século XVII. Durante o século XVI, na Europa, especialmente na América portuguesa, a Companhia e o Concílio de Trento contribuíam para a construção das normas mentais do barroco, momento em que os padres jesuítas puseram em prática a filosofia inaciana no campo da educação escolar.

A partir dessas considerações, pretendemos explorar o fundamento barroco existente no pensamento jesuíta que se originou em parte com ele e como essa estrutura mental já pode ser percebida nos projetos educacionais implementados pela Companhia de Jesus na América portuguesa no século XVI. Baseamos nossa análise nas teses de Maravall (1997) e França (1997), em Bosi (1992) e nas cartas escritas pelos primeiros padres estabelecidos no Brasil no século XVI.

O dirigismo barroco e a Companhia de Jesus

A cultura barroca foi definida por Maravall (1997) como uma cultura típica do século XVII ibérico. Entretanto, esse recorte temporal não foi definido por uma delimitação cronológica oficial, podendo ser considerado como faz França (1997) que o século XVII ibérico se iniciou no último quartel do século XVI.

De qualquer maneira, o século XVI assistiu a formação e a consolidação de elementos sócio-culturais que culminariam na estrutura social barroca dos seiscentos: a ascensão da burguesia, a solidificação do absolutismo, a formação do império espanhol, a Reforma Protestante e a Reforma Católica. A partir desses elementos formou-se uma das principais características da cultura barroca, que Maravall (1997) denominou como dirigismo. O dirigismo seria uma tendência ao controle social exacerbada pela Igreja e pela

Monarquia Absoluta, em que essas duas esferas de poder enfatizavam técnicas para o controle cultural, mental e social das diferentes camadas sociais sob a sua jurisdição.

Surgida em fins do século XVI, a cultura barroca espanhola fortemente comprometida com a glorificação do poder respondia por uma autoridade política e religiosa, cujo principal objetivo era seduzir a sociedade. Para tanto, a arte e a teologia foram inseridas em um planejamento político e estratégico, descrito pelo poder absoluto. Todo o conhecimento produzido nesse período desde a nascente ciência até a religião, tinha como objetivo o conhecimento do *Homem*, e fim último, servir de instrumento para o domínio dos indivíduos e da sociedade.

Escritores, teólogos, políticos buscavam um conhecimento prático de *Homem* que passava por uma incipiente psicologia e por estudos de comportamento. Proliferaram os manuais de comportamento, tais como os manuais para o bom cristão, para o confessor, para o comportamento feminino, para educadores, dentre outros.

Na mentalidade barroca, o conhecimento prático de *Homem* se situava em dois planos: o primeiro era o conhecimento de si, que visava construir táticas para que o indivíduo se adaptasse à realidade social; o segundo era o conhecimento do outro, que objetivava controlar o comportamento dos indivíduos dentro da sociedade. Um conhecimento totalmente voltado para a gerência do poder.

Para o barroco, viver era viver entre os outros. Estamos falando de uma cultura que nos séculos XVI e XVII já era consideravelmente urbana, e segundo Maravall (1997), prenunciava a cultura de massa da era industrial ao propor festas e cerimônias massificadas. E era sobre essa 'massa' urbana que o poder absoluto de Estado ou Igreja buscava exercer controle e o controle sobre a produção de idéias. Não apenas a censura, mas também a encomenda de obras de arte, literárias e plásticas, bem como a vinculação de autores e pensadores às instituições patrocinadoras em geral o Estado e a Igreja. Assim, todo o saber barroco era ajustado para manipular as existências, as possibilidades de comportamento da plebe, mas também da burguesia e da nobreza.³

Isso para Maravall (1997) era uma preocupação com o conhecimento e com a manipulação do comportamento humano. Enquanto para França



(1997) era uma busca por ordem social, política e religiosa. Tanto para Maravall quanto para França, a cultura barroca significava uma tentativa da Igreja e do Estado em mecanizar os costumes e as condutas dos indivíduos.

A cultura barroca pode ser considerada como um sistema de valores prático que determinava normas de conduta num universo onde tudo deveria ser regulado e governado. Uma difusão estatal e religiosa desenvolveu-se bastante nesse contexto, com propósitos de convencer e comover o outro, o espectador. Tal difusão empregou como uma de suas técnicas principais as artes plásticas e dramáticas para tornar o espectador como parte integrante da obra que observava.

Da arquitetura monumental e opulenta das igrejas barrocas até as cenas edificantes das pinturas encomendadas por conventos e nobres (fosse o claro-e-escuro dos pintores ou a coluna salomônica dos mestres arquitetos), as técnicas artísticas foram desenvolvidas para criar empatia entre o espectador e o poder absoluto. Nesse sentido, o conjunto da vida social barroca (cultos religiosos, prédios públicos, teatro, literatura e os mecanismos educacionais) era planejado visando atrair e impressionar. O apelo às emoções e aos instintos era freqüente, e o pregador e moralista barroco antes de suprimir as paixões, utilizava-as para seduzir as massas.

Portanto, foi nesse contexto cultural, social e político que a Companhia de Jesus desenvolveu seu papel catequético na América. Fundada no século XVI, a Companhia de Jesus pode ser considerada como uma das instituições fundadoras do pensamento barroco, tendo sua filosofia fortemente marcada pelo dirigismo e pela busca por ordem que caracterizaram a sociedade ibérica do século XVII.

Nesse quadro, a estruturação de um sistema educacional tornou-se uma consequência inevitável. Como afirma Schmitz (1994), apesar da sistematização de um modelo pedagógico não estar entre os projetos de Inácio de Loyola ao fundar a Ordem Jesuíta, com o rápido crescimento da Companhia tornou-se fundamental a instalação e direção de instituições de ensino, para os objetivos religiosos e políticos almejados pelos jesuítas.

Por outro lado, apesar dessa ausência de preocupação inicial com um projeto educacional, Inácio de Loyola foi o inspirador do modelo pedagógico da Ordem. O que hoje podemos chamar de um modelo pedagógico

jesuíta começou a ser elaborado pelos reitores dos colégios jesuítas, que de início almejavam apenas formar quadros para a própria Ordem.

O modelo pedagógico da Ordem, a partir de 1546, passou a orientar toda a educação escolar promovida pela Companhia de Jesus. O conjunto de regras para a gestão dos colégios e o ensino em geral chamava-se *Ratio Studiorum*, tendo várias versões desde 1546. Cada *Ratio Ratio Studiorum* baseou-se na experiência internacional dos jesuítas, e nenhuma delas foi elaborada por Loyola. Apesar disso, todo seu projeto educacional foi inspirado no pensamento de Loyola, coadunando-se com a filosofia expressa nos *exercícios espirituais*,⁴ o principal documento doutrinário dos jesuítas. Documento este que em si, representava uma busca permanente por ordem e controle social.

Para entendermos a doutrina jesuíta, questão fundamental para conhecer sua atuação na colonização da América portuguesa, faz-se necessário partir de seu fundador e inspirador, Inácio de Loyola. Batizado como Dom Iñigo de Oñez y, Loyola foi um fidalgo espanhol nascido com a unificação da Espanha, no século XV. Os autores que analisam a sua vida e a formação da Companhia de Jesus, não hesitam em traçar a relação entre o contexto histórico espanhol da unificação e a definição da filosofia de Ignácio de Loyola.

Autores como Quevedo (2000) atribuem o fundamento sócio-histórico do pensamento de Loyola à permanência de estruturas mentais medievais, principalmente ligadas à Reconquista cristã da Espanha.⁵ Sem negar a importância dessas permanências culturais medievais na formação da Companhia de Jesus, buscamos ressaltar um outro aspecto: a importância desse pensamento para a consolidação da nova estrutura barroca. Ou seja, o seu aspecto inovador que a tornou como nenhuma outra instituição, representante dos rumos do pensamento político moderno no século XVI.

Nesse século XVI, a Europa estava dominada pelo Império Espanhol. O Concílio de Trento como um marco histórico do barroco e da Reforma Católica ocorreu em uma Itália parcialmente controlada pela Espanha. Apesar da ascensão progressiva da burguesia e do crescente poderio da monarquia absoluta, a cultura era marcadamente definida pela Igreja Católica e pela nobreza. Seria esse o ambiente da formação de Inácio de Loyola.

Ignácio de Loyola viveu num período conturbado, contemporâneo da expulsão dos judeus e dos mouros da Espanha pelos Reis Católicos,



da instalação da Inquisição moderna, do início da conquista da América e da Reforma religiosa na Europa. Desse tumultuado processo histórico, a Espanha de Loyola foi um personagem central assumindo cedo o lado da Igreja Católica.

Sua formação básica de Dom Iñigo foi a mesma de qualquer fidalgo da corte espanhola, o que caracterizou seus valores não apenas com uma religiosidade militante, mas com um aristocratismo. Uma visão de mundo que dividia rigidamente a sociedade em estratos superiores e inferiores que não deviam se misturar e em que os estratos inferiores deveriam, acima de tudo, lealdade e obediência à hierarquia. Como fidalgo, Loyola deveria se dedicar ao exercício militar, mas após perder uma perna combatendo pela unificação da Espanha em Navarra – não contra muçulmanos, como a herança cruzadista propagava, mas contra os cristãos franceses –, dedicou-se ao outro aspecto de sua formação fidalga, a religião.

A partir de então iniciou a construção de sua filosofia. Baseado em sua experiência de vida e na cultura fidalga espanhola elaborou uma doutrina de rígida hierarquia, centrada na obediência. Doutrina essa que estava em perfeita consonância tanto com o pensamento da Igreja no período quanto com o do Estado espanhol.

A Companhia de Jesus começou a se formar não na Espanha, mas na França, onde Loyola conseguiu seguidores para seus exercícios espirituais: a primeira versão concreta de sua doutrina. Se a principal busca do pequeno grupo que formou nessa ocasião era, a primeira vista, a retomada de Jerusalém uma herança do medieval cruzadista. O seu objetivo último era promover uma reforma total do cristianismo no que estava em concordância com as principais preocupações do início da Era Moderna.

A Ordem Jesuíta surgiu antes do final do Concílio de Trento realizado na Itália entre as décadas de 1540 e 1560. O Concílio sofreu grande influência do pensamento religioso e político espanhol que dominava nesse momento parte da Itália. Ou seja, as mesmas influências vividas por Iñigo de Loyola. Essa confluência de origens possibilitou a grande ascensão que a Companhia de Jesus teve na Igreja Católica reformada, o que explica tanto a harmonia de interesses quanto o dirigismo barroco de ambas.

Para Quevedo (2000), a proposta jesuíta de vencer a si mesmo era uma resposta ao individualismo da Renascença, tentativa de volta ao cole-

tivismo cristão medieval. Apesar de privilegiar a permanência medieval no pensamento de Loyola, tal afirmação se coaduna com a nossa percepção de que esse pensamento estava na origem de uma nova estrutura mental, que era a cultura barroca.

Esta estrutura cultural nasceu das contradições entre a ascensão da burguesia, responsável pelo individualismo da cultura renascentista, e a resistência da nobreza que elaborou os códigos da fidalguia. Nesse sentido, os exercícios espirituais aparecem como uma obra de passagem entre o Renascimento e o Barroco.

No estratificado pensamento fidalgo, a hierarquia social e a obediência à ordem pré-estabelecida eram fatores fundamentais. Elementos estes visíveis nos exercícios que ao proporem a ordenação da vida, propunham a manutenção da ordem vigente, da hierarquia e dos costumes tradicionais. Desprezavam, assim, os valores da burguesia em ascensão, sintomáticos de anseios por mudanças sociais e culturais.

Quevedo sintetiza muito bem esse sentimento esboçado nos exercícios: "O que é o 'bom cristão' senão aquele que aceita, com resignação, sua condição na hierarquia pré-estabelecida, renunciando, portanto, à sua liberdade individual, no interesse da comunidade cristã?" (QUEVEDO, 2000, p. 26).

Ao propor que o 'bom cristão' seja aquele que aceita com resignação sua condição na hierarquia do mundo, Loyola tanto se filiou à escolástica medieval quanto reproduziu a divisão social vigente no século XVI ibérico, que correspondia a uma estrutura social estratificada e de pouca mobilidade.

Antes mesmo de autorizado pelo papado, Loyola estabeleceu as duas bases doutrinárias da Ordem Jesuíta: os exercícios espirituais e as constituições. Os exercícios propunham fórmulas de controle mental e de atitude para o pleno domínio de si, antecipando as muitas obras barrocas que surgiram no século XVII.

Já as constituições pregavam a obediência cega aos superiores e reproduzia a cultura fidalga espanhola. Para Quevedo (2000), os exercícios foram pensados por Loyola, a fim de servirem de instrumento para que o indivíduo vencesse a si mesmo e ordenasse sua vida, fugindo das determinações das afeições desordenadas.



Ao analisarmos os exercícios como uma obra barroca, percebemos que os mesmos formam um exemplo dos mais nítidos das propostas dirigidas e de busca de ordem da sociedade estamental do século XVI, em que o controle de si, preconizado por Loyola, era entendido como o primeiro passo para o total domínio da sociedade.

Escritos durante a fase da formação da Companhia de Jesus e aprovados em 1548 pelo papado, os exercícios espirituais são introduzidos por anotações que especificam a forma correta de realizar a meditação.

La primera anotación es, que por este nombre, ejercicios espirituales, se entiende todo modo de examinar la consciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mental, y de otras espirituales operaciones, según que adelante se dirá. Porque así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales; por la misma manera, *todo modo de preparar y disponer el ánima para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y, después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánima, se llaman ejercicios espirituales.*⁶ (EJERCICIOS ESPIRITUALES, 2005, grifo nosso).

Como foi dito, tratados de comportamento pertencem a um gênero típico do barroco. O controle das atitudes e gestos através das regras de etiqueta era uma forma de controlar também o pensamento, de inculcar normas rígidas para agir nas diferentes camadas sociais. Entretanto, os Exercícios foram além dos simples manuais de etiqueta: estabeleceram normas de pensar e bem mais do que de agir. Era a busca máxima por ordem e obediência, como essa primeira anotação dos Exercícios acima citada nos mostra. Objetiva preparar a alma, tirando de si todas as 'afeições desordenadas,' e buscando achar a vontade divina para a disposição de sua vida.

Por *afeições desordenadas* entendemos todo pensamento e sentimento fora da ordem vigente das coisas. Loyola exortava aos seguidores uma preparação mental que somente poderia ser feita a partir de um árduo e contínuo trabalho de meditação por quatro semanas com exercícios diários de uma hora. Nessas anotações aos exercícios, ele descreve minuciosamente os passos que deviam ser seguidos na meditação.

La segunda es, que la persona que da a otro modo y orden para meditar o contemplar, debe narrar fielmente la historia de la



tal contemplación o meditación, discurriendo solamente por los puntos con breve o sumaria declaración; porque la persona que contempla, tomando el fundamento verdadero de la historia, discurriendo y racionando por sí mismo, y hallando alguna cosa que haga un poco más declarar o sentir la historia, quier por la ración propia, quier sea en quanto el entendimiento es ilustrado por la virtud divina, es de más gusto y fructo spiritual, que si el que da los ejercicios hubiese mucho declarado y ampliado el sentido de la historia; porque no el mucho saber harta y satisface al ánima, mas el sentir y gusta de las cosas internamente. (EJERCICIOS ESPIRITUALES, 2005).

Segundo essa fórmula, cada indivíduo deveria aprender a controlar a si próprio com o mínimo de ajuda externa. Ainda assim, o iniciante precisaria da companhia de um guia mais experiente. Este direciona a meditação de outro por meio de uma história específica, contada antes do início do processo. As quatro semanas de meditação seriam então divididas em quatro temas distintos relacionados com a vida e morte de Cristo. Podemos perceber que desde a primeira anotação toda a meditação era dirigida pela doutrina jesuíta e estava excluído o livre fluxo de pensamento do processo meditativo.

122

Os Exercícios ainda apresentam vestígios de outros elementos da mentalidade barroca, como a representação do mundo a partir de uma rígida hierarquia social. Por exemplo é o que podemos verificar na décima oitava anotação de Loyola ao afirmar que os Exercícios não deveriam ser dados a pessoas 'rudes.'

[...] porque no se den a quien es rudo, o de poca complisión, cosas que no pueda descansadamente llevar y aprovecharse con ellas. Assimismo, según que se quisieren disponer, se debe dar a cada uno, porque más se pueda ayudar y aprovechar. Por tanto, al que se quiere ayudar para se instruir y para llegar hasta cierto grado de contentar a su ánima, se puede dar el examen particular, núm. [24], y después el examen general, núm. [32]; juntamente por media hora a la mañana el modo de orar sobre los mandamientos, peccados mortales, etc., núm. [238], comendándole también la confesión de sus peccados de ocho en ocho días, y si puede tomar el sacramento de quince en quince, y si se afecta mejor de ocho en ocho. Esta manera es más propia para personas más rudas o sin letras, declarándoles cada mandamien-



to, y así de los peccados mortales, preceptos de la Iglesia, cinco sentidos, y obras de misericordia. (EJERCICIOS ESPIRITUALES, 2005)

Um exercício simplificado com ênfase na confissão – um dos pilares do controle barroco – destinava-se às pessoas de camadas sociais baixas. Essa atitude elitista norteou também a ação dos jesuítas com relação aos índios. Outro elemento utilizado para o controle da mente era o isolamento.

[...] tanto más se aprovechará, quanto más se apartare de todos amigos y conocidos y de toda solitud terrena; [...] quanto más nuestra ánima se halla sola y apartada, se hace más apta para se acercar y llegar a su Criador y Señor; y quanto más así se allega, más se dispone para rescibir gracias y dones de la su divina y summa bondad. (EJERCICIOS ESPIRITUALES, 2005).

Neste trecho, a doutrina propõe que o afastamento da família e de amigos seria a situação ideal para que a alma se tornasse mais propícia a aceitar Jesus Cristo. Por *aceitar Cristo*, podemos entender a vontade de obedecer às regras de comportamento e pensamento estabelecidas pela Companhia de Jesus. Essa intenção está expressa nos próprios objetivos dos exercícios que se propõem a ser uma ferramenta para que o indivíduo possa “[...] vencer a sí mismo y ordenar su vida, sin determinarse por affección alguna que desordenada sea.” (EJERCICIOS ESPIRITUALES, 2005).

Os Exercícios Espirituais deveriam funcionar como instrumentos para controlar a si mesmo, o que para Maravall (1997) era o primeiro passo para o controle do outro, tarefa que os jesuítas se propuseram a realizar na América. Segundo França (1997), o desejo de ordenar a vida coadunava-se com a busca por ordem que perpassaria no século XVII da religião à ciência.

As propostas educacionais jesuítas e a colonização do Brasil

Os Exercícios Espirituais foram o ponto de partida para a edificação da Companhia de Jesus. Foi a partir deles que Loyola arregimentou seus primeiros seguidores em Paris, e com base neles toda sua doutrina foi elaborada incluindo as Constituições (regras gerais para administração da Ordem) e o *Ratio Studiorum* (regulamentações para o funcionamento dos colégios

jesuítas). Os exercícios também exerceram grande influência na colonização da América hispânica e portuguesa, visto o predomínio que a Ordem teve nessas terras.

Na América espanhola, as primeiras ordens religiosas a se instalar foram os franciscanos, os dominicanos e os agostinianos. Após 1570, a Companhia de Jesus iniciou nos vice-reinados espanhóis, o seu trabalho de catequização. Devido à demora na instalação da Ordem, os jesuítas encontraram nos espaços coloniais (principalmente nos dois principais centros coloniais México e Peru), já divididos com outras ordens e os empreendimentos coloniais, como minas e *haciendas*. Isso não os impediram de instalarem colégios e conventos nas principais cidades da América espanhola, mas limitando o campo de atuação em áreas de exploração colonial. Tal fato, levou a Ordem a procurar áreas consideradas secundárias pelo Império espanhol, a exemplo do Paraguai.

No Paraguai, a Companhia de Jesus construiu um de seus mais bem sucedidos projetos coloniais, as Missões Guaranis, assunto já bastante estudado pela historiografia.⁷ Porém, não devemos esquecer as singularidades e as diferenças estabelecidas entre os projetos jesuítas na América portuguesa e espanhola. Na América portuguesa os jesuítas chegaram como os primeiros representantes da Coroa, instalando-se na Bahia em 1549. Por sua vez, na América espanhola, os jesuítas chegaram tarde e foram obrigados a dividir a jurisdição e atuar em áreas secundárias da colonização. Por outro lado, os projetos educacionais jesuítas nunca chegaram a ter no Brasil, a abrangência alcançada no Paraguai.

Estabelecidos nos vice-reinados espanhóis ou na colônia portuguesa, as distinções entre os jesuítas de um ou outro lado estava na doutrina. Nesse ponto, a Companhia de Jesus sempre manteve uma coesão ideológica, estando a busca por ordem e por dirigismo barroco, presente em todos seus projetos americanos.

No caso específico da América portuguesa, sendo a primeira Ordem religiosa a instalar-se no Brasil, os jesuítas garantiram para si várias prerrogativas. No momento da chegada ao Brasil, fazia menos de 10 anos que a Ordem fora reconhecida pelo Papa e os exercícios espirituais eram aprovados por Roma apenas em 1548. Portanto, os jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta que chegaram na Bahia em 1549, iniciaram um projeto



educacional e missionário quando a Ordem ainda estava se consolidando na Europa, bem como não possuía um projeto educacional coerente.

Desde a chegada na Bahia, os padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta dedicaram-se ao trabalho de educação escolar. Tal fator se coaduna com o pedido de apoio feito pelo papado à Companhia de Jesus para que o ajudasse na catequização de novos fiéis pelo mundo. Portanto, o projeto primordial de Inácio de Loyola de conquista da Terra Santa, foi posto de lado. Assim sendo, a sua inicial despreocupação com educação escolar fora substituída por uma crescente preocupação com procedimentos de ensino, visto que a catequese passou então a ser uma das principais atividades da Ordem.

Esse era o cenário geral da Ordem quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil. A primeira versão do *Ratio Studiorum*, datado de 1546, Manoel da Nóbrega já dispunha de um modelo pedagógico elaborado pela Ordem, para iniciar o projeto educacional jesuíta de colonização.

Considera-se que as primeiras preocupações jesuítas com a educação escolar surgiram relacionadas com a própria formação de quadros para a Ordem. Não é coincidência que os primeiros colégios da Companhia de Jesus fundados na Europa objetivassem apenas educar os futuros padres jesuítas. Mas, desde cedo, um outro problema educacional assumiu um papel fundamental na Companhia de Jesus: a catequização, estando muito mais diretamente relacionada à colonização da América.

A despeito da intenção inicial de Inácio de Loyola levar a Companhia de Jesus para a Terra Santa, em vista das novas exigências missionárias da Igreja Católica reformada, ainda na década de 1540, a Ordem assumiu o compromisso com o papado de missionar em qualquer parte do mundo. Assim sendo, os jesuítas

[...] cumpriram o voto especial de 'ir a qualquer parte do mundo,' como autênticos 'soldados de Cristo' e do seu representante legítimo na terra, o papa da sede apostólica, católica, romana. Negaram, intermitentemente o direito individual em prol do direito das 'gentes,' o coletivo, conforme a Cristandade ocidental. (QUEVEDO, 2000, p. 43).

Se a intenção inicial de conquistar a Terra Santa era uma herança da Cruzada, a Ordem logo se afinou com os interesses modernos da Igreja

em Reforma: conseguir novos fiéis em qualquer parte do mundo, assim como a busca barroca por uma ordem social estratificada que negasse os valores da burguesia na negação do direito individual.

O princípio definido pelo Concílio de Trento de uma religião catequizadora e missionária com o objetivo de trazer novos fiéis para a Igreja Católica tratava-se de ser coerente com o Padroado Régio das monarquias ibéricas (situação na qual o Estado comandava o aparelho eclesiástico nos impérios ibéricos). Foi esse então o cenário de traslado dos jesuítas para a América portuguesa.

A instalação do Governo-Geral no Brasil em 1548, representou o início da intervenção da Coroa portuguesa na colonização de suas Capitanias americanas. Com exceção do comércio, a Coroa tinha deixado a cargo dos donatários toda a responsabilidade com a colonização. Em face do Padroado Régio, a instalação de uma máquina burocrática na Colônia exigiu a construção de Igrejas, a formação de contratação de padres e o patrocínio da catequese pela Coroa. Em vista do sucesso da Ordem Jesuíta em Portugal, os jesuítas foram desde cedo responsabilizados pela Coroa portuguesa do trabalho espiritual na Colônia.

126

A estreita relação entre Coroa e jesuítas pode ser percebida no apoio dado pelos primeiros Governadores-Gerais, a exemplo de Tomé de Souza e de Mem de Sá, às atividades educacionais dos jesuítas no Brasil.

Sob a liderança do Padre Manoel da Nóbrega, os jesuítas fundaram na cidade da Bahia (hoje Salvador) o primeiro colégio do Brasil, cuja carta régia de fundação data de 1556. Na Bahia, sede do Brasil, os jesuítas missionaram para as capitanias do sul (São Paulo e Rio de Janeiro) e para as capitanias do norte (Pernambuco).

Nessas Capitanias fundaram colégios respectivamente em 1554, 1568 e 1576. Todavia, tais datas não significam o início das experiências educacionais jesuítas nessas capitanias. No caso específico da Bahia, desde 1549 os padres desenvolviam atividades escolares dirigidas aos índios e aos colonos portugueses. Na verdade, a primeira preocupação do padre Manoel da Nóbrega, foi de criar uma escola de ler, escrever e contar para os índios. Escolarização que visava inserir os Tupi na estrutura mental e cultural colonial.



Em carta escrita em 1545, dirigida ao provincial da Espanha, Inácio de Loyola expôs as suas primeiras formulações para um projeto pedagógico jesuíta, cuja preocupação central era com a formação de pregadores e de administradores. Diz ele na carta: "E, finalmente, porque os meninos se tornam grandes, a boa educação na vida e doutrina destes, aproveitará a muitos, estendendo-se cada dia mais o fruto." (LOYOLA apud SCHMITZ, 1994, p. 13).

Essa intenção ilustra a coerência jesuíta com a mentalidade barroca, principalmente no elemento controle social. Desde então, não se tratava mais de formar quadros internos, mas formar pessoas que viessem a controlar os destinos do Império e aptas a doutrinar os leigos e os gentios.

Essa intenção também estava presente no trabalho educacional jesuíta na América portuguesa, que adaptou essa formulação para a realidade colonial e que passou a atuar em duas frentes: a educação escolar dos colonos e a catequização dos índios. Propostas marcadas, assim como o objetivo pedagógico inaciano, por uma vontade de controlar pessoas e sociedades.

Portanto, o modelo pedagógico jesuíta adotado nos colégios das terras do Brasil ofereciam dois tipos de programa. O primeiro, básico, incluía colonos e indígenas, tinha finalidade aculturadora. Pretendia inculcar nos estudantes tupi fundamentos da doutrina cristã e da cultura ibérica católica, ao mesmo tempo, reforçar a formação católica dos portugueses. O segundo, "superior," destinava-se a formar padres que se dedicassem à catequização. Essa educação escolar 'superior' estava vedada aos indígenas.

A negação de ordenar de padres índios tinha relação com as características puramente barrocas do pensamento jesuíta, compartilhadas com a Igreja e o Estado na América colonial em dois aspectos. Primeiro, a reprodução pela doutrina jesuíta da rígida hierarquia estamental, em que os índios ocupavam posição inferior e eram considerados incapazes para ocupar cargos de comando, de acordo com a ordem barroca. Segundo, a presença do dirigismo barroco nos projetos educacionais jesuítas. Sabe-se que o ensino jesuíta buscava controlar o Outro, por meio do adestramento de pensamento e atitudes.

A ordenação de padres índios dificultaria atingir tais objetivos. Além do mais, daria aos índios legitimidade para atuar e dirigir a educação escolar no Brasil, inclusive sobre os colonos brancos. Situação inadmissível em

uma cultura onde a divisão estamental, misturada com a separação racial, definia que era superior e que era inferior.

Talvez o que melhor ilustre a busca pelo adestramento das vontades promovida pela mentalidade barroca, seja o sacramento da confissão. No Concílio de Trento, a confissão tomou o lugar do batismo, como a principal ferramenta de conversão. (PISNITCHENKO, 2004). Conversão das vontades ao controle da Igreja. Esse sacramento assumiu o lugar principal no catolicismo tridentino, inclusive nos projetos catequéticos.

A confissão tornou-se o sacramento por excelência do dirigismo barroco. Representava a submissão da personalidade, dos desejos ocultos e dos pensamentos ilegítimos ao julgamento do poder absoluto. Era o mais bem acabado instrumento de controle sobre o Outro, e não por coincidência, alcançou seu apogeu com o Concilio de Trento, logo no alvorecer da mentalidade barroca.

Os jesuítas contemporâneos dessa mentalidade barroca não ficaram indiferentes à crescente importância da confissão no catolicismo tridentino. Para o Concilio de Trento, a catequese de europeus e pagãos deveria ser a preocupação máxima de um clero que combatia a livre interpretação proposta pelas igrejas protestantes. A catequese foi então definida como a aquisição de deveres e regras do catolicismo e do catecismo como o instrumento para a uniformização dessa regra. O trabalho de catequese se enquadra na definição maravalliana de dirigismo barroco: a busca do catolicismo por um comportamento uniforme de seus fiéis, comportamento esse definido e controlando pela Igreja.

Chegado à América bem antes do término do Concilio de Trento, a preocupação com a catequese já pode ser vista no padre Manoel da Nóbrega. Em suas primeiras cartas escritas do Brasil, Nóbrega demonstra uma preocupação com a 'vida desregrada' dos colonos portugueses, fato destes viverem, sobretudo, fora do controle da Igreja. Demonstra também uma inquietação relativa à catequização indígena. Em carta escrita em 1549, para seu mestre português padre Simão Rodrigues, Nóbrega expõe essas inquietações.



[...] a gente da terra vive em pecado mortal, e não há nenhum que deixa de ter muitas negras das quaes estão cheios de filhos e é grande mal. Nenhum deles se vem confessar; ainda queira Nosso Senhor que o façam depois. O Irmão Vicente riço ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os Índios desta terra, os quaes tem grandes desejos de aprender e, perguntados si querem, mostram grandes desejos. (NÓBREGA, 1988, p. 72).

Nessa carta observamos as duas principais preocupações dos jesuítas na América: o controle sobre os colonos e o controle sobre os índios. Para controlar as atitudes e os pensamentos dos colonos, o instrumento escolhido foi confissão. Afinal, todos já eram cristãos batizados no catolicismo. Já o controle sobre os índios exigia estratégias diferentes. Oriundos de culturas distintas e estranhos à mentalidade barroca ibérica, os Tupi deveriam ser apresentados às normas básicas da vida nas sociedades, segundo as leis da Igreja Católica e dos Estados Absolutos. Para tanto, a principal ferramenta era a catequese, pelo ensino da doutrina católica.

Não devemos incorrer no erro de aceitar literalmente o discurso do padre Manoel da Nóbrega em relação à vontade dos índios converterem-se. A historiografia recente sobre a América colonial nos oferece diferentes análises críticas do processo de catequese, entendido como uma forma de imposição cultural.⁸ Não adentraremos nesse aspecto, apenas ressaltamos o papel dos colégios jesuítas e seu respectivo modelo pedagógico, nesse processo.

No século XVI, a intenção de controle dos colonos e índios, fosse por meio da catequese ou por meio da confissão, estavam intrinsecamente vinculados ao ensino, às atividades trabalhadas e aos métodos e procedimentos pedagógico. Por sua vez, eram parte integrantes de uma mentalidade barroca que primava pela ordem social, pela hierarquia estratificada e pelo controle total da sociedade, por meio do controle de pensamento e de atitudes.

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de uma preocupação acerca da relação entre jesuítas e pensamento barroco, objeto da pesquisa que ora desenvolvemos sobre a cultura barroca nas vilas açucareiras da América portuguesa dos séculos XVI ao XVIII. Nesse estudo nos defrontamos com o fato da doutrina jesuíta estar na origem do pensamento barroco, e ao mesmo tempo ser a principal responsável pela formação letrada nas vilas açucareiras desses séculos. O aprofundamento sobre a doutrina, a educação escolar e modelo e procedimentos pedagógicos postos em prática pela Ordem Jesuíta é uma etapa fundamental para a observação minuciosa da mentalidade e estrutura social barrocas na sociedade açucareira colonial.

Ao observarmos a documentação manuscrita oriunda do Colégio de Olinda encontramos vestígios de que a principal preocupação dos jesuítas em Pernambuco dos séculos XVII e XVIII era, sobretudo, a educação escolar das elites açucareiras.⁹ Percebemos, assim, uma mudança de foco ocorrida desde o início da colonização.

Mesmo considerando as diversas abordagens que podem ser empregadas, uma das principais conclusões do trabalho de pesquisa até agora já realizado diz respeito à intrincada relação entre doutrina jesuíta, educação escolar e mentalidade barroca.

130

Notas

- 1 Entre os autores que abordam os modelos pedagógicos podemos mencionar Schmitz (1994) e Paiva (2000), privilegiando o processo aculturador promovido pelos jesuítas, segundo Bosi (1992).
- 2 Para compreender a cultura barroca recomendamos Maravall (1977) e França (2000). Para a adaptação e reinterpretação da cultura barroca pela sociedade canavieira da América portuguesa no século XVII (Consultar Silva, 2003).
- 3 Cabe aqui uma ressalva sobre o consumo cultural. O dirigismo de Igreja e Estado, visível no controle da produção cultural, não pode ser tomado como correspondendo a uma aceitação passiva por parte do público. O próprio Maravall (1977) alerta para o fato de que o século XVII foi um período de grandes revoltas na Espanha. Um momento onde o inconformismo das camadas populares e da burguesia se manifestou muitas vezes de forma violenta. Ou seja, os ditames do poder absoluto não eram aceitos sem ressalvas. Mas, foi justamente essa característica que fez com que o controle da produção cultural se intensificasse, em uma tentativa de subordinar o inconformismo. Que o público espectador das obras barrocas realizava sua própria interpretação da obra, muitas vezes à revelia da intenção do encomendador, fica claro ao observarmos, por exemplo, a miscigenação



no barroco americano. No entanto, o controle sobre a produção cultural é um forte indício das necessidades e projetos do poder absoluto e como o pensamento jesuíta se insere na esfera da produção não do consumo cultural.

- 4 Os Ejercicios Espirituales estão disponíveis em: BitBiblioteca – Analítica.com. Venezuela: www.analitica.com.bitbiblioteca/loyola/ejercicios Acesso em: 09 set. 2005.
- 5 O trabalho de Quevedo (2000) nos oferece uma visão da doutrina da Companhia de Jesus semelhante aquele trabalho de Karnal (1998) faz com as influências medievais e renascentistas na obra de Loyola e sua repercussão na América.
- 6 Todos os trechos citados dos Ejercicios Espirituales foram retirados da versão integral desse documento disponível em: BitBiblioteca – Analítica.com. Venezuela: www.analitica.com.bitbiblioteca/loyola/ejercicios Acesso em: 09 set. 2005.
- 7 Exemplos de estudos sobre os jesuítas no Paraguai são Haubert (1998), Quevedo (2000) e Franzen (2003).
- 8 Como exemplo dessa historiografia crítica sobre colonização (Consultar Bosi, 1992 e Gruzinski, 2001).
- 9 Essa documentação fotografada dos manuscritos do acervo do Arquivo Histórico Ultramarino em Lisboa pode ser encontrada no Laboratório de Pesquisa e Ensino de História do Departamento de História (LAPEH-UFPE).

Referências

131

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

EJERCICIOS ESPIRITUALES. Disponível em: BitBiblioteca. Analítica.com.(Venezuela) www.analitica.com.bitbiblioteca/loyola/ejercicios Acesso em: 09 nov. 2005.

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

FRANZEN, Beatriz Vasconcelos. **Jesuítas portugueses e espanhóis no sul do Brasil e Paraguai coloniais**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HAUBERT, Máxima. **Índios e jesuítas no tempo das missões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro. **Teatro da fé – representação religiosa no Brasil e no México do século XVI**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARAVALL, José Antonio. **A Cultura do barroco – análise de uma estrutura histórica**. São Paulo: EDUSP, 1997.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil** (1549-1560) – Cartas jesuíticas I. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PISNITCHENKO, Olga. **A Arte de persuadir nos autos religiosos de José de Anchieta**. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

QUEVEDO, Júlio. **Guerreiros e jesuítas na utopia do Prata**. Bauru: EDUSC, 2000.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Os jesuítas e a educação**: filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

SILVA, Kalina Vanderlei Paiva da. **“Nas solidões vastas e assustadoras”** – os pobres do açúcar na conquista do sertão de pernambuco nos séculos XVII e XVIII. 2003. 362 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Kalina Vanderlei Paiva da Silva
Prof.a da Universidade de Pernambuco e
Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata
Coordenadora do Grupo de Estudos História Sócio-cultural
da América Latina (GEHSCAL)
Rua Dr. Correia da Silva | 126
Várzea | Recife | CEP 50741-140
E-mail | kalinavan@uol.com.br
<http://gehscal.vilabol.uol.com.br>

Recebido 1 nov. 2005

Aceito 8 nov. 2005



Educação colonial sob a égide da modernidade

Colonial education under the aegis of modernity

Lizia Helena Nagel

Centro Superior Universitário de Maringá

Resumo

Revisar a historiografia educacional brasileira que trata da colonização torna-se um imperativo quando o objetivo maior consiste em reconhecer os pressupostos que norteiam as práticas dos homens. Dada que a educação é a expressão mais concreta da necessidade de adequação das ações humanas à forma de vida que se instaura, o texto interroga sobre a educação encaminhada pelos jesuítas no período em que os missionários estiveram ligados às metas de desenvolvimento português, rompendo, em países distantes da pátria lusitana, com as amarras do trabalho medieval de caráter não lucrativo.

Palavras-chave: Colonização, Educação Jesuítica, Modernidade.

Abstract

A review of Brazilian educational historiography on colonization is mandatory when the tenets that direct mankind's deeds have to be analyzed. Since education is the most concrete expression of the need to adequate human actions to a given form of life, current research discusses the type of education administered by the Jesuit fathers during the time when these missionaries, linked to targets suggested by Portuguese development, disrupted the constraints of non-profit medieval labor in places far away from Portugal.

Keywords: Colonization, Jesuit Education, Modernity.

Introdução

Para explicar a evolução do sistema educativo do país, foram muito utilizados pelos educadores, principalmente entre as décadas de 60 e 70, os estudos de sociólogos e economistas brasileiros de renome. Adotando os mesmos referenciais teóricos, sem crítica aos mesmos, os educadores, nos limites estabelecidos por tais leituras, foram reafirmando pressupostos que precisariam ser revisados no interior da historiografia educacional.

Assumindo, por exemplo, ter o capitalismo se realizado no Brasil só a partir do século XX, toda a instrução, ou formação, dada aos jovens, que antecede esse período, não é examinada ou percebida como deveras articulada pelas necessidades de educação do homem moderno. Tampouco a educação costuma ser concebida como um processo de mudança de comportamentos que ultrapassa os mecanismos específicos de emulação do aparato escolar, o que torna mais difícil a apreensão das múltiplas mediações que concretizam o novo ser social, objetivado, de modo intencional e sistemático, no processo de colonização.

Este trabalho, limitado entre os séculos XVI e XVIII, no Brasil, tem na conduta dos jesuítas sua questão principal. O modo de interpretar a natureza, a busca de processos eficientes para resolver problemas práticos, assim como os investimentos em um determinado perfil a ser modelado pela educação nos habitantes da Colônia, são os elementos básicos neste texto para examinar o grau de modernidade ou de medievalidade dos jesuítas que para cá vieram.

Autores, referenciais e deduções

No universo da História da Educação, não tem sido fácil aos educadores brasileiros analisarem de modo regular e sistemático os dados que seriam próprios de sua área. Dependentes de outros profissionais como historiadores, economistas, sociólogos, tomando interpretações prontas como pontos de partida, geralmente enquadram seus objetos de estudo nos referenciais assumidos. Como consequência, suas obras, muitas vezes, ressaltam, nos processos educativos examinados, características secundárias em relação



àquelas que, de fato, tiveram um desenvolvimento efetivo. Esta afirmação nos leva aos idos de 70, quando Otaíza Romanelli declarava:

[...] queremos registrar que, na tentativa de análise da evolução do sistema educacional brasileiro e suas relações com o contexto político e econômico, nós nos valem, para a interpretação dos fatos, dos estudos realizados por economistas e sociólogos, cuja autoridade nos pareceu incontestável. Não nos detivemos na discussão das posições por eles assumidas, já que, para tanto, nos falta competência. Ao demais, não se justificaria, a nosso ver, que os ocupássemos dessa discussão em um trabalho, que se limita à área da educação escolar. (ROMANELLI, 1978, p. 17).

Ora, esta prática, confirmada ingenuamente por Romanelli leva a hipótese de que, em História da Educação, os referenciais assumidos para entendimento da especificidade educativa terminam por expressar, acima de tudo, as teses dos intelectuais mais requisitados em determinadas épocas. Com esta idéia, podemos compreender um pouco mais porque os modelos, adotados por economistas e sociólogos de renome para avaliar o desenvolvimento, ou não, do país –, como, por exemplo, o de Substituição de Importações, o Democrático Burguês, o de Subdesenvolvimento Capitalista – passam a comandar as interpretações de História da Educação no Brasil, principalmente a partir dos anos 50.

O fato é que, no primeiro modelo – o de Substituição das Importações, considerado por seus defensores como vigente até 1930 –, o paradigma para o entendimento da realidade termina por privilegiar o mercado, o que induz interpretações do processo educacional sob os limites da distribuição, circulação ou consumo. A prevalência desse esquema mercantilista, no âmbito da História da Educação Brasileira, termina arbitrando comportamentos humanos, que, antes de serem dissecados por sua prática, ficam caracterizados sob o estigma das trocas apreendidas, fundamentalmente, pelas políticas governamentais.

Sob esse juízo, a direção dada aos processos sociais passa a ser entendida como atos autoritários de homens emancipados das condições concretas que os produziram. O ser social fica, pois, obscurecido por esse tipo de análise que acentua os problemas como sendo frutos da dependência, ou melhor, frutos da opressão de uma classe sobre outra, de um grupo sobre outro, de uma nação sobre outra.

Nesta perspectiva, o ser social não é visto como se produzindo pelas atividades e/ou pelo trabalho. Ao contrário, é percebido como um ser que determina ou sofre violências. Sua existência, neste caso, é entendida como o resultado do ajustamento ou da conformidade com os atos políticos arbitrários, tornando-se esta interpretação um dos pontos de partida mais comuns para o exame das questões educacionais. Na manutenção deste entendimento – do homem tomado fora da atividade que o explicaria – lembramos, aqui, a importância que teve, para os educadores, os posicionamentos como o de Fernando de Novais que, em 1968, assim falava:

[...] toda atividade econômica colonial se orientará segundo os interesses da burguesia comercial da Europa; como resultado do esforço econômico coordenado pelos novos Estados modernos, as colônias se constituem em instrumento de poder das respectivas metrópoles. [...] Em torno da preservação desse privilégio [monopólio do comércio] assumido inteiramente pelo estado, ou reservado à classe mercantil da metrópole ou parte dela, é que gira toda a política do sistema colonial. (NOVAIS, 1968, p. 49 e 51).

136

Sem aprofundar as conseqüências práticas desse tipo de referencial, dominante por um certo período nas pesquisas educacionais, lembramos um outro elemento que não vem favorecendo nem a produção orgânica na área da História da Educação, nem a busca de qualidade dos trabalhos já realizados, no sentido de superação interna dos mesmos: a moda. A moda, que vem impondo de forma acentuada a substituição regular de referenciais teóricos, que vem impulsionando consecutivas rupturas no fluxo do conhecimento, impede que uma tendência interpretativa elimine as possíveis incongruências ao longo do tempo e ganhe consistência através dos mecanismos sistemáticos de avaliação da lógica interna do discurso então feito.

Independentemente das reais transformações sociais ou de legítimos enganos teóricos, os pressupostos ou categorias para a compreensão do mundo tendem na sociedade de consumo, a ter vida muito breve. Pensadores gozam de prestígio intenso por tempo determinado e, enquanto dominam os palcos acadêmicos ou a mídia, eliminam os espaços para outros estudos alternativos entrarem na arena pública, impedindo, assim, possíveis subsídios para superação das interpretações doutrinárias anteriores, antes principalizadas.



A consciência da supremacia temporária de alguns esquemas de interpretação do mundo, sempre delineados com interesses divergentes em face das propostas que lhe antecederam e constantemente apresentados como asseguradores de evolução, fazem com que lembremos Aparecida Joly Gouveia. Em 1971, esta estudiosa, ao analisar as pesquisas realizadas na área de educação desde 1938, as percebe num quadro de interesses que sai da Psicopedagogia, passa pela Sociologia e se fortalece, a partir de 1954, com temas ligados à Economia e/ou aos Recursos Humanos.

Por outro lado, ao sair significativamente da esfera da economia na década de 90, depois de, em anos anteriores, ter incursionado de forma breve e, em alguns casos, aligeiramente na historicidade das relações sociais, constatamos que a História da Educação, na perspectiva que vinha se qualificando, é palco de novo embate. Uma outra concepção teórico-metodológica emergente – a Nova História – põe em xeque conceitos, temáticas, fontes, campos de observação e procedimentos até então encaminhados. Novamente a ruptura se faz em nome de uma nova verdade que, ao se antagonizar com a perspectiva proclamada anteriormente como válida, obstaculiza, politicamente, o desenvolvimento ou a consolidação (disciplinada) da que lhe antecede. Sem querer igualizar comentários ou épocas, lembramos Cruz Costa (1945, p. 20) quando, em 1945, desabafava: “A filosofia no Brasil viveu sempre, é certo, sujeita às chegadas dos pacotes da linha da Europa.”

Nesse fluxo produtivo, dá para perceber que lacunas no conhecimento acumulam-se e cristalizam-se para os interessados em examinar a educação como processo e/ou como expressão das práticas sociais. Sem questionar a qualidade ou as possibilidades de cada vertente adotada, assumindo que o conhecimento científico exige exercícios de prolongada disciplina intelectual, discordando da brevidade com que são substituídos os referenciais teóricos para entendimento da realidade, nos propomos a rever a educação no período Colonial sob a perspectiva da História, ou melhor, sob a perspectiva do exame das atividades dos homens que se propuseram (e/ou realizaram) determinados fins.

Isto posto, independentemente de nossos questionamentos anteriores, percebemos ser o período colonial, de cerca de 300 anos, relativamente pouco estudado no quadro de interesses da História da Educação no Brasil. Sob nosso ponto de vista, a educação escolar dessa época, geralmente exa-

minada sob a ótica da evangelização, da escravização ou da dependência política, ainda está para ser descoberta nos limites das interrogações sobre a gênese do homem moderno.

Habitados a situar o homem moderno apenas na Europa, nos embates próprios ao Renascimento, na rejeição da filosofia escolástica, nas lutas para formação do Estado Moderno, como produto da negação da servidão, esquecemos de nos perguntar se a educação no Brasil, desde a sua descoberta, já não foi regulada por alguns princípios e/ou práticas que conferem aos indivíduos as marcas da nova era.

Apagados por batinas, afirmados como homens da mata, descredenciados pelo cativo, marcados como expropriadores, consecutivamente, padres, índios, escravos e portugueses (e/ou holandeses) não são examinados em suas atividades, na materialidade de suas relações, as quais nos confeririam a possibilidade de captar o conteúdo educativo desse período. Lembremos, por exemplo, Pero Vaz de Caminha, quando em sua carta ao rei Dom Manuel, assinala algumas preocupações com os moradores da terra recém descoberta:

138

Trocavam arcos e flechas por sombreiros e carapuças de linho ou por qualquer coisa que alguém desejasse dar-lhe.

Não se preocuparam de tomar-lhe coisa alguma, pelo contrário, mandam-no de volta com todas as suas coisas [...]

Eles não lavram nem criam [...]

E imprimir-se-á facilmente neles todo e qualquer cunho que lhes quiserem dar uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons.

(A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA, 1987, p. 81, 82 e 94).

É importante acentuar que não só leigos falam dessa forma sobre os índios. Sem fugir da estranheza quanto ao modo de vida solidário, de repartição igualitária, da ausência de trabalho intencional, Manuel da Nóbrega, chefe da missão jesuítica que vem para o Brasil a mando de Dom João III, em 1549, expressa, como Caminha, seu espanto quando diz:

Nenhuma cousa propria têm que não seja commum e o que um tem ha de partir com os outros, principalmente si são cousas de comer, das quaes nenhuma cousa guardam para outro dia, nem curam de enthesourar riquezas. (NÓBREGA, 1988, p. 100).



Para tais surpresas acreditamos que, implicitamente, existam pressupostos como noções de igualdade das trocas, expropriação/apropriação, produção intencional, educação como projeto humano de modificação da natureza existente, acumulação, próprios da burguesia nascente. Assim sendo, temos a pergunta desencadeadora de nosso trabalho: seria possível educar no Brasil dispensando essa lógica moderna que permite observações como as já citadas?

Para responder essa pergunta, tomamos como objeto de análise as atividades dos colonizadores, por eles descritas. Como fontes, tomamos os documentos lavrados por esses homens, principalmente as *Cartas Jesuíticas*, porque aos padres é atribuída a educação escolar dos primeiros tempos. Dentro dessas *Cartas*, procuramos os elementos que poderiam revelar o grau de modernidade desses sujeitos da Colonização; procuramos, enfim, os princípios balizadores das ações educativas dos primeiros mestres.

Nesse sentido, levantamos um dos primeiros quesitos que caracterizariam os homens da nova era: o de assumir o conhecimento em sua função pragmática, nunca em sua função contemplativa. Pelo exame do conjunto das *Cartas* escritas pelos padres da Companhia de Jesus, pode-se notar que, embora a preocupação com a evangelização sempre tenha existido, esse interesse é diluído no ventre de outros temas não-religiosos. A descrição do universo concreto toma o primeiro plano porque a base da experiência cognitiva deixa de ser o místico, o divino e passa a ser a própria natureza.

Inúmeros seriam os exemplos que poderiam ser arrolados para a demonstração de que o conhecimento é vinculado à melhoria das condições existenciais, materiais. O conhecimento, na perspectiva dos primeiros mestres, deve ter serventia para a vida na terra, deve trazer resultados profícuos, imediatos; a utilidade é sua função candente. Saber sobre as coisas naturais (clima, frutos, animais, mantimentos, terra, doenças, etc.), para os jesuítas, é saber escolher o lugar para habitar, ou, ainda, é saber escolher locais onde se possa viver em abundância, com alimentação farta. Conhecimento é poder preservar a vida.

Na época da Colônia, a morte, vista como bem-aventurança no projeto cristão, é obscurecida pela valorização da existência concreta e pela busca de procedimentos que tornem essa existência, organicamente, mais prazerosa. As *Cartas*, por exemplo, ainda que não abram mão de falar

sobre missas, orações, pregações sobre a eternidade, privilegiam os temas referentes ao mundo dos homens; como conhecê-lo, como aproveitá-lo. Esses depoimentos, como expressão das atividades desenvolvidas pelos padres informam, entre outras descrições, com muitos detalhes sobre: a) a extensão da costa brasileira, b) a temperatura do país, c) a quantidade de chuvas, d) a humidade das terras, e) as árvores, ervas e frutas, f) a possibilidade de plantios de outras espécies, g) os alimentos peculiares à região, h) os peixes, patos e outros bichos, i) a abundância, j) a fertilidade. Como diz Nóbrega:

Esta terra, como já escrevi a Vossa Reverendíssima, é muito sã para habitar-se e assim averiguamos, que me parece a melhor que se possa achar, pois que desde que aqui estamos nunca ouvi dizer que morresse alguém de febre, mas somente de velhice [...]. (NÓBREGA, 1988, p. 111).

Ou, como diz, de forma mais apologética, o padre Ruy Pereira:

[...] pois, si olhamos para o corporal, não há mais que pedir, porque malencolia não a tem cá, [...] saude não ha mais no mundo; ares frescos, terra alegre, não se viu outra; os mantimentos eu os tenho por melhores, ao menos para mim, que os de lá e de verdade que nenhuma lembrança tenho delles pera os desejar. Si tem em Portugal gallinhas, cá as ha muitas e mui baratas; si tem carneiros, cá ha tantos animaes que caçam nos mattos e de tão boa carne, que me rio muito de Portugal em essa parte. (PEREIRA, 1988, p. 289 e 230).

Ou, ainda, como nos conta Anchieta:

Neste tempo que estive em Piratininga, servi de médico e barbeiro, curando e sangrando a muitos daqueles Indios, dos quais viveram alguns de quem se não esperava vida, por serem mortos muitos daquelas enfermidades. [...] Demais disso tenho aprendido um ofício que me ensinou a necessidade, que é fazer alpergatas, e sou já bom mestre e tenho feito muitas aos irmãos, porque se não pode andar por cá com sapatos de couro pelos montes. (ANCHIETA, 1988, p. 73).

Preocupados com uma existência mais duradoura, com formas de garantir a subsistência, com os procedimentos mais apropriados para manter a saúde, com a organização das condições para o exercício mais otimi-



zado das funções que exercem como colonizadores, os nossos primeiros mestres mantém-se a frente dos acontecimentos, dando direção aos processos e criando alternativas para consecução dos fins que se propuseram. De fato, refletindo sobre os procedimentos, sobre os meios e/ou alternativas para a objetivação das obras pretendidas, os jesuítas revelam uma capacidade de planejamento, que contém, em si, a crença no homem como agente de transformação e o crédito no mundo como um universo em aberto, como podemos inferir deste trecho:

Eu trabalhei para escolher um bom lugar para o nosso Collégio [...]. E portanto a todos nos parece melhor um teso que está logo além da cerca, para a parte d'onde se ha de estender a cidade de maneira que antes de muitos annos podemos ficar no meio, ou pouco menos da gente, e está logo ahi uma aldêa perto [...]. (NAVARRO, 1988, p. 83).

Os conhecimentos são sempre voltados para a realidade próxima e o homem é constantemente emulado para a vida ativa, organizando possibilidades, inclusive de futuro. Pensar sobre o mundo real, selecionar estratégias para consecução dos objetivos materiais, agir de modo disciplinado para assegurar a implantação desses planos, são algumas atividades que fazem dos primeiros educadores homens integrados à natureza; estabelecer nexos entre a prática e a reflexão são as ações que fazem dos nossos primeiros mestres copartícipes conscientes do mundo que se transforma. Tal é o caso da aprendizagem da língua nativa, com base na gramática escrita por Anchieta, que Luiz da Grã tornou obrigatório o estudo, conforme nos relata o padre João de Mello:

Logo que o Padre [Luiz] aqui chegou, ordenou que em casa se lesse a arte da lingua brasilica que compoz o irmão Joseph. [...] Desta lição nem reitor, nem pregador, nem outra pessoa é isenta. Vai a cousa tão deveras que ha quem diga que dentro de um anno se obriga, desocupado, falar a lingua: nem eu com ser dos mais inhabeis perco a esperança de sabel-o. (MELLO, 1988, p. 279).

A língua, árdua e disciplinadamente aprendida, nos permite ver o quanto esses educadores valorizam o saber, resultante da investigação empírica, como meio para atingir fins muito concretos. O domínio do vocabulário

indígena é visto como condição mínima necessária, como instrumento básico para promover a interação dos jesuítas com os índios, para promover, didaticamente, as modificações nas relações sociais. A perspectiva de encaminhar a paz, a escolha de meios para atingir fins, a estratégia psicológica para conquista do interlocutor já se encontram na prática do novo mundo e confirmam o conhecimento como produto da intimidade intencional dos primeiros mestres com o ambiente e/ou com as circunstâncias reais.

Esse procedimento de intimidade intencional dos colonizadores com a natureza e/ou com os fenômenos socialmente vividos, assegurado por observações sistemáticas, revela-se como um novo método que retira a importância de organizar a vida por derivações lógicas de verdades escolásticas. Na Colônia, estabelece-se um certo vazio quanto ao método que se utiliza de premissas prontas ou de dogmas para pensar ou interferir na realidade. Entre muitos exemplos a esse respeito, citamos Anchieta:

O que vou agora referir é admirável, mas unanimemente comprovado e verificado por notoria experiência: [...] Encontram-se no interior das terras cobras a que os Índios denominam sucuryúba, de maravilhoso tamanho: vivem quasi sempre nos rios, onde apanham para comer os animais terrestres, que amiudo as atravessam a nado; saem às vezes para a terra e os acometem nos atalhos. [...] Não é fácil acreditar-se na extraordinária corpulência destas cobras; engolem um veado inteiro e até animais maiores; isto tem sido observado por todos [...]. (ANCHIETA, 1988, p. 120 e 122).

De fato, no exercício da observação sistemática dá-se o afastamento do método de autoridade, o que garante menor rigidez nas interpretações e/ou nos encaminhamentos políticos que pleiteiam a ausência de conflitos para o desenvolvimento produtivo da Colônia. Quais as razões da guerra e sobre quais direitos elas se fundam? São perguntas que expõem o crédito na razão e desestabilizam afirmações dogmáticas, por exemplo, sobre as características naturalmente belicosas de bárbaros ou pagãos. Acompanhemos Nóbrega.

Não se guerreiam por avareza, porque não possuem de seu mais do que lhes dão a pesca, a caça e o fructo que a terra dá a todos, mas somente por odio e vingança, sendo tão sujeitos a ira que, si acaso se encontrassem em o caminho, logo vão ao



pau, á pedra ou á dentada, e assim comem diversos animais, como pulgas e outros como este, tudo para vingarem-se do mal que lhes causam, o que bem deixa ver que não tomaram ainda aquelle conselho evangelico de pagar o mal com o bem. [...] Entre elles, os que são amigos vivem em grande concordia e amor, observando bem aquillo que se diz: 'Amicorum omnia sunt communia.' Si um delles mata um peixe, todos comem deste e assim de qualquer animal. (NÓBREGA, 1988, p. 90-91).

O homem, em seu habitat, é o ponto de partida para os educadores e nisso está contida a crença de que as dificuldades podem ser superadas. Pode-se prever fenômenos, desde que conhecidas as circunstâncias ou causas imediatas deles. A relação causa-efeito na sua materialidade é buscada; ela desce dos céus e é isso que permite dizer, entre outras reflexões, que os Cristãos não são obrigatoriamente bons, nem os índios são a expressão do demônio. Padre Leonardo Nunes, falando dos portugueses, nos revela que:

[...] entre outros males havia um em os Christão mui arraigado e mau de arrancar por suas cobiças e interesses, o qual era ter muitos Indios injustamente captivos porque os iam saltar a outras terras e com manhas e enganos os captivavam. (NUNES, 1988, p. 83).

143

O maniqueísmo religioso desaparece, a demonologia européia (que culminava na crença do satanismo e da bruxaria) não toma assento significativo na Colônia, posto que as interpretações são desenhadas pela busca da objetividade, como podemos ver em Nóbrega:

De maneira que os primeiros escândalos são por causa dos Christãos, [...] [os índios] em muitas cousas fazem vantagem aos christãos porque melhor moralmente vivem, e guardam melhor a lei da natureza [...] os sacerdotes que cá havia estavam todos nos mesmos pecados dos leigos [...]. (NÓBREGA, 1988, p. 81 e 119).

Sem negar as diferenças, a desigualdade entre índios, negros e brancos, reconhecendo a diversidade de situações, de papéis ou funções, os primeiros padres buscam a instauração de regras, de leis únicas que, cerceando privilégios, pudessem frear os maus costumes dos moradores dessa terra, fossem eles de qualquer categoria ou ordem.

A anarquia com amparo em leis duvidosas ou particulares, que poderia inviabilizar os interesses maiores e mais gerais da empreitada colonizadora, deveria ser cerceada.

De acordo com Nóbrega, só através do trabalho educativo, da doutrina, feitos em nome da autoridade do rei e da lei secular, poder-se-ia eliminar os perversos costumes que não deixavam a terra desabrochar. Diz ele: "Não ha paz, mas tudo odio, murmurações e detrações, roubos e rapinas enganos e mentiras; não ha obediencia nem se guarda um so mandamento de Deus e muito menos da Egreja." (NÓBREGA, 1988, p. 194).

É através da clareza quanto aos fins e meios, que os jesuítas se propõem a fazer desta terra uma empresa bem sucedida. Negam o abuso de poder porque este fomenta a discórdia. A ordem é percebida como uma questão básica para o crescimento temporal e espiritual, e a educação é assumida como fundamental para tornar a terra mais pacífica, os homens mais doutrinados e acostumados em virtude, com mais temor às leis, com mais amor à própria terra e ao trabalho. Segundo os padres seria impossível assegurar a terra descoberta enquanto fosse permitido aos cristãos e aos gentios furtarem-se a si mesmos, venderem-se como escravos, mobilizarem-se por resgates, exterminarem roças, furtarem mantimentos, assenhoraram-se de terras já cultivadas.

A falta de castigos por delitos e de premiação por cumprimento da doutrina inviabilizam o aproveitamento definitivo da Colônia. Segundo Nóbrega, (1988, p.135) escrevendo à El-Rei D. João, para a obediência de todos à normas comuns "[...] é preciso um pai que os reja e um padre nosso que os doutrine.¹" No ponto de vista dos mestres colonizadores, a ordem é fundamental para o Estado. Todos batalham a favor do rei protetor, para que o mesmo corporifique, simbolicamente, a autoridade, o pai e/ou a lei. Como dizia Nóbrega a lei, limitando secularmente os pecados, poderia ajudar negociantes e forasteiros a estabelecerem-se sem medo de assaltos na Colônia, produzindo, com amor à terra, sem receio de perder os frutos de seu trabalho.

Aqui, queremos lembrar que, para o pensamento moderno de fato, não existe implantação de novas regras sociais, substituição ou eliminação de hábitos por força de leis, cujo momento não seja acompanhado por procedimentos educativos racionalmente dirigidos à aceitação dessas mudanças.



A educação nada mais é do que o intento explícito de superação de uma dada situação; é a mediadora racionalizada da modificação necessária. O indivíduo, enquanto se relacionando com os demais (não apenas consigo mesmo), precisa de formação para abandonar suas paixões e superar os interesses egoístas, particulares; precisa, pois, de encaminhamento doutrinário para ajustar-se às circunstâncias, sob pena de prejuízos maiores que podem inviabilizar sua sobrevivência.

Preocupados com os fins próprios à empreitada colonizadora, com uma idéia sobre humanidade que pode ser melhor amanhã do que hoje, preocupados, pois, com o presente e o futuro e não com o passado, os primeiros mestres educam o caráter. A religião, nesse momento, é instrumento para modificar costumes e legitimar uma nova prática social; sua liturgia não tem fim em si mesma. O princípio do trabalho, escondido nos processos de evangelização, constituindo-se na base da sociedade burguesa, é sacralizado pela prática jesuítica, no Brasil, a partir do século XVI.

Disciplinar pelo trabalho e para o trabalho é, pois, a forma didática moderna de formação do homem e de modificação do mundo, que os primeiros educadores brasileiros adotam. Pelo trabalho, política e religiosamente, comprometem todos com a nova ordem. Por isso se contrapõem, tão decididamente, aos feiticeiros que atuam em sentido inverso, como bem mostra Nóbrega.

Em chegando o feiticeiro, com muita festa ao logar [...] lhes diz que não curem de trabalhar, nem vão á roça, que o mantimento por si crescerá, e que nunca lhes faltará que comer, e que por si só virá á casa, e que as enxadas irão a cavar e as frechas irão ao matto por caça para seu senhor e que hão de matar muitos dos seus contrários, e captivarão muitos para seus comeres e promette-lhes larga vida, e que as velhas se hão de tornar moças, e as filhas que as dêem a quem quizerem e outras cousas semelhantes lhes diz e promette, com o que os engana [...]. (NOBRÉGA, 1988, p. 99).

Na Colônia o trabalho vai integrar os homens em seu tempo, porque, como diz Nóbrega (1988, p. 94): "Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel em branco, e não há que fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessárias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas."

Neste ponto, talvez fosse interessante explicitar melhor o que entendemos por processos educativos ou mesmo educação. Temos por acertado que sistema educacional, escolarização, escola ou currículo são realidades que somente tomam sentidos a partir do século XIX, portanto, nossa apreensão sobre o que venha a ser o ato educativo ultrapassa os limites impostos por tais conceitos. Em nossa perspectiva, a educação escolar, independentemente da sua institucionalização, é um processo que só se concretiza na medida em que aciona transformações no comportamento dos homens com o objetivo da criação (nele) de condições mínimas para enfrentar o devenir que está se processando nas relações sociais. É um processo que expressa e direciona necessidades sociais emergentes e seus *profissionais* seriam, em princípio, os decodificadores e/ou mediadores das mudanças que sempre se realizam em ambientes bastante complexos e contraditórios.

Mais do que ver a educação como uma arbitrariedade imposta por quem quer que seja, como uma violência simbólica, como uma ação planejada por alguns para ajustamento forçado de outros, vemos a educação como uma mediação entre o universo das relações sociais em sua dinâmica e o indivíduo inserido em uma sociedade que, por ser humana, se transforma continuamente. A mudança social é, pois, o conteúdo da educação. O ambiente histórico é o *locus* da educação. O mestre e o aprendiz são os sujeitos de uma prática cuja essência é a transformação.

146

O ambiente histórico como lócus da educação e a vida prática como seu conteúdo

Considerando que as relações sociais vividas em suas múltiplas formas de concretização são as responsáveis pelo conteúdo educativo encaminhado, quer pela escola instituída quer por qualquer outro modo formal e/ou informal de associação entre as pessoas, não se pode discutir a educação jesuítica fora da realidade onde ela se realiza, ou seja, fora de seu tempo e de seu lugar.

A incapacidade de analisar a educação dentro do universo dinâmico e contraditório do qual ela emerge, com os limites definidos pelas relações estabelecidas, faz com que os juízos de valor, as críticas positivas ou negativas, a respeito dos educadores de qualquer época, assumam preponderância na



organização das idéias de diferentes teóricos. No caso das análises sobre a educação jesuítica, por exemplo, tem-se que esses religiosos ora são vistos, pela literatura vigente, como grandes catequistas, defensores bondosos dos índios, ora como autoritários, violentos, defensores da escravidão, com grandes limitações no âmbito das ações escolares, embora a escola, nos moldes como a pensamos, só toma corpo significativo a partir do século XIX.

Impossível, na verdade, reduzir o trabalho dos jesuítas de formação do novo homem, capaz de tornar frutífera a Colônia, apenas à escolarização, ou seja, aos ensinamentos relativos aos atos de ler, escrever e contar. Tampouco se pode reduzir tal trabalho à catequese, à memorização da Bíblia, à repetição dos milagres cristãos, ou à reprodução de rituais doutrinários. A Colonização – projeto da era moderna de desenvolvimento de Portugal, que convoca os jesuítas para a empreitada lusitana de aumentar cabedal, logicamente, sob as coordenadas não feudais de apropriação da terra – não pode ser pensada como o *locus fértil* para uma religiosidade improdutiva, ou para atos de fé inúteis à finalidade lucrativa pretendida.

A educação jesuítica, no espectro da colonização moderna, no caso, a do Brasil, não poderia ser, logicamente, contrária ao propósito governamental português, no qual se inserem ou se integram os religiosos que para cá vieram. Consideração que deve ser lembrada conjuntamente aos fatos de que o Real Padroado,² como instrumento legal de alargamento da influência dos soberanos sobre a Igreja, assim como as Bulas do século XV, na fase do enfraquecimento do papado diante do poder crescente dos estados nacionais, consolidam a centralização de poder político nas mãos dos reis portugueses a partir do século XIII.³

A efetiva participação nas grandes descobertas marítimas, o apoio aos povoamentos agrícolas viabilizados por D. João I (1383-1433) e por D. Duarte (1433-1438), o interesse dos governantes em eliminar a escassez e carestia de produtos básicos no reino, as experiências na produção de trigo, vinho, açúcar nos arquipélagos atlânticos, a exploração de novas terras e o intento de regulagem positiva da balança comercial, todos esses movimentos sociais já expressam, por si só, a gênese de um novo homem.

Homem novo, diverso do nobre e do cavaleiro⁴ que, por “não terem nascido para trabalhar,” opunham-se ao nascente, arrojado e dinâmico comportamento, propondo-se apenas a manter a realidade interna da nação sem

as condições indispensáveis para a nova era. Homem novo, emergente, ousado, destemido que, abandonando os personagens defensores do Portugal arcaico, embarcava nas caravelas com o compromisso, como diz Camões (1988, p.166) “[...] de semear a lei de Cristo dando novo costume e novo rei em terras distantes.⁵”

Fugindo da tendência imobilista, presente em várias concepções e práticas religiosas e/ou feudalizantes, os jesuítas se lançam – sob bases materiais distintas, sob relações sociais estranhas ao senhorio, aos hábitos da nobreza ou à disponibilidade absoluta para o exercício da fé – a um empreendimento que tem como meta transformar os homens que o Estado português encontra fora de suas fronteiras, submetendo-os a novas regras de convívio social.

Aos jesuítas, cabe transformar sujeitos “sem lei, sem rei e sem fé⁶” em indivíduos capazes de internalizar valores cívicos, apresentar obediência civil e demonstrar princípios religiosos que tornem a justiça positiva dos homens mais fáceis de serem cumpridas.⁷ Enfim, cabe aos jesuítas fazer com que a sociedade que se faz portuguesa, acantonada no Brasil, se mova por coordenadas de trabalho pertinentes à empresa comercial da modernidade.

148

Nesse espectro, pode-se perceber que a educação jesuítica, ou a “doutrinação colonial,” não tem por base os conteúdos das lutas que comovem o interior de nações como Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Holanda ou Alemanha. A “doutrinação colonial” nada tem a ver com questões sobre os universais, as disputas sobre razão e fé, a natureza ou origem do sacerdócio, a prioridade do sacerdócio, ou a sua dignidade, em relação ao poder real, a relação do papado com os bens terrenos, os debates sobre as implicações jurídicas da heresia, o caráter herético de toda e qualquer palavra em desacordo com os hábitos comuns dos católicos, a excomunhão e as indulgências, entre outros temas tão recorrentes na Europa.⁸

A religiosidade apregoada pelos jesuítas no Brasil tampouco faz da caridade, da esmola ou do ócio a temática salvadora dos homens para o reino de Deus. A “doutrinação colonial” ou a educação jesuítica, na verdade, não teme falar em experiência pessoal, nem tampouco elogiar os feitos humanos, secundarizando a Providência Divina. A crença na atividade do homem, o crédito e o estímulo no comportamento organizativo-gerencial do colonizador moderno aparecem claramente no jesuíta missionário, enquanto essas mesmas atitudes são estranhas aos religiosos situados no espaço de luta



pela permanência da velha ordem na Europa. Ao defenderem a ausência de movimento da terra, e, conseqüentemente, as implicações dessa assertiva na prática, os religiosos “acima da linha do equador” não poderiam mobilizar os homens para o trabalho.

Tampouco se proporiã a acelerar os procedimentos para aquisição de ouro e fazendas, como Nóbrega e Vieira faziam sem o menor pudor escolástico fora das terras feudais. Estabelecendo uma comparação, o missionário que assumiu a empreitada colonizadora parece se reconhecer como agente da transformação, enquanto o clérigo europeu da Contra-Reforma parece se identificar como representante de uma ordem cósmica eterna.

Os jesuítas no Brasil, ao estimularem exaustivamente o trabalho para a produção de bens, ao defenderem abertamente a necessidade do escravo para a produção do excedente (em larga escala), ao exercerem um sistemático disciplinamento contra o ócio, ao estimularem o desenvolvimento econômico de modo intencional, ao aconselharem os portugueses para um efetivo gerenciamento da produção com vistas a maior grandeza dos cabedais ou fazendas, não se pautavam em idéias transplantadas ou amparadas na fé organicamente articulada pelos cânones da escolástica, que encontra em Tomás de Aquino seu mentor.

Isso significa que o padrão da educação fornecido pelos jesuítas no Brasil foi definido, prioritariamente, pela forma de organização do trabalho e pela privatização da terra para a produção nesse território, antes de ser regulado por dogmas, conceitos religiosos, ou mesmo métodos de conhecimento que supõem a autoridade constituída como única fonte de verdade.

Não se encontra na literatura colonial revisada, nenhum indicador de uma pedagogia que oriente o colonizador (ou filho deste) para o papel de nobre, no qual o ócio é remunerado com as prebendas ou benesses reais. Também não se encontra nenhum discurso que privilegie ou estimule o papel de servo com as suas velhas prerrogativas medievais. Índio, branco ou negro, todos são orientados para a conformação da necessidade de dedicação ao trabalho, para a defesa dos interesses econômicos, para a produção disciplinada de bens. As preocupações com a caridade e a esmola – tão peculiares nas instituições feudais – cedem lugar às contínuas admoestações generalizadas na Colônia sobre as exigências do trabalho ou da produção. Todos acreditam, como Benci (1977, p. 177) ser o “ócio a mãe de todas as leviandades!”

A educação no Brasil colonial, de fato, não pode ser vista como um processo fora do tempo, do lugar, ou mesmo fora da realidade dos alunos. Os documentos deixados pelos jesuítas não revelam qualquer compromisso nem com o conteúdo nem com as formas metodológicas de pensar da Idade Média. Ao contrário, são a expressão mais acabada de uma modernidade que não comporta em sua estrutura epistemológica, uma lógica abstrata ou uma retórica vazia de interesses históricos. Na verdade, seus textos mostram-se prenhes de preocupações com o melhor aproveitamento do solo, com a organização da produção, com os custos das empreitadas, com o aumento das fazendas, enfim, com a riqueza gerada pelas mãos dos homens, revelando, assim, uma absoluta cumplicidade com o projeto burguês. Aqui, na Colônia, de fato, a alma se funde e se confunde com o corpo!

Considerações finais

150

Assumindo-se a mudança social pelo trabalho, como quesito sem o qual a educação não se realiza, ou não teria sentido, assume-se que, por isso mesmo, a educação é uma experiência tensional, cujo produto consiste no abandono de antigas qualidades, ou formas de ser, por outras. As novas qualidades ou formas de ser do homem, pretendidas ou consideradas necessárias, constituem, a nosso ver, os indicadores do conteúdo e da temporalidade da sociedade e da educação.

Nessa perspectiva, nem a evangelização e nem o escravismo, como categorias de análise desse período, são suficientes para obscurecer as demandas em prol dos conhecimentos concretos, ou, mesmo, para ocultar a prática pedagógica que buscava a obediência civil e o amor ao trabalho. Práticas novas, expressivas do compromisso com a nova concepção de mundo e de homem vivenciadas por esses religiosos.

Ainda que o estudo feito não esgote as inúmeras possibilidades de dissecar este tema, acredita-se que a educação brasileira tenha, de fato, se iniciado sob a égide da modernidade. Isso porque os princípios, premissas e práticas dos jesuítas, educadores dos nossos primeiros 300 anos, remetem sistematicamente e consecutivamente, às descobertas da nova forma de pensar e de ser da nascente burguesia.



Notas

- 1 Anchieta e Nóbrega, inúmeras vezes, em cartas, assinalaram a importância da obediência civil para "os povos dos Brasis."
- 2 As Leis de 1211, de Afonso II, oportunizaram à monarquia lusitana uma soberania em relação à nobreza e à autoridade eclesiástica. Em continuidade, D. Diniz (1279-1325) enfraquece as ordens monásticas e limita a autoridade do Papa em seu reino.
- 3 Por ordem, as Bulas que conferem direitos à Coroa Portuguesa são: *Rex regnum* (assinada em 1418 e confirmada em 1436) *Illius que se pro divini* (1442), *Duns Diversas* (1452), *Romanus Pontifex* (1455), *Inter caetera* (1456), *Aeterni Regis* (1481) mantenedora das prerrogativas da Ordem de Cristo (antiga Ordem dos Templários que, dissolvida pelo Papa por injunções políticas, recebe em Portugal proteção da Coroa e a ela termina integrando-se totalmente, com total independência do poder eclesiástico).
- 4 Religiosos da linha de Cluny participavam da idéia de que os monges não deviam trabalhar, mas apenas dedicar-se à oração, os ligados aos Cistercienses, incentivadores das Cruzadas, privilegiavam a figura do guerreiro como modelo de defensor da fé e, grande parte dos dominicanos foram engajados nos procedimentos inquisitoriais estratégicos para a manutenção do *status quo* das velhas formas de ser, ter e poder.
- 5 Vide *Os Lusíadas*, Canto Sétimo.
- 6 Vide Pero de Magalhães Gandavo, em *Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz*, 1980, p. 124.
- 7 Vide Azpilcueta Navarro, em carta para o Padre Ignácio, quando diz ser importante mobilizar os nativos para a palavra de Deus porque os mesmos não têm rei e tampouco conhecem senhorio, sendo incapazes portanto de obediência a não ser às suas próprias demandas.
- 8 O Padre Antonio Pires, em carta para a Companhia de Jesus, em outubro de 1560, diz: "E porque não haja quem se escuse com dizer que anda cumprindo curso de seus estudos, aviso-vos aos que para cá desejais vir que não são necessárias cá letras, porque não há cá questões que disputar nem duvidas sobre a Fé." (NAVARRO, 1988, p. 300).

Referências

- ANCHIETA, José. **Cartas**: informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas Jesuíticas, v. 3).
- BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- CASTRO, Sílvio (Comp.) **A carta de Pero Vaz de Caminha**. O descobrimento do Brasil. Introdução, atualização e notas. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S/A, 1988. (obra completa).

CRUZ COSTA, João. **A filosofia no Brasil**. Ensaios. Porto Alegre: Globo, 1945.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil**. História da província de Santa Cruz. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980. (v. 12).

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.1, p. 1-48, jul. 1971.

MELLO, João de. Carta. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas Jesuíticas, v. 2).

NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1568. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas Jesuíticas, v.2).

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**: 1549-1560. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas Jesuíticas, v. 1).

NOVAIS, Fernando A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1968.

NUNES, Leonardo. Cartas. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas Jesuíticas, v. 2).

PEREIRA, RUY. Cartas. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas Jesuíticas, v. 2).

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

Lizia Helena Nagel
Centro Superior Universitário de Maringá
Travessa | Sambadia | 43
Maringá | Paraná | CEP 87050-650
E-mail | lh.nagel@uol.com.br

Recebido 26 jun. 2005
Aceito 6 jul. 2005



Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI

Abc's houses and the jesuitical acculturation in the Brazil XVIth century

Marisa Bittar

Amarílio Ferreira Júnior

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Este artigo aborda as Casas de Bê-á-bá criadas pelos jesuítas no século XVI, com base na proposta evangelizadora de Manuel da Nóbrega. Essa primeira experiência educativa da história brasileira tinha como objetivo converter para a fé cristã índios e mamelucos. Nóbrega defendia que as Casas deveriam ter uma base material de auto-sustentação. Já Luiz da Grã, amparado pelas Constituições da Companhia de Jesus, advogava que apenas os colégios poderiam adquirir propriedades, tais como: terras, escravos e gado. Assim, para ele, as confrarias de meninos deveriam ser fechadas. No embate entre as duas posições, Nóbrega venceu. Dessa forma, as Casas de Bê-á-bá cumpriram uma dupla função: foram instrumentos valiosos no processo de conversão dos chamados "gentios" e constituíram-se nas matrizes dos principais colégios jesuíticos do Brasil colonial.

Palavras-chave: Casas de Bê-á-bá, Catequese Jesuítica, Educação Colonial.

Abstract

This article studies "Bê-á-bá" houses (reading and writing "schools") built by Jesuits, during the XVI century, based on Manuel da Nóbrega's purpose. This first Brazilian educational experience intended to become the Indian and mameluke children into Christian religion. Nóbrega understood that those houses should have economic supports. On the other hand, Luiz da Grã, based on the Brotherhood of Jesus' Constitutions, believed that only the schools could have properties, as lands, slaves and cattle. So, for him, the "association's boys" should be disappear. In this competition, Nóbrega's idea has won. "Bê-á-bá" Houses had two functions in that time: they were an important form of imposition of the western Christian cultural and, at the same time, became the beginning of the main Jesuits schools of Colonial Brazil.

Keywords: "Bê-á-bá" Houses, Jesuit Catechism, Colonial Education.

I. Introdução

Este artigo se propõe a analisar o papel que as Casas de Bê-á-bá – ou Confrarias de Meninos – desempenharam na gênese da formação societária brasileira com base na proposta evangelizadora defendida pelo padre Manuel da Nóbrega. Essa primeira experiência pedagógica jesuítica estava associada ao processo de conversão de índios e mamelucos, por meio da catequese, à fé professada pelo cristianismo apostólico romano. Para levar a cabo tal projeto missionário, Nóbrega propugnava que, dadas as condições iniciais do processo colonizador, as Casas necessitavam de uma base material de auto-sustentação.

Foi daí que adveio as suas divergências com o padre Luiz da Grã, que amparado pelas Constituições da Companhia de Jesus, advogava que apenas os colégios poderiam adquirir propriedades, tais como: terras, escravos e gado. Portanto, Grã não aceitava que o mesmo procedimento fosse adotado em relação às confrarias de meninos e era, por conseguinte, pela desativação das mesmas. Entre as duas concepções de ação catequética em disputa, a vencedora foi a defendida por Nóbrega, que contou com a ajuda de Roma. Assim, as Casas de Bê-á-bá cumpriram, no interregno do século XVI, uma dupla função: foram, num primeiro momento, instrumentos valiosos no processo de conversão dos chamados “bárbaros brasílicos” e, num segundo, constituíram-se nas matrizes dos principais colégios jesuíticos do Brasil colonial.

Nesse sentido, é quase impossível desassociar a empresa evangelizadora encetada pelos padres jesuítas da ação educacional fundada na escolarização do ensino das primeiras letras. A ação educativa dos inicianos na colônia lusitana, por sua vez, guardava relação direta com as grandes reformas religiosas que marcaram profundamente a cristandade durante o século XVI. Para tanto, basta lembrar que a evangelização dos povos que habitavam o mundo colonial ibérico contou com o beneplácito direto do próprio Inácio de Loyola. O fundador da Companhia de Jesus era sistematicamente informado das batalhas que o seu exército de “soldados de Cristo” travava nas possessões metropolitanas situadas além mar aberto.

Em carta datada de 1553, Santo Inácio de Loyola solicitava, por exemplo, ao padre Manuel da Nóbrega que lhe enviasse informações pormenorizadas da Província do Brasil. Na referida correspondência, o Geral



da Companhia de Jesus pedia que as cartas dos jesuítas da colônia portuguesa contivessem as seguintes notícias:

[...] em quantos lugares há residência da Companhia, quantas pessoas em cada casa e em que se ocupam, tudo em vista da edificação. Igualmente, como andam vestidos, qual é o seu comer e beber, em que camas dormem e o que gasta cada um deles. Também, quanto à região onde moram, qual o clima e graus geográficos, quais os vizinhos, como andam vestidos, que comem, como são suas casas e quanta, segundo se diz, e que costumes têm; quantos cristãos pode haver, quantos gentios ou mouros. (LOYOLA, 1993, p. 89).

Assim, o seu conhecimento sobre a missão jesuítica de “povoar a terra de boa gente” pode ser encontrado numa carta que o padre Nóbrega enviou-lhe de São Vicente, datada de março de 1555. Nessa missiva, o primeiro Provincial do Brasil explicava que:

[...] estas partes são muito apropriadas para se fazerem Colégios da Companhia e se sustentarem mais facilmente que em nenhuma parte muitos Irmãos pela bondade da terra e ser mui sã; e ao menos deviam fazer aqui Colégios que servissem de enfermarias de todas as casas da Companhia, e isto se a terra se povoar de boa gente, como esperamos que será, pois Nosso Senhor nela descobre metais, como todos afirmam. (NÓBREGA, 1955, p. 195).

155

Sem embargo, a própria lógica da colonização portuguesa estava atrelada à ação catequético-educativa que os europeus da contra-reforma católica empreenderam na colônia lusitânica. A simbiose entre os interesses econômicos metropolitanos, centrados no comércio ultramarino de mercadorias (de preferência metais preciosos), e a ação evangelizadora jesuítica explica, em larga medida, o sentido mais geral da colonização portuguesa nas terras demarcadas pelo Tratado de Tordesilhas (1494). Mas, a concepção geral do plano colonizador lusitano, nos seus traços mais distintivos, pode ser atribuída ao padre Manuel da Nóbrega.

Após a morte do primeiro bispo do Brasil, Dom Pedro Fernandes Sardinha (1552-1556),¹ Nóbrega escreveu aquele que pode ser considerado um dos mais importantes documentos do período colonial brasileiro:

a carta de 08 de maio de 1558, ao padre Miguel de Torres, Provincial de Portugal.² Na referida missiva encontramos o seguinte excerto acerca de como a Coroa Portuguesa deveria se posicionar em relação aos índios que se opunham ao processo colonizador:

A lei, que lhes hão-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 repartidas que lhe bastem, e com estes Padres da Companhia para os doutrina-rem. (NÓBREGA: 1955, p. 282-283).

Esse plano de colonização que os padres jesuítas vinham implementado desde 1549, e exposto com clareza nesta carta de 1558, era fundamental para as duas dimensões do processo colonizador lusitano: o econômico e o cultural. Era impraticável, por exemplo, a montagem da empresa açucareira e a instituição das confrarias de meninos, e suas respectivas transformações em colégios, sem a total desestruturação dos traços mais distintivos das sociedades Tupi-Guarani que habitavam o litoral atlântico da colônia. Neste sentido, o plano concebido por Nóbrega foi eficiente. Para a destruição dos principais elementos culturais indígenas que se constituíam em obstáculo ao avanço da cultura ocidental cristã, ele invoca a necessidade da chamada “guerra justa” se necessário fosse. Assim escreveu:

Os que mataram a gente da nau do Bispo se podem logo castigar e sujeitar e todos os que estão apregoados por inimigos dos cristãos e os que querem quebrantar as pazes e os que têm os escravos dos cristãos e não os querem dar e todos os mais que não quiserem sofrer o jugo justo que lhes derem e por isso se levantarem contra os cristãos. (NÓBREGA, 1955, p. 281-282).

E, depois, acrescentou: “[...] desta maneira cessará a boca infernal de comer a tantos cristãos quantos se perdem em barcos e navios por toda a costa; os quais todos são comidos dos Índios e são mais os que morrem que os que vem cada ano.” (NÓBREGA, 1955, p. 281-282). Assim, aos índios que sobreviveram restou o processo da domesticação pela via “pacífica”



da aculturação baseada na ação catequético-educativa implementada pelos padres jesuítas.

As Casas de Bê-á-bá, neste contexto, exerceram um papel ideológico fundamental no sentido da afirmação dos princípios que norteavam as estruturas da chamada “civilização ocidental cristã,” notadamente depois das reformas religiosas que marcaram drasticamente o mundo europeu no transcurso do século XVI. A evidência de que havia um amalgamento entre a metrópole lusitana e a Companhia de Jesus na missão de vulgarização dos valores cristãos pela vastidão do mundo americano, africano e asiático pode ser encontrada numa missiva expedida pelo próprio Rei de Portugal. Em 13 de junho de 1565, o Rei Dom Sebastião I enviou uma carta para São Francisco de Borja com o seguinte teor:

Quando a Divina Providência nos desvendou gentes bárbaras e mares desconhecidos e vinculou ao cetro português reinos e remotos impérios, ao mesmo tempo e sobretudo lhe vinculou a messe e a cultura das almas. Nela nos ocupamos com a diligência e o cuidado (que nos legaram os nossos remotos com direito de reinar); preocupando-nos sempre por não perder ocasião alguma de levar avante a propagação da Fé. Para cumprir com fidelidade essa obrigação é instrumento oportuno a Religião da Companhia de Jesus a quem parece ter Deus oposto, por providência disposição, às calamidades sobrevindas à República Cristã, dando-lhe em particular os requisitos indispensáveis ao nosso serviço e ao da conversão de tôda a gentilidade, que nos confiou a Santa Sé Apostólica. [...] Como a Companhia cria e destina os seus filhos para a propagação da fé e a pregação da doutrina evangélica, e os expõe à morte e a padecer os maiores perigos; e, com o leite da religião, se passam logo aos Japões, aos Chinas e a todos os Índios [...]. (LEITE, 1965, p. 286).

157

Tal como afirmou o Rei de Portugal, as denominadas “gentes bárbaras” que habitavam a Terra de Santa Cruz sofreram, por parte dos europeus seguidores da Santa Sé Apostólica, um processo de aculturação ao cristianismo em que confluíram, numa única ação evangelizadora, a catequese e a escolarização das primeiras letras por meio das Casas de Bê-á-bá. Foi assim que os padres da Companhia de Jesus projetaram na colônia portuguesa a “salvação das almas gentílicas com diligência e cuidado,” mesmo que o resultado final tenha significado o extermínio de milhões de indígenas.³

II. As Casas de Bê-á-bá e a difusão do cristianismo

Os primeiros padres jesuítas que chegaram ao Brasil, em 29 de março de 1549, já traziam de Portugal a orientação explícita de constituírem Casas para as crianças dos denominados "gentios," que seriam correspondentes às "Confrarias de Meninos" existentes em Portugal. Segundo Serafim Leite (1938, p. 32), "[...] o padre Simão Rodrigues, ao dar, em Lisboa, o abraço de despedida ao P. Nóbrega, recomendou-lhe expressamente a criação de meninos." Portanto, a origem da catequese com base no ensino do bê-á-bá remonta ao próprio ano da chegada dos padres da Companhia de Jesus ao Brasil.

Logo após o desembarque, os jesuítas iniciaram a conversão dos índios ao cristianismo ensinando os rudimentos do ler e escrever, numa concepção evangelizadora que se materializaria, depois, nos famosos catecismos bilíngües, em tupi e português. Conforme Robert Southey (1965, p. 255), entre os padres jesuítas que chegaram na 1ª Expedição⁴ "[...] era Aspilcueta o mais hábil escolástico; foi o primeiro que compôs um catecismo na língua tupi, trasladando para ela orações."⁵

158 Já em abril de 1549, o Superior dos seis padres jesuítas que vieram na esquadra do Governador-Geral Tomé de Sousa, o padre Manuel da Nóbrega (1955, p. 20), escreveu uma carta ao Provincial de Portugal dando conta de que: "[...] ho Irmão Vicente [Rodrigues] Rijo insina há doutrina aos meninos cada dia, e tambem tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos Índios desta terra, hos quaes tem grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grande desejos." Tempos depois, em outra missiva, desta vez endereçada ao padre Miguel de Torres, datada de maio de 1556, Nóbrega redigiu uma pequena síntese da origem das Casas de Bê-á-bá.

Achegamos à Baya onde começamos de exercitar-se com ho gentio e com os christãos, vivendo de esmolos. Ho anno logo seguinte vierão outros quatro Padres e, com estes, sete ou oito meninos órfãos da casa de Lixboa, com huma precaução do Padre Pedro Domenico, que delles tinha cuidado, pera eu poder fazer casas e comfrarias da maneira que em Lixboa se fizeram, e com elles não veo nenhum aviso, mas estes vinhão encarregados aos Padres. Vendo eu isto, determinei-me com os demais Padres



e Irmãos que aqui nos achamos parecendo-nos ser cousa de que a Companhia se encarregava, a fazer-lhes casa; e pedi terras ao Governador [Tomé de Sousa], ouve-lhes alguns escravos d'El-Rei e humas vaquas pera criação, determinando, com aquelles que vierão, manter outros órfãos da terra, que avia muitos perdidos e faltos de criação e doutrina, e dos filhos do gentio quantos se podessem manter na casa. (NÓBREGA, 1955, p. 209).

Depois, em missiva ao Geral da Companhia de Jesus, padre Diego Laynes,⁶ redigida em 12 de junho de 1561, o padre Manuel da Nóbrega retoma o mesmo tema da origem das Casas de Bê-á-bá. Desta vez, ele acrescenta novas informações:

No ano de 49 fui enviado, pelo Padre Mestre Simão, a estas partes com os meus cinco companheiros, o qual me deu entre outros avisos este, que se nestas partes houvesse disposição para haver Colégios da nossa Companhia, ou recolhimento [casa] para filhos dos gentios, que eu pedisse terras ao Governador [Tomé de Sousa], e escolhesse sítios, e que de tudo o avisasse. No primeiro ano não me pude resolver em nada, mas sòmente corri a costa, e tomei os pulsos a terra. Logo no seguinte ano mandaram quatro Padres com alguns rapazes órfãos, e isto me fez crer a minha opinião, e que Nosso Senhor era servido de haver casa para rapazes dos gentios, e aqueles vinham para dar princípio a outros muitos de cá da terra, que se recolheriam com eles, e comecei a adquirir alguns com muito trabalho, por estarem naquele tempo muito indômitos, e pedi sítios para casas e terras ao Governador, e houve alguns escravos, e entreguei-os a um secular para com eles fazer mantimentos a esta gente. Logo no seguinte ano vieram mais órfãos com bulas para se ordenar confraria, o que logo se fez na Baía, e na Capitania do Espírito Santo, e nesta de São Vicente, repartindo os rapazes por as Casas, os quais eram aceitos na terra pela gente portuguesa, por causa dos ofícios divinos e doutrina, que diziam; e com estes se juntaram outros dos gentios e órfãos da terra, mestiços, para todos remediar e dar vida. (NÓBREGA, 1955, p. 384-385).

A criação de novas Casas de Bê-á-bá, para além daquela que existia em Salvador desde 1549, ganhou impulso, a contar dos relatos do padre Manuel da Nóbrega, com a chegada da segunda leva de missionários jesuítas em 1550.⁷ Para o crescimento numérico das casas, chama atenção dois fatos aludidos por Nóbrega: a vinda dos meninos órfãos de Lisboa – “com

bulas para se ordenar confraria” – e a decisão de abandonar o princípio evangelizador fundado na dependência de esmolas conferidas pelos colonos. A tomada de decisão em relação ao último foi de exclusiva responsabilidade de Nóbrega. Para ele, era impossível sustentar tal empresa evangelizadora com base na mendicância, pois entendia que a questão da base material de sustentação das casas seria um fator fundamental, em larga medida, para que a iniciativa catequética lograsse êxito. Nos primeiros anos, quando os padres jesuítas ainda dependiam de esmolas, Nóbrega descreveu como funcionava, por exemplo, a Casa de Piratininga:

Ha manença da casa, a principal hé o trabalho de hum Irmão ferreiro [Mateus Nogueira], que, por consertar as ferramentas dos Índios, lhe dão de seus mantimentos, e hé a boa industria de hum homen leigo que, com tres ou quatro escravos da casa e outros tantos seus, fas mantimentos, criação, com que mantem a casa, e com algumas esmolas que alguns fazem à casa, e com a esmola que El-Rei dá. Tem tãobem esta casa humas poucas de vacas, as quais, por nossa comtemplação, se derão aos meninos quando estavam em São Vicente, e do leite dellas se mantem a casa. A casa de S. Vicente se ficou përa se viver de esmolas, os que se nella podessem sustentar, que serão dous ou tres somente. (NÓBREGA, 1955, p. 211).

160

Para a magnitude da tarefa evangelizadora que a Companhia de Jesus se propunha realizar em terras brasileiras, a manutenção das Casas de Bê-á-bá com base nas esmolas se constituía num grande obstáculo. No caso da casa de São Paulo de Piratininga, por exemplo, era possível manter, no máximo, três padres jesuítas, tal como ficou descrito na carta citada. Desde o início da iniciativa pedagógica fundamentada na organização das casas, Nóbrega demonstrou preocupação com a forma de sustentação das mesmas, dado o papel estratégico que ocupavam no projeto catequético jesuítico. Em carta datada de 1552, ao padre Simão Rodrigues, provincial de Portugal, Nóbrega sustentava que as

[...] casas de meninos nestas partes são muito necessarias: não se podem ter sem bens temporais e da maneira que esta casa está fundada, e sendo assi á-de aver estes e outros escândalos. Pera a Companhia se lançar de todo disto, não se podem sustentar estas casas, nem há zelo nem virtude, nem homeins para isso que abaste; podem-se reger no temporal por homens leigos com



ser ha superioridade de tudo da Companhia e do padre [que] dos meninos no espirital tiver cuidado. Se lá ouvessem homens ou padres do espirito e virtude do padre Domenico, a quem isto tudo encarregassem, tudo estaria em seu lugar. (NÓBREGA 1955, p. 143).

Para atingir os seus propósitos evangelizadores, o padre Manuel da Nóbrega era um homem profundamente pragmático em relação aos valores do seu tempo, principalmente se considerarmos o fato de que ele estava vivendo as profundas transformações geradas pelas reformas religiosas que marcaram a cristandade na época moderna. Para alcançar sucesso no campo espiritual, segundo ele, era necessário se imiscuir nas coisas do mundo temporal. No universo dos negócios, regido pelo princípio da circulação das mercadorias, não havia “virtudes;” mas, sim, “escândalos” produzidos pelo poder corruptor do vil metal.

Apesar de Nóbrega demonstrar conhecer perfeitamente bem o perigo que o temporal representava para o espiritual, conclamava, em seguida: “[...] agora veja V. R. [padre Simão Rodrigues] e dê conta disto mui larga a Nosso Senhor [Santo Inácio de Loyola] e mande-nos o que façamos desta casa e das outras.” (NÓBREGA, 1955, p. 143). E, assim, lentamente foi se construindo toda a infra-estrutura econômica de sustentação da ação evangelizadora da Companhia de Jesus no Brasil colonial.

As Casas de Bê-á-bá, nos primórdios da missão evangelizadora, eram absolutamente rústicas. Guardavam similitude com as próprias condições econômicas em que viviam, de modo geral, os primeiros colonizadores portugueses no Brasil, notadamente na capitania de São Vicente. Nóbrega, em carta de setembro de 1557, ao padre Miguel de Torres, fez uma descrição detalhada de como estava organizada uma das Casas de Bê-á-bá.

[...] as casas que agora temos são estas, scilicet, huma casa grande de setenta e nove palmos de comprimento e vinte e nove de largo. Fizemos nela as seguintes repartições, scilicet, hum estudo e hum dormitorio e hum corredor, e huma sacristia por rezão que outra casa que está no mesmo andar e da mesma grandura nos serve de ygreja por nunca despois que estamos nesta terra sermos poderosos pera a fazer, o que foy de sempre dezermos missas em nossas casas. Neste dormitorio dorminos todos asi Padres como Irmãos asaz apertados. Fizemos huma cozinha e hum refeitório e huma despensa que serve a nós e aos moços.



Da outra parte está outro lanço de casas da mesma compridão, e huma delas dormem os moços, em outra se lee gramatica, em outra se ensina a ler e escrever; todas estas casas asy humas como outras são térreas; tudo isto está em quadra. O chão que fica entre nós e os moços não hé bastante pera que repartindosse eles e nós fiquemos agasalhados, mayormente se nele lhes ouvesem de fazer refitorio, despensa e cozinha como será necessario. Todas as mais casas necessarias a huma comunidade nos faltão a nós e a eles, como são humas necessarias, casa d'agua e de lenha, e outras desta maneira que quá são muy necessarias, e no sytio não há maneira pera se fazer, e soubretudo não lhe fica servintia pera a fonte e cousas necessarias ultra de não terem ygreja senão a nossa. (NÓBREGA, 1955, p. 263-264).

Igreja, sacristia, sala de estudo (ensino de ler, escrever e gramática), dormitório, despensa, cozinha e refeitório. Eis como se estruturava uma Casa de Bê-á-bá no Brasil do século XVI. No relato de Nóbrega fica claro que as Casas (ou Confraria de Meninos) se transformaram num verdadeiro locus de imbricação entre catequese e escolarização elementar dos chamados "gentios."

162 Para tal finalidade, as Casas eram "completas," pois estavam organizadas de modo que a vida espiritual, que requer a existência de tempo livre para a sua plena manifestação, gozasse de condições necessárias produzidas por uma base material mínima que garantisse a existência temporal daqueles homens e meninos. A despensa e a cozinha das Casas eram abastecidas, em geral, por meio do trabalho escravo de negros desfrancizados, tal como mais uma vez descreveu, em carta de julho de 1552, o próprio padre Manuel da Nóbrega (1955, p. 121): "[...] já tenho escripto sobre os escravos que se tomarão, dos quais hum morreo logo, como morrerão outros muitos que vinhão já doentes do mar. Tão bem tomei doze vaquinhas pera criação e pera os meninos terem leite, que hé grande mantimento." Assim, para ele era improvável a manutenção das Casas de Bê-á-bá sem o concurso do braço escravo, que no início não foi apenas negro, mas também indígena.

Tal como descritas, as Casas de Bê-á-bá lembram um pouco a cultura hebraica de se construir nos fundos da sinagoga uma sala de aula onde se ensinava os rudimentos de ler e escrever para os meninos. Os jesuítas recuperavam, assim, elementos da tradição hebraica-cristã, que perdurou no



período da chamada igreja primitiva, de processar a conversão dos ditos “gentios” com base na leitura de textos religiosos, que no Brasil do século XVI foram os catecismos bilíngües (tupi e português).⁸ Aliás, o mais famoso catecismo de doutrina cristã da época foi escrito pelo irmão José de Anchieta, que, anteriormente, havia elaborado uma gramática da própria língua tupi.

Ele desenvolveu uma didática da educação elementar que utilizava o teatro como instrumento lúdico da aprendizagem, mesmo que fundamentado num método mnemônico do ensino, ou seja, uma aprendizagem do conhecimento com base na memorização que tinha também como consequência o sadismo pedagógico, tal como o próprio Anchieta (1957, p. 194) descreveu: “[...] o ensino dos meninos aumenta dia a dia e é o que mais nos consola; os quais vêm com gosto à Escola, sofrem os açoites e têm emulação entre si.” Escrevendo ao padre Inácio de Loyola, o jesuíta originário das Ilhas Canárias fez uma síntese descritiva do funcionamento pedagógico-catequético das Casas de Bê-á-bá nos seguintes termos:

Estes, entre os quais vivemos [índios de Piratininga], entregam-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir num povo agradável a Cristo. Na Escola, muito bem ensinados pelo Mestre António Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número, ainda catecúmenos. Os quais, depois de rezarem de manhã as ladainhas em coro na Igreja, a seguir à lição, e de cantarem à tarde a Salve Rainha, são mandados para suas casa; e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, disciplinando-se até ao sangue. (ANCHIETA, 1957, p. 106).

Em outra carta, datada de agosto de 1556, endereçada ao mesmo padre Inácio de Loyola, Anchieta descreveu mais uma vez o cotidiano das atividades desenvolvidas pelos meninos indígenas e mamelucos nas Casas de Bê-á-bá.

Expliquei suficientemente na carta anterior como se faz a doutrina dos meninos: quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; pois de tarde todos se dão à caça ou à pesca para procurarem o sustento; se não trabalham, não comem. Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras; estimam-no tanto que, se não fosse esta atracção, talvez nem os pudéssemos



levar a mais nada. Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas, e alguns mesmo sem ele. Muitos confessaram-se este ano, e fizeram-no em muitas outras ocasiões do que não tivemos pouca alegria; pois alguns confessam-se com tal pureza e distinção, e sem deixarem sequer as mais mínimas coisas, que facilmente deixam atrás os filhos dos cristãos: recomendando-lhes eu que se preparassem para este sacramento, disse um: é tão grande a força da confissão que, a seguir a ela, nos parece que queremos voar para o céu com grande velocidade. (ANCHIETA, 1957, p. 308).

Pela narrativa de Anchieta fica muito claro que os padres jesuítas não separavam a educação escolar das primeiras letras do processo catequético que convertiam os filhos dos "gentios" à fé cristã. Além disso, fica claro também que a aprendizagem dos "rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras" se realizava num ambiente diário marcado pela preocupação com o corpo (alimentação) e a alma (confissão dos pecados) dos indiozinhos. Assim, as Casas de Bê-á-bá se transformaram, juntamente com as igrejas, nas primeiras instituições do Brasil colonial que difundiram de forma efetiva os valores da denominada "civilização ocidental cristã."

164

Para atingir tal objetivo, os padres jesuítas utilizaram uma pedagogia fundamentada nos seguintes elementos: bilingüismo (preferencialmente português e tupi); método de ensino mnemônico; catecismo com os principais dogmas cristãos; desmoralização dos mitos indígenas; e atividades lúdicas (música e teatro). O uso sistemático dessa pedagogia jesuítica no âmbito das Casas de Bê-á-bá pode ser considerado como a primeira grande ação ideológica de afirmação dos valores europeus quinhentistas no Brasil colonial.

Foram essas escolas de ler, escrever e contar, inicialmente destinadas às crianças indígenas e mamelucas com o objetivo de convertê-las ao cristianismo, que se transformaram, do decorrer do século XVI, nos colégios jesuíticos para os filhos dos colonos, ou seja: "[...] os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado e oficiais mecânicos." (LEITE, 1949, p. 143). Em síntese, na mesma proporção em que os índios do litoral atlântico iam sendo exterminados ou convertidos e o modelo colonizador português se consolidava, as Casas de Bê-á-bá desapareciam e davam lugar aos colégios destinados às crianças brancas filhas dos colonos.



III. As divergências entre Manuel da Nóbrega e Luiz da Grã

○ Brasil foi transformado em uma Província da Companhia de Jesus em decorrência das profundas divergências que surgiram entre os padres jesuítas e o bispo Sardinha, ao qual eles ficaram subordinados pela hierarquia eclesiástica. Os jesuítas não concordavam com a proposta evangelizadora que o primeiro bispo do Brasil tentou implementar ao processo de propagação da fé cristã em terras ameríndias, pois não consideravam a conduta moral dele e, principalmente, dos padres seculares a mais apropriada para a envergadura da empresa missionária.

Por sua vez, o bispo Sardinha não só abominava como ridicularizava os métodos catequéticos empregados pelos jesuítas e, por consequência, os proibia de praticá-los.⁹ O impasse só foi resolvido por meio da influência que o padre Inácio de Loyola, fundador e primeiro Geral da Companhia de Jesus, exercia no âmbito da Santa Sé. Para livrar os seus “soldados de Cristo” do jugo imposto pela autoridade do solidéu, o Geral determinou a criação da Província do Brasil, em 1555. A partir de então, o bispo perdeu totalmente o controle eclesiástico sobre os padres jesuítas e eles passaram, assim, a dever obediência exclusivamente a Roma.

Foi nesse contexto que o padre Manuel da Nóbrega se transformou, primeiro, em Vice-Provincial (1553-1555) e, depois, em Provincial da Companhia de Jesus no Brasil (1555-1559). No interregno de 1549 a 1559, ele lançou os fundamentos do projeto educativo jesuítico do século XVI, ou seja, estabeleceu a síntese entre base material de financiamento (terras, escravos e produção agropecuária pertencentes à própria Companhia de Jesus) e as suas duas principais instituições educacionais: as Casas de Bê-á-bá e os colégios. Ambas podem ser consideradas os primeiros baluartes irradiadores da cultura ocidental cristã em terras brasílicas. Mas a empresa evangelizadora concebida e implementada por Nóbrega não foi isenta de críticas. Depois de se livrar da obediência ao bispo Sardinha, ele passou a enfrentar oposição até mesmo entre os seus próprios companheiros.

○ O padre Luiz da Grã foi, possivelmente, o maior de todos. Quando chegou ao Brasil, na terceira leva de padres jesuítas (1553),¹⁰ já trazia de Portugal uma nova orientação para a catequese com as crianças órfãs, indígenas e mamelucas e que, por sua vez, entrava em conflito com aquela

implementada desde 1549. Poucos anos depois, transformou-se ele mesmo no Provincial (1559-1571) em substituição ao padre Nóbrega.

A partir de então, utilizando-se da posição hierárquica que o cargo lhe conferia, passou a fazer objeção explícita ao projeto catequético formulado por Nóbrega. Vejamos, contudo, como o próprio Nóbrega relatou ao padre Miguel de Torres, na carta de maio de 1556, a divergência que se abriu entre eles.

Entendendo-se nisso, achegou o P. ° Luis da Grã e os mais Padres e Irmãos que com elle vierão, com a vinda dos quais soubemos como se a Companhia lançara de ter carrego [encargo] dos tais órfãos; todavia escreveu-me o P. ° Mirão [Provincial de Portugal 1552-1555] que dos filhos do gentio tivéssemos como tínhamos até sabermos recado de V. P. , e quanto aos órfãos, de que o P. ° Domenico tinha carrego, trabalharia que não mandassem mais. Todavia este anno passado de 555 cá mandarão dezoito ou vinte à Baya, que não foi piquena operação pera os Padres que ahi estão pera lhes buscarem a sustentação, porque o que elles tinham não lhes abastava. Agora que vou à Baya, trabalharei quanto for possivel pollos apartar a elles, e a outros da terra [indígenas e mamelucos], dando carrego delles, e de seus bens temporais, a quem delles tenha cuidado, ficando-nos o ensiná-los e doutriná-los somente. (NÓBREGA, 1955, p. 209-210).

Em outra missiva datada de 12 de junho de 1561, desta feita para o Geral da Companhia, padre Diego Laynes, Nóbrega fez um relato mais circunstanciado dos meandros que perpassavam as dissensões entre ele e seu opositor.

E desta maneira caminhamos até à vinda do Padre Luís da Grã, do qual soube como em Portugal não se aprovava termos nós o assunto destes rapazes [órfãos, indígenas e mamelucos], e menos ordenar as suas confrarias. E com isto me veio uma carta de António de Quadros, escrita por comissão do Provincial, que naquele tempo era em Portugal, em que me avisava não se dever adquirir nada para rapazes, nem fazer deles tanto caso. Como na verdade o que se adquiriu, assim de terras como de vacas, não era minha intenção, ser somente para rapazes, mas para que a Companhia dispusesse disso, como lhe parecesse mais glória do Senhor, quer fosse nos nossos Colégios, quer em casas de rapazes, quer em tudo junto; e, por não haver estudantes



nossos, se gastava com os rapazes assim da terra, como com os que enviaram de Portugal. E, como eu tinha contrária opinião e me parecia que as causas, por onde em Portugal se deixavam os rapazes, não tinha cá tanto lugar, contudo comecei a desandar a roda que tinha andado, e a diminuir os meninos e a tirar confrarias, quando pude, sem escândalo, mormente depois que vieram as Constituições, as quais, nas regras do Reitor, diziam que não se recebessem em casa nem mesmo infieis para doutrinar, e pareceu ao Padre Luís da Grã, que naquele tempo era meu colateral, e todos os mais Padres, que aquilo também tinha cá lugar. (NÓBREGA, 1955, p. 385-386).

Assim, no dizer de Nóbrega, no tempo em que Grã foi Provincial do Brasil, a missão evangelizadora jesuítica nos trópicos começou a “desandar a roda que tinha andado” até então, já que não era possível manter em pleno funcionamento as Casas de Bê-á-bá (as confrarias de meninos) e os colégios sem uma fonte de financiamento permanente originária das terras, gados e escravos adquiridos por meio da Coroa Portuguesa. Submetido à disciplina férrea da Companhia de Jesus, Nóbrega, “sem escândalo,” começou o processo de desativação principalmente das Casas, tal como determinavam as ordens emanadas de Portugal.

Segundo ele, a exceção teria sido o caso da capitania do Espírito Santo. Lá ocorreu que as confrarias de meninos “[...] por devoção da gente a sustentaram, dizendo as missas seu Vigário homem devoto, e os moradores os sustentaram com esmolas, dando cargo deles a um homem. Mas isto também durou pouco.” (NÓBREGA, 1955, p. 386).

O exemplo do sucedido no Espírito Santo reforçava a tese de Nóbrega: era impossível manter a ação evangelizadora por meio de doações espontâneas dos colonos, isto é, a Companhia de Jesus precisava administrar os seus próprios negócios geradores das fontes de financiamento permanente para a sustentação material das Casas e dos colégios que delas nasceram, nem que para isso fosse necessário lançar mão do próprio trabalho escravo, pois a missão evangelizadora, para atingir os seu intento, precisava, antes de tudo, de uma empresa econômica que a sustentasse.

Portanto, os negócios da Companhia de Jesus no Brasil, iniciados por inspiração do padre Manuel da Nóbrega, não fugiram à regra geral do período colonial: o uso da mão-de-obra escrava no âmbito das relações sociais de produção. Em carta datada de agosto de 1552, ao Provincial de

Portugal, Nóbrega fornece indícios da prática da escravidão nas propriedades dos padres jesuítas.

Depois que vierão os ecravos d'El-Rei, de Guiné a esta terra, tomarão os Padres fiados por dous annos tres ecravos, dando fiadores a isso, e acaba-sse o tempo agora cedo. Desta vestiaría fiz mercar outros ecravos da terra. [...] Alguns ecravos destes que fiz mercar pera a casa são femeas, as quais eu cassei com os machos e estão nas roças apartados todos em suas casas, e busquei hum homem leigo que delles todos tem cuidado e os rege e governa, e nós com elles não temos conta, e com ho homem nos entendemos e ho homem com elles. Ha causas porque se tomarão femeas hé porque doutra maneira não se pode ter roças nesta terra, porque as femeas fazem a farinha e todo o principal serviço e trabalho hé dellas, os machos somente roçam e pescam e cação e pouquo mais. E como nesta terra os mais homens sejam solteiros e tem ecravas com que peccam, os quais não absolvemos sem que primeiro as não apartão de si, e elles achão outros Padres [principalmente seculares] que os absolvem, tomão occasião de dizerem que tãobem nós temos ecravas, que se não escusam. (NÓBREGA, 1955, p. 140-141).

168

Além dos ecravos desafricanizados, os jesuítas também utilizaram os índios como mão-de-obra cativa nas suas propriedade que, lentamente, foram se transformando em fazendas de gado e cana-de-açúcar, tal com as outras fazendas da colônia. A grande divergência do padre Luiz da Grã com Nóbrega era justamente o fato de que os jesuítas estavam se transformando em proprietários de bens materiais que os igualavam aos grandes senhores de terras e ecravos que ocupavam o litoral atlântico. Quanto à defesa de Nóbrega sobre a necessidade dos colégios possuírem uma fonte própria de financiamento, fica muito evidente numa missiva datada de 12 de junho de 1561. Nela, a ligação orgânica que os jesuítas fizeram entre colégios e fazendas, ficou descrita da seguinte maneira:

Esqueceu-me de avisar a V. R. que me parecia que o melhor dote que se pode juntar nestas partes para os Colégios é grande criação de vacas, porque nesta terra custa pouco criá-las e multiplicam muito. Êste Colégio tem cem cabeças agora, de sete ou oito, que houve, e muitas mais poderia haver, se o Padre Luiz da Grã me não fora sempre à mão a isso. O Colégio da Baía terá outras tantas, de seis novilhas, que lá tomei, das que El-Rei



mandou. Esta é a melhor fazenda sem trabalho, que cá ha, e dão carnes e couros e leite e queijos, que sendo muitas poderão abastar a muita gente. Se a me a mim derem licença que tome a esmola de El-Rei em gado êstes anos que se dará, elas multiplicarão tanto que baste a prover o Colégio, ainda que não haja outra cousa de El-Rei; mas eu não sei o que faça, porque conheço da vontade de meu superior, o Padre Luiz da Grã, não ser esta, posto que também me parece que lá vossas R. R. serão contentes. Em tudo provarão, e declarem de lá com suavidade. E o mesmo se pode fazer na Baía, posto que lá não as darão de tão boa vontade, mas podem para lá haver provisão para que se pague a esmola dos dízimos, das vacas, posto que também isto não sei se pode ser, porque o Bispo e cabido tem dízimos da Baía, de que pagam seus ordenados. Os reideiros de cá folgarão de nos pagarem nisso, porque vai multiplicando o gado muito, nesta Capitania, mas abastará lembrar ao Padre Luiz da Grã, que deve de se pagar nisso, se fôr possível, ou havê-lo por tôdas as vias lícitas, que se ofereceram. (NÓBREGA, 1940, p. 96-97).

O padre Manuel da Nóbrega era um político ardiloso, conspirava contra as diretrizes determinadas pelo Provincial da Companhia de Jesus no Brasil, padre Luiz da Grã, enviando cartas diretamente para Roma sem que o mesmo conhecesse os seus respectivos conteúdos. Tal procedimento solapava a autoridade do seu superior no que dizia respeito à determinação de fechamento das confrarias de meninos. Além disso, Nóbrega insinuava às autoridades eclesiásticas até mesmo como deveriam proceder em relação ao Provincial, ou seja, teriam que se “declararem de lá com suavidade” para não dar a entender que ele estava, na prática, governando a Província do Brasil.

A resistência de Grã ao processo econômico que estava transformando os jesuítas em missionários-fazendeiros partia do pressuposto de que havia incompatibilidade entre as coisas terrenas e espirituais. Influenciado, possivelmente mais que os outros, pelas conseqüências oriundas das reformas religiosas que cindiram o cristianismo na primeira metade do século XVI, o padre Luiz da Grã era um religioso zeloso das virtudes morais que deviam nortear a vida espiritual dos colonizadores cristãos da Terra dos Papagaios.

Segundo Nóbrega (1955, p. 391), Grã queria “[...] edificar a gente portuguesa destas partes por via da pobreza.” Ou ainda, almejava: “[...]”

converter essa gente da mesma maneira que S. Pedro e os Apóstolos fizeram, e com S. Francisco [de Assis] ganhou a muitos por penitência e exemplo de pobreza." Os escrúpulos espirituais de Luiz da Grã frente aos bens materiais que a Companhia estava amealhando encontravam no padre Manuel da Nóbrega o seu maior crítico. Para Nóbrega, os pendores franciscanos do Provincial não faziam dele um bom jesuíta no contexto do Brasil colonial, ou seja, ele não deveria medir as próprias conseqüências espirituais e materiais na batalha pela conquista de novas almas para o rebanho da Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana.

Mas, o padre Luiz da Grã pensava diferente. Considerava que o preço moral a pagar era muito alto e, portanto, comprometedor da eficácia evangelizadora praticada pelos inicianos. Pois, a promiscuidade gerada pelos negócios concernentes ao mundo secular poderia se transformar numa fonte de corrupção das virtudes morais. Além disso, Grã chegou ao Brasil já conhecedor da primeira versão das Constituições da Companhia de Jesus¹¹ que, por sua vez, entravam em contradição com as práticas adotadas pelos primeiros padres que chegaram ao Brasil.

170 Em 1556, em plena fase de divergências com Grã, Nóbrega (1955, p. 208) declarava ao Provincial de Portugal, padre Miguel de Torres: "[...] saberá V. P. como a estas partes me mandarão os Padres e Irmãos que viemos, e até agora vivemos sem lei nem regra, mais que trabalharemos de nos conforme com ho que aviamos visto no collegio [Coimbra] e, como nelle aviamos estado pouco, sabiamos pouco."

As Constituições tinham estabelecido princípios que entravam em confronto direto com os procedimentos adotados pelos comandados de Nóbrega. O principal deles era a proibição de "[...] os Irmãos ter bens temporais nenhuns, se não for collegio."¹² Ou seja, elas estabeleciam o voto de pobreza para os padres e irmãos da Companhia de Jesus. (NÓBREGA, 1955, p. 212).

Por outro lado, o padre Luiz da Grã era sabedor do quanto custava manter as Casas de Bê-á-bá em pleno funcionamento e, ao mesmo tempo, da impossibilidade dos padres jesuítas de gerenciá-las com o próprio labor. Dada a dimensão da tarefa missionária propugnada pela Companhia de Jesus na vastidão do sistema colonial português (América, África e Ásia), era impossível, a um só tempo, evangelizar e trabalhar para sustentar a ação ca-



tequética. Em carta endereçada ao padre Diogo Mirón, de 27 de dezembro de 1554, Grã argumentava que:

Esta casa [de Salvador] es muy trabajosa de sustentar, porque no ay em la tierra limosnas [esmolas] que lleguen más que a uma poca de harina, y las que haze el Governador y algunas otras personas no pueden bastar para comer. Tiene esta casa algunas tierras, mas nosotros no tenemos fuerças para las aprovechar y da eso mucha ocupación. Este año nos murieron dos esclavos y dos esclavas, y esotras personas que quedan scrivióme el Padre Manuel da Nóbrega que no las tanía por sclavos captívos [esclavos indígenas], porque no se contenta com el título con que se captivaron; porque el mayor embaraço de consciencias que acá ay es tener por sclavos muchos que en la verdad son libres; y allegamos todavia limosnas [esmolas] y adquirimos deudas, que agora se pagan com la provisión que V. R. nos alcançó y mandó , y hezimos [fizemos] casas que por dos vezes cayeron ya, y agora quase todo está cubierto de teja. (GRÃ, 1957, p. 145).

Entretanto, deparando-se com as antinomias que se estabeleceram entre a prática evangelizadora dos jesuítas do Brasil e os preceitos firmados nas Constituições, o padre Luiz da Grã não tardou a notificar o Geral da Companhia de Jesus em Roma. Em carta¹³ dirigida ao padre Inácio de Loyola, datada de 8 de junho de 1556, expressou claramente a sua contrariedade com o fato de os padres da Companhia estarem adquirindo bens materiais para dar suporte econômico ao processo de conversão dos “infiéis.” Embora extenso, o excerto que se segue é esclarecedor.

Desde o princípio há uma casa em São Vicente onde recolhem os muitos mamelucos e os filhos dos índios, dos quais havia mais de 50. [...] Um irmão que se dizia Pero Correia, [...] doou os seus bens à Confraria dos Meninos de São Vicente, entre os quais umas terras onde se pode produzir mantimentos e certas vacas que se vão multiplicando. De maneira que agora estamos de posse delas, e de seu leite se mantêm os irmãos de Piratininga [...], e com o que o Rei dá de mantimentos e vestimentas aos dez que primeiro vieram ao Brasil [...], que é um ducado a cada um por mês. Isto no que diz respeito aos assuntos temporais, que me levaram a consultar a V. P. Primeiramente, isto que o Rei manda dar aos padres não parece convir, porque é como soldo, e nos livros do Almoxarife se fala por estes termos: ‘Fulano da Companhia



tem vencido tanto do seu ordenado'. Parece que é estipêndio e fartas vezes dizem que S. A. nos dá aquilo porque residimos nos povoados dos colonos, e ainda não pediram que tivéssemos sacerdote de almas, pois o Rei nos dava estipêndio por isso, não sendo assim senão pura esmola. Ocorre-nos que se devia demorar aquilo, quando não se aplicasse a colégio [...]. Outra dúvida é sobre se ofício de ferreiro do irmão Nogueira, fazendo obras aos índios em troca dos seus mantimentos é repugnante às Constituições, dos quais todavia usufruímos até vir a resposta. [...] Quanto às vacas, de seu leite se mantêm os irmãos até que venha resposta de Portugal sobre o que se fará delas [...]. Acerca disso o padre Nóbrega muito deseja que esta casa de Piratininga seja colégio da Companhia, por ser aqui escala para muitas nações de índios. Obsta a isto não haver com que se possa manter, pois as vacas são das crianças da terra, entre os quais estavam os que Pedro Domenico aqui mandou [meninos órfãos de Lisboa]. Se nos fosse expediente fazer grangearia de mantimentos com escravos que se poderiam ter, bem se manteriam pela bondade da terra, mas assim não penso pela muita distração que nisto há; e assim o padre Nóbrega escreve ao P. Dr. Torres [Provincial de Portugal] acerca de que o Rei dê certos dízimos que ele tem de um lugar aqui vizinho [Santo André da Borda do Campo], com os quais se poderá principiar um colégio. Sou de parecer, em relação às crianças, de que não devemos mantê-las na casa, se não se tem um modo para que alguém de fora lhes forneça o que comer [...], e nós nos encarreguemos do assunto do ensino [...]. Aqui em Piratininga por obedecermos às Constituições desistimos de todo o modo de grangear obtendo o pão da casa por meio de esmolas. Algum outro modo buscaremos para a carne e pescado. Entre os índios não se pode introduzir a prática de pedir esmola, que é gente muito pobre e pouco industriosa para possuí-la; é necessário ajuntá-las entre os brancos [...] e eles não tem que dar senão farinha de raízes [farinha de mandioca] ou pão que dela fazem, pescado e carne; dinheiros em toda esta Capitania não se usa, no seu lugar se usa açúcar ou ferramentas. (GRÃ, 1957, p. 289-292).

Mas, Nóbrega, divergia dessa posição de se efetivar a conversão dos chamados "gentios" com base numa militância apostólica dos padres jesuítas desprovida de quaisquer bens temporais, tais como estipêndios reais, terras, escravos, vacas, etc. Ao contrário de Grã, acreditava que não seria possível edificar a fé cristã na terra brasílica sem o concurso dos negócios



atinentes ao mundo secular, isto é, fundada exclusivamente em esmolas. Em carta ao sucessor de Santo Inácio de Loyola, datada de 12 de junho de 1561, Nóbrega explicou ao padre Diego Laynes o cerne das discrepâncias políticas com o segundo Provincial do Brasil, o padre Luiz da Grã. Para ele:

Esta opinião do Padre [Luiz da Grã] me fez muito tempo não firmar bem o pé nestas cousas, até que me resolvi e sou de opinião (salva sempre a determinação da santa obediência) de tudo o contrário, e me parece que a Companhia deve ter e adquirir justamente por meios, que as Constituições permitem, quanto puder para nossos Colégios e Casas de Rapazes; e, por muito que tenham, farta pobreza ficará aos que discorrerem por diversas partes. E não devemos de querer que sempre El-Rei nos proveja, que não sabemos quanto isto durará, mas por todas as vias se perpetue a Companhia nestas partes, de tal maneira, que os operários cresçam e não mingúem. E até se fosse tanto, não teria por desacertado adquirir-se para Casa de Meninas dos gentios, de que tivessem cargo mulheres virtuosas, com as quais depois casassem estes moços que doutrinássemos. E temo que fosse esta grande invenção do inimigo vestir-se de santa pobreza para impedir a salvação de muitas almas. (NÓBREGA, 1955, p. 393).

173

É claro que na questão da “salvação de muitas almas,” o grande “inimigo” era o próprio demônio, e Nóbrega desdenhosamente, lança uma suspeita sobre a postura franciscana do Provincial da Companhia de Jesus: estaria ele seduzido pela “invenção do inimigo,” que se vestia da “santa pobreza para impedir a salvação das almas?” Em síntese, para Nóbrega, a tese defendida por Grã, alicerçada no voto de pobreza dos padres jesuítas, era tudo aquilo que o “inimigo” da fé cristã queria que prevalecesse na Terra de Santa Cruz.

Entretanto, a divergência entre os dois jesuítas, não podia paralisar o processo de evangelização em curso. Neste caso, prevaleceu a lógica organizacional que imperava na Ordem dos padres jesuítas: a última palavra coube ao Geral da Companhia de Jesus. E a resposta não tardou a ser exarada. Ela atravessou o Atlântico na forma de uma carta, de 16 de dezembro de 1562, autografada pelo próprio Geral da Companhia de Jesus e estava endereçada ao padre Manuel da Nóbrega. Na correspondência expedida da cidade italiana de Trento, o padre Diego Laynes desautorizava as teses

defendidas pelo Provincial Luiz da Grã. A lavra de Laynes não deixava dúvidas quanto aos caminhos que a Companhia de Jesus deveria percorrer no Brasil colonial.

Y porque yo no tengo ninguna del Padre Luís da Grana bastará para que entienda mi parecer y determinación que se le comunique esta mesma. El tener cargo de Casas de Muchachos, hijos de infieles, o mestiços, y otros qualesquiere, que tengan semejante necesidad em esa Provincia, me parece obra muy pía y o nada repugnante el fin que nuestra Compañia pretiende y así siento que no se dexen semejantes casas, donde se há tomado el asunto dellos: y antes habiendo commodidad me parece se devem hazer de nuevo. Por consiguiente el buscarles modo com que mantenerse me parece bien [...]. El tener esclavos para tratar la hazienda de ganados o pescar o para lo demás com que se há de mantener semejantes casas, no lo tengo por inconveniente com que sean justamente posseídos, lo qual digo porque he entendido que algunos se hazen esclavos injustamente. (LAYNES, 1958, p. 513-514).

174 Foi com base nessa carta que a utilização das relações escravistas de produção nas propriedades mantidas pelos padres da Companhia de Jesus no Brasil colonial ficou definitivamente liberada e, portanto, constituindo-se na principal fonte de riqueza material que deu suporte para a ação missionária cristã. A anuência para o uso da escravidão veio daquele que foi considerado o maior teólogo das teses aprovadas no Concílio de Trento e que tinha plena consciência de que para atingir os objetivos da Companhia de Jesus, na sua luta contra a reforma protestante, era necessário lançar mão de “escravos injustamente.” Pois, uns padeceriam no “inferno” gerado pelo mundo do trabalho escravo e outros, com base no sofrimento alheio, alcançariam o “paraíso celestial” pela via da conversão à fé cristã. Assim, os padres jesuítas, de contradição em contradição, iam transpondo os principais traços do edifício cultural europeu ocidental cristão para as terras brasílicas.

A posição assumida pelo Geral da Companhia de Jesus, padre Diego Laynes, colocava fim à disputa entre Nóbrega e Grã. Venceram as teses defendidas pelo padre Manuel da Nóbrega de que seria impossível edificar a fé cristã entre a gentildade que habitava a colônia portuguesa americana sem o uso aberto dos negócios que financiassem as Casas de Bê-á-bá e os colégios da Companhia de Jesus.



Em síntese, ao longo do século XVI os jesuítas foram se transformando, lentamente, em grandes proprietários de fazendas de gado e cana-de-açúcar que operavam com base nas relações escravistas de produção. A diferença entre os colonos portugueses e os padres jesuítas consistia em que os últimos colocavam a fé e os negócios gerados pelo mundo temporal a serviço da conversão dos chamados “infiéis” e, por conseguinte, da propagação do cristianismo católico apostólico romano, mesmo que para isso fosse necessário “escravizar alguns injustamente,” tal como asseverou o sucessor de Santo Inácio de Loyola no comando da Companhia de Jesus. Fé cristã, Casas de Bê-á-bá, colégios, catequese, conversão, terras, escravos (índios e negros), gado, açúcar... Eis os elementos constitutivos da sociedade brasileira do século XVI.

Conclusão

O êxito da missão evangelizadora jesuítica, nos primeiros tempos da colonização, deve-se, em grande parte, ao padre Manuel da Nóbrega. Ele pode ser considerado o grande arquiteto do processo de edificação das bases da cultura cristã que se situa na gênese da formação societária brasileira. Para atingir as metas do seu plano de colonização, o padre Nóbrega travou todas as lutas possíveis de serem travadas, até mesmo aquela em que ele derrotou, com a ajuda de Roma, o padre Luiz da Grã. Para atingir o seu objetivo último que era a propagação da fé cristã, o primeiro Provincial da Companhia de Jesus no Brasil tergiversou com os próprios valores das virtudes morais que deveriam reger a vida de todos os cristãos após as reformas religiosas do século XVI. Mas, o plano de Nóbrega, fundado na combinação entre Casas de Bê-á-bá e catequese, resultou na conversão de todos os índios do litoral que sobreviveram ao extermínio do colonizador europeu. Segundo Robert Shouthey (1965b), o projeto colonizador que saiu da práxis evangelizadora do padre Manuel da Nóbrega pode ser considerado um sucesso do ponto de vista da afirmação dos valores da “civilização ocidental cristã” nas terras brasílicas. Para tanto, o historiador norte-americano afirma que:

Tão bem tinha o sistema de Nóbrega sido seguido por Anchieta e seus discípulos, que no fim de meio século estavam todos os naturais ao longo da costa do Brasil, até onde se estendiam os



estabelecimentos portugueses, reunidos em aldeias debaixo da superintendência dos padres da Companhia. Verdade é que o trabalho lho haviam facilitado os senhores de escravos, consumindo tão depressa as suas vítimas, que em muitas partes do país pouco restava aos missionários que fazer. Não havia artifício para inflamar a animosidade recíproca das diferentes hordas que aqueles miseráveis não pusessem por obra, para que os indígenas não tivessem tempo de tomar fôlego, reunindo-se contra o inimigo comum, e também para que andando em contínua guerra, tivessem sempre escravos com que abastecer o mercado. (SHOUTHEY, 1965, p, 45).

Zeloso da sua missão de conversão dos “bárbaros brasílicos” e confiante de que, historicamente, ela renderia frutos tanto para a Igreja romana quanto para a Coroa portuguesa, Nóbrega escreveu ao padre Inácio de Loyola solicitando mais esmero no envio daqueles que tinha, como ele, o papel preponderante no processo de construção de uma sociedade que atendesse aos dois centros metropolitanos (Roma e Lisboa). Em carta enviada de São Vicente e datada de 25 de março de 1555, o Provincial do Brasil argumentava com o Geral da Companhia de Jesus, em Roma:

[...] em nenhuma partes são tão necessárias a prudência, fortaleza, ciência, espírito, e todas as outras virtudes, como aqui, para o negócio da conversão dos infiéis, porque de contínuo sucedem coisas que requerem homem undequaque perfectum, e todavia, para estar em casas e Collégios recolhidos, em companhia de outros, menos é necessário. (NÓBREGA, 1955, p. 196).

A missão evangelizadora jesuítica no Brasil do século XVI, por meio da catequese de índios e mestiços, foi baseada numa imbricação entre teologia tridentina e negócios mundanos, particularmente em relação à propriedade de terras e escravos. Para manterem em pleno funcionamento as Casas de Bê-á-bá, os maiores centros irradiadores da fé católica apostólica romana na primeira centúria da formação sociedade brasileira, os padres jesuítas praticaram um verdadeiro pragmatismo com os cânones da teologia moral. O mundo da fé andava de braços dados com o mundo secular.

Assim, os jesuítas logo se transformaram em missionários-fazendeiros, ou seja, em padres que não estavam somente preocupados em lutar pela fé, mas em participar também dos negócios produzidos pelo mundo temporal



como forma de garantir a sobrevivência da Ordem que foi fundada como o novo baluarte da cristandade católica.

Assim, a experiência pedagógica das Casas de Bê-á-bá no Brasil colonial do século XVI não só se constituiu num instrumento da conversão ao cristianismo dos ditos “gentios,” mas possibilitou unir os interesses da fé cristã com as relações econômicas que marcaram a história da sociedade brasileira após a própria expulsão dos jesuítas em 1759. Essa foi também a outra grande consequência do plano colonizador formulado e executado pelo padre Manuel da Nóbrega.

Notas

- 1 O bispo Pedro Fernandes Sardinha foi devorado pelos índios Caetés (15-16/06/1556), num ritual de antropofagia, após o seu navio ter naufragado ao norte da Bahia.
- 2 O padre Miguel de Torres, nascido no Reino de Aragão, foi Provincial de Portugal de 1555 a 1561.
- 3 O extermínio das populações indígenas durante o processo colonizador pode ser atribuído, entre outros motivos, às guerras e às doenças relacionadas com o homem branco. Os europeus declararam guerras aos povos indígenas que habitavam o Brasil principalmente por causa da posse da terra e do braço escravo. A chamada “guerra de Itapuã,” na Bahia, transformou-se num exemplo ilustrativo. A guerra entre colonos e índios nas cercanias de São Salvador foi relatada pelo padre Ambrósio Pires (1957, p. 232-233) no seguinte tom: “Esta terra está de guerra con os Índios, e pola bondade do Senhor os christãos ategoura tem-lhe queimadas muitas Aldeias, e tem-os botado longe daqui. Queira o Senhor que assi seja, que já que não são boons nem o querem ser por bem, a guerra e o trabalho lho faça ser, pera que ao menos os outros que delles vierem venhão a conhecer seu Senhor.” Ou como lavrou o padre José de Anchieta (1958, p. 554) em relação à guerra contra os índios de Piratininga: “Esta guerra fué causa de mucho bien para nuestros antigos discipulos [...]. Paréscenos agora que están las puertas abiertas en esta Capitanía para la conversión de los gentiles [...], para este género de gente, no ay mejor predicación que espada y vara de hierro.”
- 4 A Primeira Expedição (1549) de padres jesuítas era composta pelos seguintes membros: os padres Manuel da Nóbrega, António Pires, Leonardo Nunes, João de Azpilcueta Navarro e os Irmãos Vicente Rodrigues [Rijo] e Jácome Diogo (LEITE, 1938).
- 5 A facilidade com que o padre Juan de Azpilcueta Navarro, que era sobrinho de Francisco Xavier, aprendeu a língua tupi foi assim descrita por Nóbrega (1956, p. 140-141): “Navarro enseñando a los niños a leer y a santiguarse [...]. Anda siempre em las aldeas y hallá duerme y come para les predicar de noche, porque es tiempo em que están juntos y sosegados. Ya sabe lengua de manera que entiende com elles y a todos nos haze ventaja, porque esta lengua parece mucho a la bizcayna [basca].”

- 6 O padre Diego Laynes sucedeu a Inácio de Loyola na condição de Prepósito Geral da Companhia de Jesus (1558-1565). Além disso, esteve por três vezes no Concílio de Trento (1545-1564), como teólogo dos Papas: Paulo III, Júlio III e Pio IV.
- 7 A Segunda Expedição (1550) de padres jesuítas era composta pelos seguintes membros: os padres Afonso Braz, Francisco Pires, Manuel Paiva e Salvador Rodrigues (LEITE, 1938).
- 8 José de Anchieta (1957, p. 106) escrevendo ao padre Inácio de Loyola, afirmava que em Piratininga “[...] foram admitidos para o catecismo 130 e para o batismo 36, de toda a idade e de ambos os sexos. Ensina-se-lhes todos os dias duas vezes a doutrina cristã, e aprendem as orações em português e na língua própria deles.”
- 9 Uma panorâmica das divergências evangelizadoras entre os jesuítas e o bispo Sardinha pode ser encontrada, por exemplo, nas seguintes cartas: Carta de Manuel da Nóbrega ao P. Simão Rodrigues, de julho de 1552; Carta de Manuel da Nóbrega ao P. Luís Gonçalves da Câmara, de 15 de junho de 1553; Carta de Manuel da Nóbrega a Tomé de Sousa, 5 de julho de 1559. (NÓBREGA, 1955).
- 10 A Terceira Expedição (1553) de padres jesuítas era composta pelos seguintes membros: os padres Luiz da Grã, Braz Lourenço, Ambrósio Pires e os Irmãos José de Anchieta, João Gonçalves, António Blasques e Gregório Serrão. (LEITE, 1938).
- 11 A primeira versão das Constituições da Companhia de Jesus foi enviada para Portugal em 1553 e somente chegou ao Brasil em 1556. Entretanto, as Constituições só foram aprovadas definitivamente durante a realização da I.ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, em 1558. (LEITE, 1938).
- 12 O Art. 5 do Capítulo II da Quarta Parte das Constituições estabelece: “A Companhia receberá a propriedade dos colégios com os bens temporais que lhes pertencem, e nomeará para eles um Reitor que tenha o talento mais apropriado ao ofício. Esse assumirá a responsabilidade da conservação e administração dos bens temporais [...]” (COMPANHIA DE JESUS, 1997, p. 122.).
- 13 Carta traduzida do espanhol para o português pelos autores do artigo.

Referências

ANCHIETA, José de. Carta ao Padre Inácio de Loyola, Roma (São Paulo de Piratininga, 1 de setembro de 1554). In: LEITE, **Serafim, S.J. Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957, p. 101-118. (v. 2).

_____. Carta ao Padre Inácio de Loyola, Roma (São Vicente, março de 1555). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957, p. 193-209. (v.2).

_____. Carta ao Padre Inácio de Loyola, Roma (São Paulo de Piratininga, agosto de 1556). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957, p. 307-310. (v.2).



_____. Carta ao Padre Diego Laynes, Roma (S. Vicente, 16 de abril de 1563). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1958, p. 546-565. (v.3).

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Educação jesuítica no Brasil colonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 12, p. 135-143, jul./dez. 2001.

_____. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

COMPANHIA DE JESUS. **Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

DOM SEBASTIÃO I, REI DE PORTUGAL. Carta a S. Francisco de Borja (Lisboa, 13 de junho de 1565). In: LEITE, Serafim. **Novas páginas de história do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. p. 285-288.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

_____. A pedagogia da escravidão nos sermões do padre Antonio Vieira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003.

_____. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004.

GRÃ, Luiz da. [correspondência] 27 de dezembro de 1553, Bahia [para] Santo Inácio de Loyola, Roma. Carta. In: LEITE, Serafim. **Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. p. 160-169.

_____. Carta ao padre Diego Mirón. Lisboa (Baía, 27 de dezembro de 1554). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957. p. 140-148. (v.2).

_____. Carta ao padre Inácio de Loyola. Roma (Piratininga, 8 de junho de 1556). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957. p. 286-296. (v.2).

LAYNES, Diego. Carta ao padre Manuel da Nóbrega, Brasil (Trento, 16 de dezembro de 1562). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1958. p. 512-516. (v.3).

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. p. 610. (t.1).

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. p. 658. (t.2).

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1949. p. 490. (t.7).

LOYOLA, Santo Inácio. Carta ao Padre Manuel da Nóbrega (Roma, 13 de agosto de 1553). In: CARDOSO, Armando (Org.). **Cartas de Santo Inácio de Loyola**. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p. 88-89. (v.3).

NÓBREGA, Manuel da. Carta ao P. Francisco Henriques (S. Vicente, 12 de junho de 1561). In: LEITE, S. J., Serafim. **Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. p. 96-97.

_____. Carta ao Dr. Martín de Azpilcueta Navarro, Coimbra (Salvador, 10 de agosto de 1549). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956. p. 132-145. (v.1).

_____. Carta ao P. Simão Rodrigues, Lisboa (Baía, 10 de abril de 1549). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 17-25.

_____. Carta ao P. Simão Rodrigues, Lisboa (Baía, fins de julho de 1552). In: LEITE, Serafim S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 128-137.

_____. Carta ao P. Simão Rodrigues, Lisboa (Baía, fins de agosto de 1552). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 137-146.

_____. Carta ao P. Luís Gonçalves da Câmara, Lisboa (São Vicente, 15 de junho de 1553). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 163-179.

_____. Carta ao P. Inácio de Loyola, Roma (São Vicente, 25 de março de 1555). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 192-201.

_____. Carta ao P. Miguel de Torres, Lisboa (São Vicente, maio de 1556). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 207-215.

_____. Carta ao P. Miguel de Torres, Lisboa (Baía, 2 de setembro de 1557). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 260-276.



_____. Carta ao P. Miguel de Torres, Lisboa (Baía, 8 de maio de 1558). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 277-292.

_____. Carta a Tomé de Sousa, Portugal (Baía, 5 de Julho de 1559). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 313-354.

_____. Carta ao P. Diego Laynes, Roma (São Vicente, 12 de Junho de 1561). In: LEITE, Serafim, S. J. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Introdução e notas históricas e críticas: Serafim Leite S.I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 381-394.

PIRES, Ambrósio. Carta ao P. Diego Mirón, Lisboa (Baía, 6 de junho de 1555). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957. p. 228-233. (v.2).

SOUTHEY, Robert. **História do Brasil**. Tradução Luiz Joaquim de Oliveira e Castro. 3. ed. São Paulo: Editora Obelisco, 1965a. p. 354. (v.1).

_____. **História do Brasil**. 3 ed. Tradução Luiz Joaquim de Oliveira e Castro. São Paulo: Editora Obelisco, 1965b. p. 330. (v.2).

Marisa Bittar

Prof. da Universidade Federal de São Carlos

Rua 15 de novembro | 1740 | Apto.131

São Carlos | São Paulo | 13560-240

E-mail | bittar@power.ufscar.br

Amarílio Ferreira Júnior

Prof. da Universidade Federal de São Carlos

Rua 15 de novembro | 1740 | Apto.131 | Centro

São Carlos | São Paulo | 13560-240

E-mail | ferreira@power.ufscar.br

Recebido 20 fev. 2005

Aceito 28 mar. 2005

Cartilhas e catecismos usados no Brasil colonial

Catechisms and booklets that circulated in colonial Brazil

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

A partir de uma perspectiva de longa duração à qual chamamos de "História do Brasil Colonial" refletimos sobre algumas peculiaridades das idéias pedagógicas dominantes e da literatura a ela pertinente como catecismos, cartilhas e manuais escolares, reveladoras da mentalidade, da cultura e, sobretudo de modalidades de educação escolar, ministradas no período colonial, nas terras do Brasil. Os primeiros destinavam-se ao propósito evangelizador de ensinamentos cristãos. As cartilhas e manuais escolares destinavam-se aos ensinamentos e à aprendizagem das primeiras letras, da aritmética e acima de tudo da religião católica.

Palavras-chave: Brasil Colonial, Catecismos, Cartilhas, Conteúdos Culturais.

Abstract

From a long during panorama that we called the 'History of Colonial Brazil' we think about some dominants pedagogics ideas and literature as catechisms, booklets and school manuals, that present us the culture and the modalities of school education, practical colonial period, in Brazil land. The first ones dedicated to evangelize the cristian education. The books and the school manuals dedicated to teach the first words, the arithmetic and catholic religion.

Keywords: Colonial Brazil, Catechisms, Booklets, Cultural Contents.



I. Introdução

Ao abordar o trabalho educacional no Brasil do século XVI ao XVIII, a partir de uma perspectiva de longa duração, cabe iniciar com a chegada e a instalação paulatina das primeiras ordens, dentre elas, a Companhia de Jesus. Os propósitos dos primeiros jesuítas liderados pelo padre Manoel da Nóbrega remetiam aos ensinamentos para os pequenos índios de primeiras letras, do evangelho e de rudimentos manuais. Além do mais, a atividade pedagógica do padre José de Anchieta voltou-se, ainda, para a superação das dificuldades das línguas nativas. (MATTOS, 1958; LEITE, 1938).

No século XVII sobressai-se o trabalho pedagógico desenvolvido por outras ordens religiosas: a Ordem Carmelita, Mercedária, Beneditina e a Ordem Franciscana, esta última conhecida pelas denominações de Observantes, de Conventuais, de Capuchinhos e de Clarissas. Foram responsáveis pelo ensino de primeiras letras, pelas obras de catequese junto a índios e colonos, pela formação dos seus quadros nos conventos e pelas missões por toda colônia brasileira. (JABOATÃO, 1859; FRAGOSO, 1992). Mas, no terreno escolar ressaltam-se a predominância e a consolidação do modelo educacional jesuítico.

O século XVIII é o século do apogeu da organização dos jesuítas, da maior divulgação de suas obras pedagógicas da sua expulsão em 1759. No entanto, o trabalho educacional dos jesuítas distingue-se por suas modalidades diferenciadas de escolarização e de educação escolar ministradas nas casas de bê-á-bá, colégios, seminários, senzalas, dentre outros locais. Para tanto, os agentes educacionais jesuítas fizeram uso de variadas obras pedagógicas, muitas das quais ainda hoje são desconhecidas.

Os séculos mencionados são circunscritos à perspectiva de uma longa duração à qual chamamos de "História do Brasil Colonial." Especialmente, pretendemos refletir sobre algumas peculiaridades das idéias pedagógicas dominantes e a literatura a ela pertinente.

Em um contexto no qual o conhecimento era privilégio de poucos indivíduos, os livros eram raríssimos. No Reino Português houve a censura e a proibição para qualquer forma de pensamento renovador. Mesmo assim, têm-se registros de algumas obras pedagógicas e didáticas utilizadas revela-

doras da mentalidade, da cultura e sobretudo de modalidades de educação escolar ministradas no período colonial.

Nas terras brasileiras, mais do que no Reino, teve-se a proibição da imprensa a censura de obras consideradas “perigosas.” Nos séculos XVI, XVII e XVIII, a Igreja e o Estado Português exerceram intervenções ideológicas por meio da censura de livros, da proibição de veículos de imprensa e da mutilação de idéias em textos clássicos. Enfim, agiram no “ocultamento do saber cultural.”

Nas casas de bê-á-bá e nos colégios jesuítas estavam (disponíveis para poucos), apenas as obras de autores permitidos e veiculados segundo princípios doutrinários da Companhia de Jesus, além de textos de autores permitidos nos países católicos de acordo com o *Index Librorum Proibithorum*, o Índice dos Livros Proibidos do Santo Ofício da Inquisição. (CARVALHO, 1996).

Segundo determinações oriundas de Inácio de Loyola, os superiores jesuítas em obediência às *Constituições da Companhia* e às normas do *Ratio Studiorum* faziam triagem nos conteúdos escolares, pedagógicos e teológicos, com fins de oferecer aos seus alunos uma formação moral, religiosa e intelectual. Ficavam fora da leitura dos alunos livros e conteúdos culturais que punham em dúvida as verdades teológicas da fé e desviavam-se da filosofia aristotélico-tomista. Eram censuradas até partes de obras de Aristóteles e de seus comentaristas.

Todos os textos dos autores seleccionados para os livros escolares eram inexoravelmente expurgados das palavras e passos que os pedagogos da Companhia de Jesus entendiam ser prejudicial à formação moral e intelectual dos estudantes [...] ‘nas coisas de algum momento’ [o professor] ‘não se desvie de Aristóteles, salvo nalgum ponto que já todas as academias não aproveem, principalmente se isso não estiver de acordo com a ortodoxia da fé.’ (BRAGA *apud* CARVALHO, 1996, p. 344).

As modalidades de educação escolares oferecidas no Brasil colonial alicerçadas em produções pedagógicas e didáticas foram tributárias dos “pensamentos fundadores” e basicamente detinham o mesmo conjunto de concepções teológicas, morais e educativas, subordinado a uma intensa fiscalização eclesiástica.



II. Inspirações pedagógicas e didáticas no Brasil colonial

Desde o advento do cristianismo até à Contra-Reforma notabilizaram-se as catequeses de Santo Cirilo, de Santo Agostinho e de Santo Tomás de Aquino, com seus respectivos catecismos que orientavam a evangelização cristã segundo preceitos para suscitar a fé, para administrar os sacramentos e para exercitar orações. Era imprescindível “[...] crer, agir e orar.” (MARTINS, 1951, p. 20).

Na verdade, a confecção de um catecismo “moderno” somente começou a tomar vulto em fins do Concílio de Trento (1545 a 1563). Por volta de 1563 foi elaborado o *Catecismo Romano* cujo modelo inspirador foi o *Manual Pastoral*, da autoria dos padres jesuítas Pedro Canísio, Edmundo Auger e do Cardeal Roberto Belarmino.

Por volta desse ano publicou-se a *Doutrina Cristã*, do jesuíta Marcos Jorge, composta a pedido do Cardeal Dom Henrique, tratando sumariamente dos seguintes pontos de ensinamentos: Sois cristãos? Que quer dizer cristão? Sinal do cristão, *pater-noster*, *ave-maria*, *salve rainha*, credo, a fé, as orações, os mandamentos de Deus e da Igreja, os sete pecados capitais, os sacramentos, as boas obras, as esmolas, o jejum, as obras de misericórdia, as virtudes teológicas, as bem-aventuranças, os conselhos evangélicos, os dons do Espírito Santo, a bênção de mesa e os modos de ajudar a missa. (MARTINS, 1951).

Os conteúdos explícitos e subjacentes das obras pedagógicas e escolares na forma de uma sucessão de citações eruditas advinham: a) da Bíblia; b) das homilias e exegese (explicações da Bíblia feitas pelos primeiros padres da Antiguidade); c) das explicações dos padres cristãos medievais e da Bíblia; d) dos textos dos teólogos modernos da chamada Segunda Escolástica. (CASIMIRO, 2002).

No ano de 1559, em Portugal, foi publicado o *Compêndio de Doutrina Cristã*, de Frei Luís de Granada, versando sobre: a) o símbolo (o Credo); b) os mandamentos; c) as orações; d) as graças; e) as obras acompanhantes das orações e dos sacramentos. Os primeiros catecismos da América são anteriores ou contemporâneos ao *Catecismo Romano*. Imediatamente ao Concílio de Trento, os missionários já confeccionaram cartilhas com o intuito catequético. (MARTINS, 1951).

Por determinação do Cardeal Dom Henrique, os jesuítas introduziram na Colônia brasileira a *Doutrina Cristã*, de Marcos Jorge, sendo que no ano de 1574 o padre Leonardo Vale trasladou-o para a língua tupi. Ao mesmo tempo, surgiram várias versões inovadoras derivadas do *Catecismo Romano*. Em 1590, o padre Cristóvão de Matos fez uma tradução para a língua portuguesa.

Por ter havido uma espécie de intercâmbio entre a Província do Brasil e as missões de Angola destinado ao estudo de escravos africanos, muitos dos estudantes do Colégio de Luanda, selecionados para atuarem como missionários no Brasil, foram os autores de catecismos e de manuais de instrução em dialetos africanos. Para o Brasil colônia escreveram catecismos e gramáticas (em dialetos africanos) visando facilitar a assistência dos missionários aos escravos, dentre os quais destaca-se o “livrinho” *A Arte da língua de Angola* (1697), do jesuíta Pedro Dias. (TERRA, 1988).

Outro muito usado foi o catecismo em língua africana escrito no Brasil pelo jesuíta angolano Manuel de Lima, de título: *Catecismo na Língua dos Ardas*, bem como *Doutrina Cristã* (1580), traduzido pelo padre jesuíta Baltazar Fernandes para a língua africana. Para uso mais geral tinha-se o *Catecismo Brasílico da Doutrina Christã* (1686, segunda edição), da autoria de “padres doutos da Companhia de Jesus.” (PAIVA, 2000).

Subjacente aos conteúdos dos livros utilizados nas escolas de ler, escrever, contar e rezar e na catequese de todo Império Português permeavam idéias pedagógicas inspiradas na Filosofia Clássica, no Estoicismo, na Patrística,¹ na Escolástica² e na chamada “Segunda Escolástica.”³ Essas idéias pedagógicas baseadas em princípios cristãos e em ensinamentos antigo-testamentais eram revistas e adaptadas à compreensão do aluno, destinatários dos ensinamentos, considerando cada segmento social e à conveniência de cada lugar e tempo.

O trabalho de revisão e de adaptação era de responsabilidade dos canonistas, dos teólogos e dos moralistas da Igreja. A partir de meados do século XVII até a primeira metade do século XVIII, as idéias pedagógicas, apresentadas na forma didática de livros de reflexões morais e sermões, passaram a ser mais difundidas mediante a anuência das ordens religiosas e ante a licença oficial da Igreja Católica.



Estudiosos do Brasil colonial, a exemplo de Vainfas (1986; 1996), Bosi (1992), Figueira (1977), Fragoso (1992) e Casimiro (2002) nomearam como os principais intelectuais orgânicos que influenciaram e foram influenciados pelas idéias pedagógicas inspiradas na Filosofia Clássica, no Estoicismo, na Patrística e na Escolástica os jesuítas Antônio Vieira, Jorge Benci e João Antônio Andreoni (de pseudônimo Antonil), o oratoriano Manuel Bernardes e o padre diocesano Manoel Ribeiro Rocha.

O pensamento do jesuíta Jorge Benci, autor da obra *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* (1700) reflete, ao lado de outras idéias pedagógicas, a visão ideológica dos que redigiram as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*⁴ (1707), tendo como "autor" intelectual o Arcebispo Dom Sebastião Monteiro da Vide, que por uns dois séculos fundamentou a educação escolar do período colonial.

III. O primeiro catecismo oficial do Brasil colonial

O Arcebispo Dom Sebastião da Vide (assessorado por uma equipe de peritos) organizou e promulgou esse conjunto de Leis que são as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, que funcionaram por mais de dois séculos como um verdadeiro tratado doutrinário, pedagógico e evangelizador da fé católica. O Livro III das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* contém um conjunto de ensinamentos catequéticos (a despeito de outras obras escritas), podendo ser considerado como o primeiro catecismo oficial publicado no Brasil pela Igreja Católica, objetivando nortear a ação catequética e a oferecer uma diretriz religiosa oficial para a vida colonial.

Nas *Constituições*, as normas específicas referentes à educação dos escravos negros foram extraídas da obra de Jorge Benci, *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*. Essa obra serviu de fundamento para a normatização das relações e obrigações religiosas dos senhores coloniais no trato com os escravos e enquanto "Lei" que deveria ser cumprida a qualquer custo. Desse modo, assiste-se o desenrolar de uma idéia pedagógica apregoada no século XVII pelo padre Vieira e outros religiosos: de minorar as crueldades com os escravos e de educá-los na fé católica. Essas idéias pedagógicas oriundas dos sermões orais, aparecem na obra escrita de Jorge Benci relativa ao "pão da doutrina", e mais tarde, na letra da lei do

direito eclesiástico constitucional pelo sínodo presidido por Monteiro da Vide. (CASIMIRO, 2002).

Mas, foi precisamente nos dois primeiros “discursos” do livro de Jorge Benci, que os peritos encontraram as razões pelas quais os senhores coloniais e os párocos deveriam catequizar os escravos. Torna-se possível evidenciar exatamente “onde”, “quando” e “em que” as *Constituições* ampararam-se nos argumentos bencianos, justamente quando dispõe sobre a doutrinação, a administração dos sacramentos, a obrigação que têm os pais, os mestres, os amos e os senhores de ensinar ou fazer ensinar a doutrina cristã à sua família e “especialmente a seus escravos.” Os termos normativos são os seguintes:

Mandamos a todas as pessoas, assim Eclesiásticas, como seculares, ensinem ou fação ensinar a Doutrina Christã á sua familia, (2) especialmente a seus escravos (3) que são os mais necessitados desta instrução pela sua rudeza, mandado-os à Igreja, para que o Parocho (4) lhes ensine os (5) Artigos da Fé, para saberem bem crer; o Padre Nosso, e Ave Maria, para saberem bem pedir; os Mandamentos, para saberem bem obrar; as virtudes, para que as sigão; e os sete sacramentos, para que dignamente os recebão, e com elles a graça que dão, e as mais orações da Doutrina Christã, para que sejam instruídos em tudo, o que importa a sua salvação. (VIDE, 1853, p. 2-3).

O Livro Primeiro (Título III) “Da Especial Obrigação dos Parochos Para Ensinarem a Doutrina Christã a seus Fregueses” está baseado exatamente num dos “discursos” do livro de Jorge Benci, ordenando aos párocos a ensinarem a doutrina cristã em caso da “desobrigação” dos senhores.

[...] (5) ordenam aos Pais, que mandem aos lugares, e horas determinadas seus (6) filhos; e aos Senhores seus (7) escravos; e se algumas das sobreditas pessoas, esquecidas da obrigação Christã, a não forem ouvir, e não mandarem as pessoas, que estão a seu cargo, para a ouvirem, sejam certos, que se fazem reos de quantos peccados, se commeterem por falta de Doutrina, de que Deos nosso Senhor lhes fará rigoroso juizo e aos padres capellães encommendamos, que nas suas Capellas façam a mesma diligência, principalmente com os escravos. (VIDE, 1853, p. 4).



No Livro Terceiro (Título XXXII), os trinta e cinco artigos constituem-se espécie de catecismo, para que com mais comodidade a possa ensinar a doutrina, e advertiam para a "Obrigação que os Parochos tem de Fazer Praticas Espirituaes e Ensinar a Doutrina Christã aos seus Fregueses." Para esse alcance, estabeleceu as normas doutrinárias oficiais destinadas à orientação dos missionários e catequistas.

Porque sendo os escravos de nosso Arcebispado, e de todo o Brasil os mais necessitados (36) da Doutrina Christã, sendo tantas as Nações e diversidades de lingoas, que passam do gentilismo a este estado, devemos buscar-lhes por todos os meios (37) para serem instruidos na Fé, ou por quem lhes falle no seu idioma. (VIDE, 1853, p. 4).

[...]

Por tanto serão obrigados os Parochos a mandar fazer (40) copias de uma breve fórmula de Catecismo, que aqui lhes communicamos, para se repartirem (41) pelas casas de seus freguezes em ordem a elles instruirem os seus escravos (42) nos mystérios da Fé, e Doutrina Christã pela fórmula da dita instrução. E as suas perguntas, e respostas serão examinadas para elles se confessarem, e commungarem christamente, e com mais facilidade, do que estudando de memória o Credo, e outras lições, que só servem para os de maior capacidade. E pode ser que ainda os Parochos sejam melhor instruidos nos Mystérios da Fé por este breve compendio. (VIDE, 1853, p. 219).

Em vista das normas doutrinárias, as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* forneciam um modelo doutrinário intitulado: *Breve Instrução dos Mystérios da Fé, Accomodada ao Modo de Fallar dos Escravos do Brasil, Para Serem Catequisados Por Ella*, contendo os conteúdos em vigor das disposições tridentinas, de acordo com a "capacidade" de compreensão dos escravos. Assim, teve-se um catecismo básico obrigatório e modelar, que orientou os catequistas coloniais e norteou os ensinamentos da religião católica, a despeito de outras publicações igualmente importantes que apareceram no Império Português, como veremos a seguir.

IV. Cartilhas e livros didático-pedagógicos

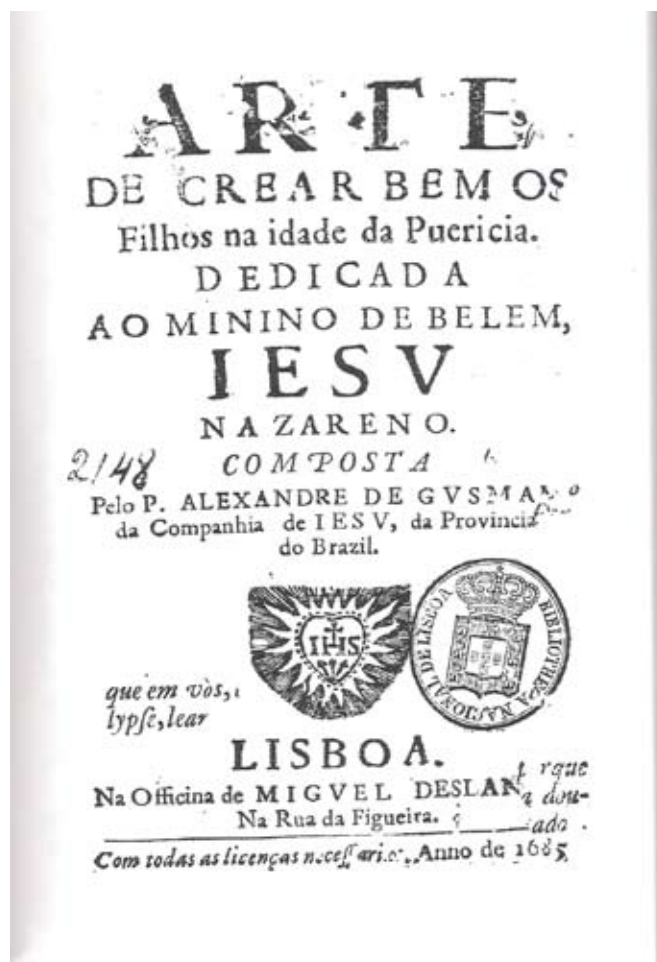
Além das obras catequéticas circularam em Portugal e nas suas colônias, algumas cartilhas e manuais de instrução destinados aos ensinamentos das primeiras letras, da religião e da aritmética. Nessas obras escolares, a parte dedicada à doutrina geralmente era bem maior do que aquela dedicada aos conteúdos culturais em geral.

O historiador português Rogério Fernandes (1978) enumera e tece comentários a algumas dessas obras produzidas em Portugal, no início do século XVI, que se estenderam nos séculos XVII e XVIII (ainda impregnadas de sentimentos renascentistas). Por exemplo, tem-se a *Cartinha para Aprender a Ler* (1539, ilustrada com desenhos), *De Institutione Boni Principis* (autoria de Diogo Teives, que se resume a um conjunto de sentenças sobre a educação de Dom Sebastião) e a *Gramática da Língua Portuguesa e Diálogos da Viciosa Vergonha e Em Louvor da Nossa Linguagem* (cuja autoria é de João de Barros).

O século XVI é o século do surgimento dos primeiros livros impressos em Portugal. Fernandes (1978) atribui o texto impresso à iniciativa da Igreja, e o texto manuscrito à iniciativa dos mestres leigos. Do início até metade do século XVIII, corresponde ao tempo do aparecimento de alguns livros didáticos de língua portuguesa (destinados à orientação dos mestres de “primeiras letras”) e de algumas obras inovadoras de cunho pedagógico que influenciaram os catecismos e cartilhas então publicadas, os quais são: *Discurso Sobre a Educação* (Manoel Bernardes, [1722]), *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre* (Martinho de Mendonça Pina Proença, 1734), o *Verdadeiro Método de Estudar* (Luís António Verney, 1743) e a *Arte de Criar Bem os Filhos na Idade da Puerícia* (jesuíta Alexandre de Gusmão, 1685), esse considerado por Fernandes, como o melhor tratado de educação infantil doméstica.



FIGURA 1: Capa da Arte de Criar Bem os Filhos na Idade da Puerícia



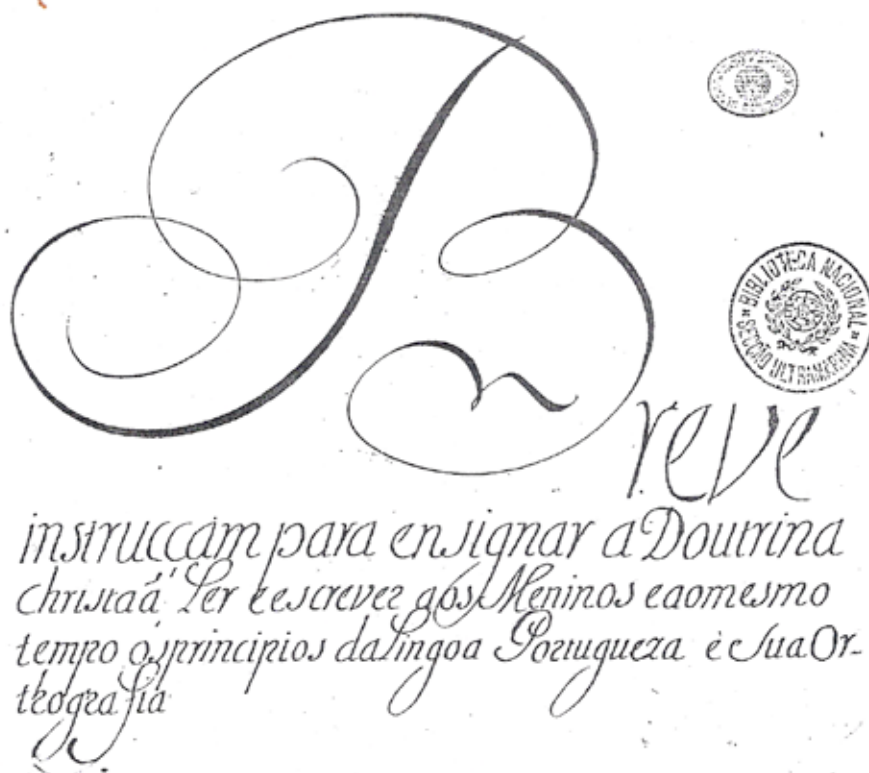
191

Edição Fac-similar
Fonte: Gusmão (2000)

Em torno da década de 40 do século XVIII, compêndios (ainda raros) aos poucos foram substituindo as idéias escolásticas pelas idéias do pensamento iluminista, conforme as *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (António Nunes Ribeiro Sanches, 1759). Ao mesmo tempo, começou a circular alguns manuais manuscritos de instrução básica sobre rudimentos de gramática, aritmética e noções morais e catequéticas (FERNANDES, 1978).

Exemplo de um desses manuais dirigido aos mestres e também aos alunos é a *Breve Instrukçam para ensinar a Doutrina christaã; Ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da Lingoa Portuguesa e sua Orthografia* (Figura 2).

Figura 2: Frontispício do Manual



Fonte: Cópia do Arquivo Ultramarino

A *Breve Instrukçam para ensinar a Doutrina christaã; Ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da Lingoa Portuguesa e sua Orthografia* trata-se, ao mesmo tempo, de um manual e de uma cartilha simples na sua forma, prática nos seus ensinamentos e direta nos seus objetivos. Datada de 1759, autor desconhecido, está implicitamente direcionada aos mestres educadores de meninos livres. Analisando-a, constata-se uma



excessiva preocupação pedagógica em ensinar aos alunos os deveres e as obrigações para com a Igreja, o Monarca e a Língua Portuguesa.

Para efeito de uma análise formal, a *Breve Instrucçam* estava dirigido tanto aos mestres (manual) como aos discípulos (cartilha). Os conteúdos culturais de teor iluminista estavam distribuídos pelos ensinamentos das *primeiras letras*, da *preleção aos mestres*, do *ensino da doutrina*, das *preleções morais* e das noções gramaticais básicas.

O conteúdo cultural de *primeiras letras* estava destinado a ensinar as letras correntes romanas (a, b, c, d, e, ...), as letras capitais romanas (A, B, C, D, E, ...), as seis letras vogais (a, e, i, o, u, y). Da mesma maneira, a constituição de sílabas com duas e três letras e de nomes, por meio de exercícios repetitivos. Destinava-se, ainda, a ensinar acentos, pontuação, abreviatura e apóstrofe. Alcançado o objetivo dessa parte do conteúdo cultural de "primeiras letras", a meta seguinte era de direcionar o ensino para os exercícios de leitura e para a aprendizagem da doutrina cristã, segundo a diretriz:

Dilatar os meninos nos nomes parece-me que não é mais útil julgando mais acertado ensinar-lhes o Padre Nosso, e mais orações que assim se irão juntamente fazendo práticos na doutrina cristã, e cientes no ajudamento das letras, boa pronúncia das dicções que é o que nas escolas se procura. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 5).

Na *preleção aos mestres* buscava enaltecer os papéis do mestre, na preservação de "representações ideológicas" como a Fé e o Império, materializadas no temor a Deus e na obediência ao Rei.

É inegável que os MM. das Escolas exercitam a ocupação mais nobre, e mais útil ao Estado, e à Igreja; porque eles são quem nos infundem no espírito as primeiras Imagens, e os primeiros pensamentos, que devemos ter do Santo temor de Deus da obediência ao Rei e aos seus Ministros respectivos; do amor e respeito aos nossos maiores; do afeto necessário à pátria, e aos interesses da Monarquia. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 5).

Destacava ainda a importância dos mesmos na formação do indivíduo, segundo o respeito com o Estado e com a Religião, e segundo a brandura e a modéstia com os seus discípulos.



São os M.M. nas Escolas os que nos dão as primeiras idéias do equilíbrio que devemos guardar nas nossas ações, para que estas não sejam abomináveis ao Estado nem escandalosas à religião cristã, que professamos, é os que nos radicam os princípios desta tão ditosa mente a Alma unidos que se fazem dela inseparáveis. São os mais amantes da república [coisa pública], e os mais estimados nela; porque tantos são os discípulos que conservam, quantas as pessoas, que os estimam, que os amam, [...] o medo do castigo não faça odiar o caminho da escola, nem a falta de correção os deixe esquecer do respeito que devem conservar a quem os ensina. Devem, porém, atender à curta compreensão que é natural aos meninos para a proporção desta espaçarem as lições. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 6).

Entretanto, ao lado de uma “pedagogia da bondade com autoridade” quando for comprovado caso de preguiça, aos mestres cabiam fazer golpes da disciplina ou da palmatória. Pois, a “[...] repreensível preguiça é a culpada nos seus erros, e não a rudez das crianças a cúmplice da sua ignorância.” (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 6).

194 O *ensino da doutrina* partia-se do “princípio da ciência é o temor de Deus.” Para tanto, incumbia-se aos mestres colocar na sua sala de aula uma imagem de um crucifixo, e aos alunos, entrarem na sala de aula de joelhos e fazendo sinal da cruz. Uma vez que “[...] o sinal da santa cruz é a arma mais forte para destruir as tentações do inimigo comum,” o demônio. O manual orientava aos mestres que o pior dos pecados era a desobediência.

O *ensino da doutrina* estendia-se aos ensinamentos de orações (pai nosso, ave Maria e o credo), dos sacramentos (batismo, confirmação, comunhão, penitência, extrema-unção, ordem, matrimônio), do mistério da Santíssima Trindade e da virgindade de Maria e os pecados mortais. No período colonial, os ensinamentos das orações ganharam “força de lei,” a partir das disposições do Concílio de Trento e das normas das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. A fé, a esperança e a caridade correspondiam às virtudes teológicas em que os alunos precisavam aprender.

Fé é crer aquilo que Deus disse, como ele o disse e ensina a Santa Igreja. Esperança é ter uma esperança certa de que Deus nos há de salvar, fazendo-nos de nossa parte a diligência precisa para adquirirmos o benefício da Sagrada Glória. Caridade é amarmos aos nossos próximos com o mesmo desvelo; e com



o mesmo cuidado com que amamos a nós mesmo. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 18).

Porém, torna-se visível a discrepância entre o ensino rudimentar preconizado em *Breve Instrucçam* e o conteúdo cultural do *ensino da doutrina*. Assim sendo, os ensinamentos das virtudes teológicas pelo seu caráter abstrato, podiam estar para além da capacidade de compreensão do aluno. Na ausência do entendimento entre ensinamentos das primeiras letras e a capacidade de compreensão do aluno, outras exigências faziam-se presentes, a exemplo da aprendizagem de atitudes de veneração.

[...] a veneração que devem ter às cruces, por serem figura daquela em que padeceu morte afrontosa o nosso Redentor, e nesta derramou seu preciosíssimo sangue para nos salvar. E quando apanharem algum menino em mentira o castiguem afeiando-lhe a mentira, assim como por ser contra o Criador como contra as criaturas mostrando-lhe quanto se faz o sujeito mentiroso e indigno do comércio das gentes, e inteiramente intratável de todo o homem honesto. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 8).

As *preleções morais* intencionavam “formar” o bom católico e o bom cidadão com deveres ao Estado e à Igreja e obrigações com o trabalho, que seriam recompensados com o “direito” futuro à vida eterna.

195

[...] como V.g. já conheceis as Letras, já sabeis as sílabas, e as palavras; é necessário agora aprender as letras, e a juntá-las com perfeição, trabalhai com desvelo para serem bons católicos, bons cidadãos, e para ordenadamente poderdes manejar as vossas dependências. Principiai a usar da vossa razão, e concebei que Deus vos criou para o conheceres, para o amares, para o servires, e para gozardes da vida eterna. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 25).

[...]

Nasceu o homem para o trabalho, assim como nasceram as aves para voarem; aquele que não quer o trabalho proporcionado às suas forças, e às suas qualidades, é indigno do sustento com que se nutre; aquele que é ocioso na mocidade, trabalhará na sua velhice. Não sabeis meus amados Discípulos se a vossa vida será breve, ou dilatada; trabalhai como quem há de viver longo tempo, e vivei como quem imagina de instantaneamente poder ir dar contas ao Criador. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 28).

A essência pedagógica de *Breve Instrucçam* correspondia e inteirava-se com a própria essência cristã da sociedade epocal. Assim sendo, aos mestres cabia ensinarem aos alunos a ter respeito e gratidão aos pais, aos superiores e aos benfeitores. Considerando a rígida extratificação e a polarização social entre os “superiores” e “inferiores” eram punidos aqueles em caso de desrespeito aos superiores.

Tendo sempre na memória o respeito que deveis ter a vossos Pais, e aos vossos maiores, e aos vossos benfeitores. Um homem sem obediência, Vossos Pais vos deram o ser e que tem tido grandes fadigas para vos porem no estado em que existis. Reparai no grande trabalho que destes a vossas mães enquanto aos peitos vos nutriram, no tempo em que não podíeis andar, nem vos sabíeis vestir, nem podíeis explicar os vossos sentimentos. Vossos Pais vos preveniram das incalamidades do tempo, talvez que apesar das suas impossibilidades vos vestiam e sustentavam. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 26).

Nas *preleções morais* desse manual/cartilha deviam os mestres incentivar o “saber ler e o saber escrever,” como sendo um valor de homem honesto.

196

Tem geral estimação o homem honesto, que fala com acerto, que lê com desembaraço, e que escreve com perfeição; porque das certezas infalíveis, que foi bem educado. Aquele que carece destas circunstâncias é visto como sujeito inerte; servem a suas vozes de assunto para o escárneo, para a zombaria, e para o desprezo. Aquele que não sabe ler passa a metade da vida cego, e para poucas coisas é capaz o homem que não sabe ler ou escrever. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 27).

A *Breve Instrucçam*, completava os conteúdos culturais de primeiras letras, com os ensinamentos das “nove vozes” (as categorias gramaticais) que seriam artigo, substantivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição todos orientados para o aprender falar bem. A arte de falar como a mais nobre e a mais útil aprendizagem exigiam que o aluno estudasse com propriedade as “nove vozes.”

Uma voz, ou uma dicção são muitas sílabas juntas, que fazem um sentido distinto e separado; como v.g. penna, tinta papel, obreas. Todos os discursos são compostos, e ordenados de diferentes termos, que se reduz a sua diversidade e no abreviado número de nove a que podemos chamar



com propriedade de instrumentos da Língua que falamos. É certo que não há Mestre ou oficial de qualquer arte nobre, ou ofício mecânico, que não conheçam os instrumentos precisos para a sua arte, ou ofício, pois não será vergonhosíssimo a um homem, ignorar os instrumentos da arte de falar, que é a arte das artes, e a arte mais nobre mais útil, e mais precisa para o comércio humano. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 28).

A exigência posta no bem falar, era próprio de um tempo em que a cultura da oralidade sobrepunha-se a cultura da escrita. Ao mesmo tempo, a preocupação com o bem falar estava relacionada com aprendizagem instrumental da Língua [materna] Portuguesa.

É moralmente impossível saber bem a ortografia, ignorando os primeiros princípios da língua em que se escreve. Os primeiros princípios da língua são as declinações e as conjugações dos verbos: e é coisa bem lamentável que para aprendermos a Língua Latina, a Língua Francesa, ou Italiana, que são hoje as mais vulgares, principiemos declinando nomes, conjugando verbos, e que os não saibam os mais dos homens fazer na Portuguesa, sendo a matéria que devemos estudar com todo o desvelo para podermos falar com perfeição. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 46).

[...]

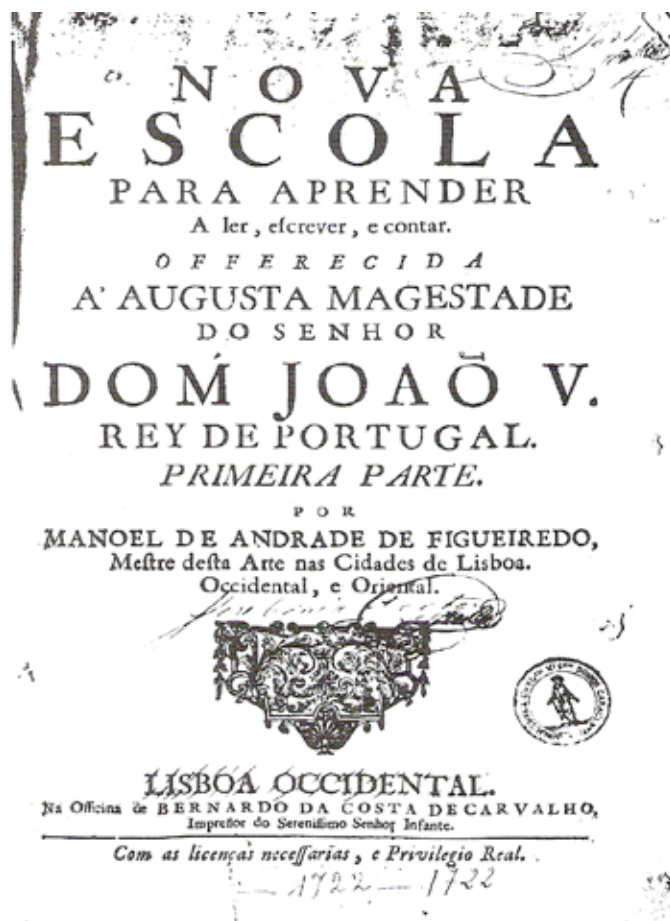
Quando um sujeito está inteiramente senhor da variedade das sílabas e da diversidade de todos os tempos dos verbos; tem vencido uma grande parte da ortografia porque não pode escrever com erros nas dicções, que o não tem na pronúncia das sílabas. Julgo melhor e mais fácil modo de bem saber ler, escrever a nossa língua, usar deste método nas escolas porque o primeiro leite familiariza-se com os indivíduos, e é muito natural que se leve à tumba aquilo que deixa o berço; rezam porque em todas as nações cultas se está hoje ensinando a ler, ainda de baixo de preceitos mais ásperos que estes [...]. (BREVE INSTRUCÇAM..., 1759, p. 49).

Os mestres, no cumprimento dos ensinamentos desses conteúdos culturais de teor iluminista, estavam a serviço de Deus e da coisa pública “[...] que é aquilo a que todos devemos aspirar, os que quisermos viver como homens, como católicos de que nos devemos prezar como racionais.” Como visto, a aprendizagem das primeiras letras simbolizava saber viver com fé, com racionalidade e com familiaridade com a Língua Portuguesa.

A cartilha *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar*⁵ pode ser apresentada como um segundo modelo de cartilha adotada no período colonial. Oferecida a Dom João V, pelo autor Manoel de Andrade de Figueiredo, foi impressa em Lisboa em 1722. Essa cartilha em alguns aspectos assemelha-se e em outros se diferencia de *Breve Instrucçam*.

O autor Manoel de Andrade de Figueiredo foi um excelente calígrafo, conhecedor de pedagogia e trabalhou como professor até 1735, quando faleceu. Como destaca Desdado (1995, p. 322), a *Nova Escola* diferente de grande parte dos manuais religiosos predominantes no século XVII, realça o papel primordial de uma nação quando “[...] os governos se prezam em espelhar os processos educativos no intento de formar bons cidadãos.”

Figura 3: Frontispício do Manual Nova Escola para Aprender a Ler



199

Fonte: Cópia de exemplar do Seminário de Caraça (MG)

A cartilha *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar* assemelhava-se com *Breve Instrucção* basicamente nos conteúdos culturais relativos à *preleção aos mestres* e a *preleções morais*. No entanto, diferenciava-se de *Breve Instrucção* nos seus conteúdos culturais, que eram menos dedicados ao *ensino da doutrina* e mais voltados para estética caligráfica e para aprendizagem da aritmética.

A cartilha *Nova Escola* está dividida em quatro tratados. O tratado primeiro são instruções para ensinar a língua portuguesa, o ensino nas "esco-

las" e advertências quanto à doutrina cristã, a higiene, a postura do aluno, o cuidado com o material escolar e o método de ensino. O tratado segundo são orientações para ensinar a escrever todas as formas de letras, saber utilizar corretamente instrumentos como pena, tinta, papéis, pautas, saber distinguir tipos de grafia e regras de ortografia, bem como advertências para saber escrever. (FIGUEIREDO, 1772). Mas, o cuidado dos pais na eleição dos mestres era imprescindível, como observa Deusdado:

Antes que se proponham as regras, que devem observar os mestres no ensino dos meninos pelo estilo mais breve e perfeito, adverte primeiro aos pais o sumo cuidado que devem ter nesta eleição que dela pende todo o bom ou mau sucesso de seus filhos, por cuja razão os antigos que de boa criação deles fizeram a devida consideração, sem perdoarem ao trabalho nem repararem ao estipêndio, procuraram os mais sábios mestres para sua educação. (DEUSDADO, 1995, p. 321).

A *Nova Escola* contém 44 tábuas de desenhos destinados aos exercícios de caligrafia e de composições decorativas. Destacam-se quadros emoldurados com arabescos, com mensagens morais e edificantes, com regras de bem viver ou doutrinária de inspiração estoica: "Ainda que hum homem seja senhor do mundo, se o não for dos seus appetites pode-se contar entre o número dos infelices, porque do descasco do espírito depende a felicidade da vida." (FIGUEIREDO, 1772, s.p.). A mensagem abaixo se traduz por uma inspiração estoica.

A lição dos exemplos instrue mais que a dos preceytos, porque nos leva pela mão, nos guia mais seguramente, que a quelle a quem seguimos, indo diante de nós; e por isso os discipulos que os sábios instruem pela observação das suas acções saem muyto mais scientes que aquelles que seguram a instrução dos seus preceytos. (FIGUEIREDO, 1772, s.p.).

O terceiro tratado diz respeito às regras da ortografia língua portuguesa: o emprego da letra maiúscula, dobrar as consoantes, plural, ponto, vírgula, acentos agudo, grave, circunflexo, apóstrofo, til, parêntese, parágrafo e advertências para escrever corretamente.

O quarto tratado de *Nova Escola* está dedicado à ciência aritmética em termos de números (inteiros e quebrados), sinais e às quatro operações



fundamentais (somar, diminuir, multiplicar e dividir), que eram aprendidas por meio da taboada e de contas.

V. Considerações finais

Em quase três séculos de colonização no vasto território brasileiro, o Estado Português e a Igreja Católica atuaram conjuntamente no “mandamento” de “dilatara Fé e o Império.” Nessa longa duração à qual chamamos de “História do Brasil Colonial,” um pensamento teológico de inspiração bíblica, patrística e escolástica serviu de fundamentação tanto para obras filosóficas, teológicas e morais quanto para os manuais de catequeses e cartilhas adotadas em Portugal e na Colônia brasileira. Como neste texto analisado há entre eles pressupostos pedagógicos convergentes e divergentes, não surpreende os ensinamentos da doutrina cristã estarem reforçadamente presentes nos conteúdos culturais dos catecismos e das cartilhas em geral.

Notas

- 1 Chamamos de Patrística a literatura escrita pelos primeiros “doutores da Igreja,” também chamados de “Primeiros Padres” ou “doutores.” Ainda na Antiguidade escreveram apologias, teologias, dogmas, cânones e obras pedagógicas sobre o Evangelho para a Igreja. Os principais “doutores” da Igreja na Antiguidade foram Irineu de Lião, Clemente de Alexandria, Basílio Magno, Ambrósio de Milão e Gregório Magno, cujos pensamentos inspiraram Agostinho de Hipona. Pensador esse que mais do que todos outros influenciou a teologia moral posterior. (FRIES, 1970).
- 2 A princípio, a teologia moral e os conteúdos doutrinários cristãos se plasmaram com base nos escritos teológicos dos autores da Teologia Patrística, cujas fontes inspiradoras foram as Sagradas Escrituras. Nas diversas etapas da Idade Média, os chamados ‘escolásticos’ continuaram a interpretar as Escrituras nas suas fontes e, principalmente, a fazer releituras dos textos sagrados, por meio da interpretação das obras dos Padres. Esta vertente ficou conhecida como Teologia Escolástica e subsistiu até o advento do Iluminismo. O maior expoente da Escolástica foi Tomás de Aquino. (FRIES, 1970).
- 3 O movimento chamado Segunda Escolástica, ou Renascimento Escolástico Espanhol, predominou principalmente na Península Ibérica, nos séculos XVI e XVII. Re-significou a teologia moral e re-interpretou as obras de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Ademais, fundou o direito canônico internacional, discutindo questões modernas à luz da teologia como licitude da escravidão, matrimônio, confissão. Os principais representantes foram Luís de Molina, Tomás Sanchez, Francisco de Vitória, dentre outros, todos eles eram citados por pensadores cristãos do Brasil Colonial. (HÉRING, 1960).

- 4 *As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* é uma obra composta por cinco livros: O primeiro remete a fé católica, a doutrina, a denúncia dos hereges, a adoração, o culto e os sacramentos. O segundo trata dos ritos, da missa, da esmola, da guarda dos domingos e dias santos, do jejum, das proibições canônicas, dos dízimos, primícias e oblações. O terceiro livro discute as atitudes e o comportamento do clero, as indumentárias clericais, as procissões, o cumprimento dos ofícios divinos, a pregação, a catequese, o provimento das igrejas, os livros de registros das paróquias, dos funcionários eclesiásticos, dos mosteiros e igrejas dos conventos. O quarto abarca as imunidades eclesiásticas, a preservação do patrimônio da Igreja, as isenções, privilégios e punições dos clérigos, o poder eclesiástico, os ornamentos e bens móveis das igrejas, a reverência devida e da profanação de lugares sagrados, a imunidade aos 'acoutados', os testamentos e legados dos clérigos, os enterros e as sepulturas, os ofícios pelos defuntos. O quinto livro trata das transgressões (heresias, blasfêmias, feitiçarias, sacrilégio, perjúrio, usura, etc.), das acusações e das respectivas penas (excomunhão, suspensões, prisão, etc.).
- 5 Conferir o artigo de padre Lauro Palú (1978/1979) sobre a *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar*.

Referências

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1982.

202 BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos** (estudo preliminar) Pedro de Alcântara Figueira; Claudinei M.M. Mendes. São Paulo: Grijalbo, 1977. (livro brasileiro de 1700).

BERNARDEZ, Manoel. 1945. **Nova Floresta, ou Sylva de vários apophthegmas, e ditos sentenciosos espirituais, e moraes**. Lisboa: Oficina de Valentim da Costa Deslandes, Impressor de S. Magestade, 1706 (Obras Completas do Padre Manuel Bernardes).

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BREVE INSTRUCÇAM PARA ENSIGNAR A DOCTRINA CHRISTAÃ. **Ler e escrever aos meninos e ao mesmo tempo os princípios da lingua portugueza e sua orthografia**. Arquivo Histórico Ultramarino: Lisboa: 1759.

CARVALHO, Rômulo de. **História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial**. 2002. 482f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.



_____. **Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia.** Brasil colônia: estado da arte em História da Educação. Videoconferência Colóquio em: 18 mar.2005. Disponível em: http://www.cameraweb.unicamp.br/videoconferencia_fe.html

CATECISMO ROMANO. **Catecismo dos Párcos, redigido por decreto do Concílio Tridentino, publicado por ordem do Papa Pio Quinto em 1566).** Petrópolis: Vozes, 1951 (Nova versão portuguesa, baseada na edição autêntica, anotada e organizada por Frei Leopoldo Pires Martins).

DEUSDADO, Manuel António Ferreira. **Educadores portugueses.** Porto: Lello e Irmão Editores, 1995.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal.** Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

FIGUEIREDO, Manoel de Andrade de. Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar. Lisboa: Oficina de Bernardo da Costa Carvalho, 1722. In: PALÚ, Pe. Lauro (C.M.). Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722). **Revista Barroco**, Belo horizonte, n. 10, p. 97-106, 1978/1979.

FRAGOSO, Hugo (Ofm). A era missionária (1686-1759). In: HOORNAERT, Eduardo (Org.). **História da igreja na Amazônia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

FRAGOSO, Hugo (ofm). O etnocentrismo na primeira evangelização do Brasil. **Convergência**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 233, p. 289-303, jun. 1990.

FRIES, Heinrich (Dir.). **Dicionário de teologia:** conceitos fundamentais da teologia atual. São Paulo: Loyola, 1970 (v.2).

GUSMÃO, Alexandre de. **Fac-simile.** Pelotas: Seiva Publicações, 2000 (Sob a responsabilidade de Elomar Tambara e Gomercindo Ghiggi).

HANSEN, João Adolfo. Ratio studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.) **Brasil 500 anos:** tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

HÄRING, Bernhard C. S.S. R. **A Lei de Cristo:** teologia moral para sacerdotes e leigos. São Paulo: Herder, 1960 (t. 1).

JABOATÃO, Frei Antonio de Santa Maria. **Novo orbe seráfico brasilico ou chronica dos frades menores da provincia do Brasil.** Rio de Janeiro: Brasiliense de Maximiliano Gomes Ribeiro, 1859 (v. 2, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro).

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil:** século XVI. Lisboa: Portucália, 1938 (v. 10).

MARTINS, Leopoldo Pires (ofm). **Catecismo romano.** Petrópolis: Vozes, 1951.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil.** O período heróico (1549 a 1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

PALÚ, Pe. Lauro (C.M.). Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722). **Revista Barroco**, Belo horizonte, n. 10, p. 97-106, 1978/1979.

ROCHA, Manoel Ribeiro. **O etíope resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído, libertado:** discurso teológico-jurídico sobre a libertação dos escravos no Brasil (1758). Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEHILA, 1992.

PINA PROENÇA, Martinho de Mendonça. Apontamentos para a educação de um menino Nobre. In: GOMES, Joaquim Ferreira. **Martinho de Mendonça e a sua obra pedagógica.** Coimbra: s.e. 1964.

TERRA, João Evangelista Martins S. J. **O negro e a Igreja.** São Paulo: Loyola, 1988.

VAINFAS, Ronaldo. Deus contra palmares: representações senhoriais e idéias jesuíticas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia.** São Paulo: Tip. 2 de Dezembro, 1853 (Impressa em Lisboa no ano de 1719 e em Coimbra em 1720, Livro I, II e III).

204 VIEIRA, Antônio (S. J.). Sermões pregados no Brasil II: a vida social e moral na Colônia. In: VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão:** os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Deus contra palmares: representações senhoriais e idéias jesuíticas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VILLOSLADA, R. Garcia, S. J. LLORCA, Bernardino, S. J.; MONTALBAN, F. S., S. J. (Org.). **Historia de la iglesia catolica:** en sus cuatro grandes edades: antigua, media, nueva, moderna. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1960.

VERNEY, Luís Antônio. Verdadeiro método de estudar. In: FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal.** Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia.** São Paulo: Tip. 2 de Dezembro, 1853 (Impressa em Lisboa no ano de 1719 e em Coimbra em 1720).



Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro
Profa. de História da Arte e História da Educação da UESB
Av. Fortaleza | n. 1080 | Candeias
Vitória da Conquista | Bahia | CEP 45050-440
E-mail | casimiro@uesb.br

Recebido 01 out. 2005

Aceito 05 dez. 2005

Escolarização e missões jesuíticas na Capitania do Rio Grande (1597-1760)

Education and jesuit missions in the territory of Rio Grande (1597-1760)

Marta Maria de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*A história é o homem;
é nele a permanência
de sua vocação maior –
a transmissão da cultura*
(DORIAN GRAY CALDAS, 2005)

Resumo

O trabalho discute o meio colonial que foi a Capitania do Rio Grande na época correspondente aos anos de 1597 a 1760, a partir da abordagem histórica como matriz teórica e analítica. Em vista da premissa “meio e época colonial,” buscou-se entender, primeiro, em que medida a escolarização se expressou como uma necessidade social no decurso do ordenamento político, econômico e religioso da Capitania, e, em seguida, compreender os princípios pedagógicos que orientaram a escolarização das primeiras letras a cargo dos jesuítas nos aldeamentos indígenas pertencentes à Capitania do Rio Grande. Aprender a escolarização veiculada e seus graus de acesso é observar a mentalidade do meio e da época colonial.

Palavras-chave: Capitania do Rio Grande, Escolarização, Missões Jesuíticas.

Abstract

This paper deals with the colonial environment that was the Rio Grande territory at the corresponding time from 1597 to 1759, from the historical approach as a theoretical and analytical basis. From the presupposition “colonial environment and period,” we first tried to understand in which way Education has expressed the social necessity in the political, economical and religious course of this territory, therefore, comprehend the pedagogical principles that followed the first education taken over by the jesuit village belonging to the Rio Grande territory. Apprehending the joint school to its access levels is observing the mentality of the environment as well as the colonial age.

Keywords: Territory of Rio Grande, Education, Jesuit Missions.



I. Edificação da Capitania do Rio Grande

Em fins do século XVI, em 25 de dezembro de 1597, a expedição conquistadora das terras do Rio Grande, respectivamente comandada pelos capitães-mores de Pernambuco e Paraíba, Manuel Mascarenhas Homem e Feliciano Coelho de Carvalho, aportou na foz do Rio Grande (atual Rio Potengi). Faziam parte dos expedicionários, os padres jesuítas Francisco de Lemos e Gaspar de Samperes, este último engenheiro militar e autor da “planta” do Forte dos Reis Magos. Também se encontravam os frades franciscanos, João de São Miguel e Bernardino das Neves, peritos nos dialetos da língua tupi.

O trabalho de construção da fortaleza teve o seu começo, no dia dos Santos Reis Magos, a 6 de janeiro de 1598, por ordem de Dom Francisco de Souza, sétimo Governador-Geral do Brasil (1591-1602), em cumprimento às determinações do El-Rei, Dom Felipe II de Espanha (1580-1598), sob cujo reinado encontrava-se Portugal. A obra foi considerada parcialmente concluída ou em “estado de defesa,” no dia de São João Batista, 24 de junho do mesmo ano.

A partir do Forte dos Reis Magos, irradiou-se a construção da “Cidade dos Reis,” da “Cidade de Santiago,” ou ainda da “Cidade do Rio Grande,” que posteriormente receberia a denominação definitiva de “Cidade do Natal”, com a celebração da primeira missa, no dia de Natal, 25 de dezembro de 1599. No ano de 1631, no entorno da pequena capelinha assistida desde 1598 pelo vigário Gaspar Gonçalves Rocha, núcleo inicial da povoação de Natal, tinha-se apenas umas sessenta casinhas de taipa pertencentes, na sua maioria, aos oficiais e soldados do Forte dos Reis Magos. Dentre elas, havia uma “casinha de taipa e telha” dos padres jesuítas da Companhia de Jesus. Os habitantes mais abastados moravam nos sítios e vinham a Natal nos dias de domingos e santificados para assistirem missas.

Entre 1598 (construção do Forte dos Reis Magos) e 1821 (véspera da Independência do Brasil), a Capitania do Rio Grande, com sede administrativa em Natal (assim como as demais), foi administrada por capitães-mores nomeados pela Coroa Portuguesa e subordinados ao Governador-Geral de Pernambuco. As suas reais atribuições limitavam-se



[...] aos provimentos interinos dos cargos da fazenda, justiça, milícia e guerra, e na concessão de sesmarias, dependentes da confirmação régia. Não podiam intervir nas deliberações do Senado da Câmara, da Fazenda e da Justiça. A sua ação exercia-se mais imediatamente na manutenção da ordem pública, na inspeção das tropas e fortalezas, na proteção devida às autoridades outras da Capitania, as quais podiam representar [...]. (LEMOS; MEDEIROS, 1980, p. 13).

De uma maneira geral, os capitães-mores eram homens pragmáticos e hábeis na execução da política colonial do reino lusitano. Haviam exercido funções de estrita confiança do governo português, a exemplo de coronel brigadeiro, capitão de infantaria, sargento de esquadra, alferes ajudante, sargento-mor, fidalgos, dentre outras.

A administração citadina era incumbência do Senado da Câmara, a princípio estabelecido apenas em Natal (1622), com jurisdição para toda a Capitania. Posteriormente, com o povoamento do interior, foram sendo criadas essas instituições legislativas, a partir da elevação dos povoados e vilas. As resoluções do Senado da Câmara destinavam-se a regulamentar

208

[...] a polícia das feiras, dos mercados e do trânsito; geriam os bens do conselho e suas rendas; proviam a construção, reparo e conservação das estradas, pontes, chafarizes e calçadas; providenciavam sobre arborização das ruas, praças e lugares baldios; estabeleciam condições para construção de edifícios; taxavam os prelos dos ofícios mecânicos e as soldadas aos jornaleiros e criados; cuidavam do abastecimento de víveres; promoviam a cultura da terra, ordenavam as despesas e lançavam as fintas para acudir as obras extraordinárias; enfim, publicavam posturas sobre tudo que interessasse o bem comum. (LEMOS; MEDEIROS, 1980, p. 17-18).

Cabe-nos então perguntar quem eram os segmentos que estavam na base da ordenação política, econômica e cultural do Brasil colonial? Estritamente indispensáveis ao império português, na Capitania do Rio Grande aparecem, pela ordem hierárquica, os capitães-mores e sargentos-mores (poder executivo); os vereadores da Câmara do Senado (poder legislativo); o clero (poder eclesiástico); os juizes ouvidores, ordinários e de órfãos (corregedores judicantes); o provedor da fazenda real (administrador da arrecadação de impostos), além de escrivães, tabeliães, oficiais da justiça, procuradores



dos índios, capitães-de-mato (perseguidores de escravos fugitivos e vadios) e soldados e oficiais da Companhia de Linha, do Regimento de Milícia e das Ordenanças de Cavalaria e Infantaria.

Para além desse quadro de funcionários da coroa portuguesa, têm-se os povoadores, que eram fazendeiros (recebedores de sesmarias), os agricultores (geralmente posseiros de terras) e o cirurgião prático, que assistia o corpo de militares e indígenas. Considerando-se que a conquista da Capitania do Rio Grande já pressupunha a sua inserção na lógica da expansão mercantil europeia, pergunta-se: quais os pólos de produção e comercialização de responsabilidade desta?

No século XVII, na Capitania, criavam-se cabras, cabritos, porcos, éguas, cavalos e toda sorte de gado, de cujo leite faziam-se queijos e requeijões para comercialização. Colhiam-se excelentes madeiras, pau-brasil e óleos vegetais. Explorava-se a pesca marítima. Plantavam-se o feijão, o arroz, o algodão, a cana-de-açúcar, o tabaco, a mandioca, a abóbora, a mamona e árvores de frutos, bem como fazia-se a extração do sal. Tinha-se água farta e doce. Mas, foi, sobretudo, o criatório de gado, a produção de algodão, de couros salgados, de azeite de mamona, de peixe-seco, de aguardentes e de rapaduras, além da extração do pau-brasil, da madeira de tatajuba e do sal, que "alimentaram" o desenvolvimento econômico da Capitania.

O Sargento-mor, Diogo de Campos Moreno, esteve na Capitania em 1609, a mando do Governador-Geral do Brasil, Dom Diogo de Menezes (1608-1612), com a designação de observar as potencialidades da nova conquista portuguesa. É desse período, a sua descrição relativa às condições ecológicas condizíveis com o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, concomitante com uma vida saudável ao lado da fauna e flora. Em suas anotações, descreve com um certo êxtase a qualidade de vida dessas terras brasílicas...

É toda essa terra tão sadia que desde que fundou a fortaleza até hoje ali não entrou médico nem barbeiro, nem o pediram. De acidentes se curam com muita facilidade os moradores, com coisas que lhe administra a mesma terra. (MORENO apud MEDEIROS FILHO, 1997, p. 45).

Como visto, o ordenamento da Capitania do Rio Grande, a exemplo das demais, nas terras dos brasis, requereu todo um corpo de autoridades

políticas, militares, eclesiásticas e civis, (além do colono), todos eles afeitos às suas tradições, aos seus sentimentos e às regras de vida.

Como resultado do efetivo povoamento no sertão rural da Capitania, por fazendeiros, pecuaristas e pequenos e médios agricultores, ao término da administração do Capitão-mor Francisco Xavier de Miranda Henriques (1739-1751), jovem fidalgo da Casa de El-Rei, esta era portadora de quatro freguesias: Natal (1 matriz, 1 igreja, 9 capelas e 12 clérigos), Goianinha (1 matriz, 3 capelas e 3 clérigos), Açú (1 igreja e 12 clérigos) e Caicó (1 matriz e 1 clérigo). Essas primeiras freguesias e as demais instaladas no decorrer do século XVIII “[...] correspondiam às áreas de assistência religiosa, implicando na presença de padres, igrejas e capelas, e abrangiam grandes áreas onde a população vivia dispersa em diferentes fazendas, apesar de existirem pequenos povoados.” (MONTEIRO, 2002, p. 118).

Interessa-nos, portanto, saber em que medida a escolarização expressou-se como uma necessidade social sentida no regime colonial. Esclarece-se que, no século XVII, a Capitania do Rio Grande, por vinte e um anos, esteve sob o domínio holandês² (1633-1654). Vencidos os holandeses pelos portugueses, vinte e nove anos depois irrompeu, no sertão, um sangrento combate entre os recém-povoadores e o gentio tapuia (designação atribuída pelos Tupi, seus inimigos) que ficou conhecido como a Guerra dos Bárbaros ou o Levante do Gentio Tapuia, e perdurou por quarenta e um anos (1683-1724, nas ribeiras do Seridó e Açú). As terras dos tapuias, vencidos no combate, foram sistematicamente repassadas ao colonizador português, em face da expansão da atividade pecuarista.

Transpostos esses conflitos, dentre outros contratempos sociopolíticos, a época exigia a reedificação da Capitania, o que contemplava também a escolarização. Ao abordar o assunto da escolarização, Cascudo relembra que, no século XVII, a figura do professor na Capitania do Rio Grande era completamente “escondida” ou publicamente ausente. Para reforçar o assunto, citamos o historiador:

Certo é que o padre católico, pastor luterano ou o rabi judeu foram mestres de meninos de sua comunidade. O ensino dos livros sagrados sempre foi indispensável à catequese. Os Jesuítas foram professores do Brasil-menino. No Rio Grande do Norte, logo nas manhãs coloniais, os inacianos aparecem, conversando com a indiada. Possivelmente ensinaram as letras do alfabeto



e uma declinação latina aos filhos dos homens-bons em Natal. (CASCUDO, 1947, p. 151).

O século XVIII, diferente do XVII, será o tempo assinalado por uma paulatina inquietação das autoridades públicas e pais de famílias, pela emergência de uma escolarização coletiva e sob a responsabilidade de um professor.

Assim sendo, quatro anos após o término da Guerra dos Bárbaros, no governo do Capitão-mor Domingos de Moraes Navarro (1728-1731), este, por intermédio do Senado da Câmara de Natal, fez um apelo, em 1729, a Dom João V, para construir em Natal “[...] um hospício dirigido por religiosos da Companhia de Jesus ou da Ordem Franciscana, no qual se ensinasse gramática aos filhos dos moradores e ordenassem sacerdotes, de que padeciam grande falta em prejuízo das almas.” (SENADO DA CÂMARA apud LEMOS; MEDEIROS, 1980, p. 43). O hospício ou convento não foi fundado, haja vista o governo de Pernambuco (sob o comando de Duarte Sodré Pereira), ao qual a Capitania do Rio Grande estava subordinada, emitir parecer contrariamente.

Nesse mesmo ano (em 9 de abril de 1729), esteve em Natal o governador do Maranhão e Grão-Pará, o Capitão General, João da Maia da Gama, vindo de uma visita de inspeção na Aldeia de Guajiru. Em seu Diário de Viagem, dirigido ao El-Rei, Dom João V (1706-1750), o governador registrou, para o conhecimento de El-Rei, os anseios das autoridades e pais de família por um professor de Gramática Latina, e a atitude reprovável do governo de Pernambuco, ao indeferir a solicitação que lhe fora encaminhada nesse sentido. Desse registro, vale transcrever o trecho seguinte:

Também me pareceu conveniente o que me representou o Vigário e Oficiais da Câmara, de que não havia um Mestre, que ensinasse Gramática aos seus filhos, e que os não podiam mandar a Pernambuco pela distância e por não poderem lá sustentar, nem ter casa ou cômodo para isso, e que queriam recorrer a V. Majestade para lhe mandar consignar um Mestre com cem mil réis da sua real fazenda; e eu lhes respondi que seria justo que eles concorressem e fizessem a consignaço, à fundação ou assistência ao menos de dois Padres da Companhia, para suprir a necessidade que têm de Mestres e Sacerdotes, pois assentam que por falta dos ditos Mestres, desde a fundação daquela



Cidade e Capitania, não houve dos filhos dela mais do que três Sacerdotes; e havendo Mestre poderá haver muitos, que acudam à grande falta de Sacerdotes, que há em toda a Capitania. (GAMA, 1729, p. 99-100).

Por intercessão ou não de Dom João V, durante a administração do Capitão-Mor João de Barros Braga (1731-1734), teve-se, a 21 de julho de 1731, a instituição do primeiro cargo de professor de Latim em Natal. Segundo Araújo (1982) e Lyra (1998), a nomeação de um professor de Latim era, à época, incumbência do Bispado de Olinda (PE). No cumprimento de sua missão, o Bispo de Olinda escolheu um clérigo, que, achando irrisório o salário de 50\$000 (cinquenta mil reis anuais), cedo desistiu de ensinar aos seus alunos.

O Senado da Câmara, ao que tudo indica, em atendimento a uma petição dos pais dos alunos de Latim, abandonados pelo antigo professor, reclamou ao então Bispo de Olinda, Dom Frei Luiz de Santa Tereza (posteriormente, em 1744, esteve em Natal), o envio de um professor substituto. Sem pressa, o Bispo decidiu mandar outro clérigo, o minorista Mateus Duarte, com garantias de vencimentos de 60\$000 (sessenta mil réis anuais).

A missiva do Bispo, de 9 de fevereiro de 1740, informava sobre o novo escolhido: “[...] é o minorista Mateus Duarte, clérigo de boa vida, com suficiência para mestre de gramática, suponho que satisfará as obrigações e se dará a V.V. Mercês por bem servidos o que muito estimaremos.” (BISPO DE OLINDA apud CASCUDO, 1947, p. 152).

Em resposta àquela autoridade eclesiástica de Pernambuco, o Senado da Câmara, em carta datada de 17 de maio de 1740, manifestou-se nos seguintes termos:

O Mestre de Gramática, o minorista Mateus Duarte, nos entregou a carta de V. Excia. Reverendíssima de que lhe mandamos as graças que esperamos em Deus se bem logrem as esperanças convenientemente conseguirem estudarem os filhos desta Capitania para que assim se possam aproveitar da magnanimidade da Real Grandeza de Sua Majestade e do zelo de Vossa Excelência Reverendíssima que com tanta bondade atende aos servos de Deus e ao bem comum de seus vassallos [...]. (SENADO DA CÂMARA apud CASCUDO, 1947, p. 152).



Informam Cascudo (1947) e Araújo (1982) que por muito tempo o professor Mateus Duarte cumpriu a obrigação de ensinar crianças e jovens a ler e escrever em português, contar e rezar, além de lições de Gramática Latina. Em sendo o século XVIII a época do efetivo povoamento do interior da Capitania, questiona-se sobre a possibilidade de abertura da escolarização coletiva para outras localidades.

Um dado se faz sobressalente como expressão dessa época colonial. Em decorrência da grande parte da população residir em sítios e fazendas não há dúvida quanto à predominância de uma escolarização doméstica individual, ou mesmo grupal. Por sua vez, a Ordem Régia, de 10 de novembro 1772, aprovando o subsídio literário (imposto sobre reses abatidas para pagar aos professores régios), conferia alicerces institucionais à escolarização coletiva.

O século XVIII, no Reino Português e nos Domínios Ultramarinos, assistirá em dois momentos, às reformas educacionais levadas a cabo por iniciativa de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. No primeiro momento, em 1759 (Alvará de 25 de junho de 1759), destacamos a reforma dos Estudos Menores (Aulas de Primeiras Letras e Humanidades). No segundo momento, em 1772 (Lei de 6 de novembro de 1772), registramos a reforma dos Estudos Maiores (Cursos Superiores), ocasião em que ocorreram algumas readequações do trabalho educativo e ampliações da reforma dos Estudos Menores. (CARDOSO, 2002). A denominação Estudos Menores predominou no Brasil, de 1792 a 1827, quando passou a ser chamada de Aulas Públicas ou Escolas Nacionais, numa clara alusão à condição ou ao *status* da nação independente. (SILVA, 1999).

Tais reformas ilustradas da educação escolar são geralmente caracterizadas como políticas públicas verdadeiramente de vanguarda (BOTO, 1996), devido às suas intenções de secularizar e estatizar a educação escolar no Reino e nos Domínios Ultramarinos, bem como inovar os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem.

Com base nessa documentação é que podemos entender algumas indicações acerca da escola e da escolarização na colônia brasileira. Assim sendo, segundo Cascudo (1947), Carlos Studart Filho (o Barão de Studart), historiador cearense e estudioso da história política do Rio Grande do Norte, menciona, por volta de 1793, a existência de 4 (quatro) escolas de primeiras

letras na Capitania, sem localizá-las, numa despesa de 580\$000 (quinhentos e oitenta mil reis). Nesse ano de 1793, havia pelo menos, em Natal, duas escolas de primeiras letras, sob a modalidade da escolarização coletiva. Uma delas estava a cargo do professor José Bento da Fonseca.

Em fins do século XVIII, a Capitania possuía pelo menos dois professores régios de Gramática Latina. Em Natal, constava o professor Francisco Xavier Garcia, casado com uma irmã do Padre Miguelinho, que presidiu o Governo Provisório, de 7 de fevereiro a 18 de março de 1822.

O outro professor régio de Gramática Latina e Portuguesa, nomeado para a Vila de Pau dos Ferros, chamava-se Joel Eloi Peixoto de Britto. O professor Joel escreveu, no ano de 1798, em manuscrito, uma Gramática intitulada: *Compêndio de Gramática Portuguesa*, com cinquenta folhas numeradas, perfazendo um total de cem páginas. Para Assis Silva (1949, p. 12), o paleógrafo do professor régio, Joel de Britto, destinado aos seus alunos de Gramática Latina e Portuguesa aparecia “[...] com precisão, com graça e com minúcia, desenvolvendo-as como pode, as lições, em versos de 4 a 7 sílabas, forçando a métrica e a rima, muitas vezes.”

214 No entanto, como se referiu Cascudo, comumente havia nas povoações e vilas um padre católico, um pastor luterano ou um rabi judeu ensinando gratuitamente ou particular. Nesses séculos das luzes, o vigário Manoel Correia Calheiro Pessoa criou, em 1780, na povoação do Apodi, uma escola de primeiras letras. Em 1783, conforme Dantas (1941), o célebre cônego Joaquim José Pereira fundou uma escola particular de Gramática Latina, a respeito da qual existe o seguinte recibo de pagamento:

Recebi do Senhor Tenente José Martins de Oliveira a importância de 28\$000 (vinte e oito mil réis), sendo 18\$000 (dezoito mil réis) em moeda e o resto, em legumes, a razão de dois cruzados o alqueire. Pagamento anual que fez pelos estudos do seu filho Clemente Gomes de Amorim. Matriz das Várzeas do Apodi, 23 de dezembro de 1784. Cônego Joaquim José Pereira. (PEREIRA, 1784, f. 1).

Entre os documentos compilados pelo historiador Olavo de Medeiros Filho, um deles é de extremo valor histórico, para responder a pergunta em relação à abertura da escolarização coletiva para outras localidades da Capitania. Mediante assinatura da *Ata da Instalação da Povoação do Caicó*,



em 7 de julho de 1735, foi possível identificar a presença de um professor público nessa localidade colonial. Conforme Mendonça (2005) e Ferreira (2004, p. 71), à época, denominava-se de professor público aquele que se destinava a ensinar as primeiras letras coletivamente em contraposição ao ensino individual (preceptor-aluno) ou mesmo “[...] os mestres com portas abertas ao público [...] e deviam ser autorizados e controlados pelas autoridades eclesiásticas.”

A Ata, subscrita por um corpo de militares, agricultores, criadores e artesãos e por um padre e um professor público, já evidencia uma composição de “classes” sociais mediadas pelo mundo do trabalho, vinculadas às armas, à agricultura, à pecuária, aos ofícios manuais, ao sacerdócio e às letras. No século XVIII, caracterizado como o século das Luzes, a presença de um professor público em Caicó, naquele ano de 1735,

[...] já era deveras reveladora da iniciativa de uma socialização de saberes estritos da cultura letrada para uma parcela da população livre, gênese, por assim dizer, de uma pedagogia cultural articuladora do desenvolvimento de atividades educacionais, religiosas, comerciais, administrativas e mercantis. (ARAÚJO, 2003, p. 7).

215

Em alguma medida, a escolarização individual ou coletiva já passava a fazer parte das preocupações dos governantes e de alguns pais de famílias. As guerras holandesas e indígenas retardaram, em muito, a constância de professores de primeiras letras e de gramática latina, no século XVII, na Capitania do Rio Grande.

Em princípio, o acesso à escolarização individual ou coletiva estava vinculado ao fato de esta reproduzir no todo, ou em parte, as experiências vividas no dia-a-dia, fossem estas religiosas, pecuaristas, agrícolas, mercantis, escriturais e comunitárias. No lastro da contextura de escolarizar crianças e jovens precisaram as autoridades e os pais de famílias de bases referenciais e do conhecimento de experiências distantes ou mesmo próximas.

Como é possível estimar, para a vida em sociedade, com suas instituições políticas, eclesiásticas, jurídicas e administrativas, a escolarização coletiva despontava como o veículo educativo necessário para o aprendizado da leitura, da escrita, da aritmética, da reza, além de ser instrumento primordial para disciplinar comportamento e boas condutas. Ao lado disso,

como nos induz a pensar Paiva (2000), tratava-se de atitudes culturais de profundas raízes: pelas letras, gerava-se e se mantinha não apenas um estado de vida societária mas também a primazia da cultura católica.

II. Missões jesuíticas no Rio Grande

No Auto da Repartição das Terras da Capitania do Rio Grande, datado de 1614, há o registro do Capitão-Mor, João Rodrigues Collaço, fazendo a concessão de pelo menos cinco sesmarias (também chamada datas ou dadas de terras) para padres da Companhia de Jesus.

A primeira sesmaria doada, a 6 de julho de 1600, situava-se entre a ribeira *Arapapuhu* e a ribeira *Itaorsutuba*, onde os padres criaram gado *vacum* e plantaram roçarias para mantimentos. A segunda sesmaria destinada aos padres da Companhia de Jesus, em 14 de agosto de 1600, correspondia a “[...] uns chãos no sítio desta cidade onde tem uma casinha de taipa e telha,” a qual pertenceu aos jesuítas Luís Figueira e Gaspar de Samperes. (AUTO DA REPARTIÇÃO DAS TERRAS DA CAPITANIA DO RIO GRANDE..., 1614, 1909, p. 20).

Pelo teor das cartas de José de Anchieta, endereçadas, por vezes, ao próprio Inácio de Loiola (fundador da Ordem dos jesuítas), e, por vezes, aos padres provinciais da Companhia de Jesus, dentre outros, é possível constatar não somente o tipo comum da moradia dos jesuítas (casinha de taipa e telha ou taipa e palha) mas também perceber suas várias destinações temporais, dentre elas, o funcionamento de uma escola de primeiras letras. Em 1554, da Aldeia de São Paulo de Piratininga, José de Anchieta escreveu:

De Janeiro até o presente tempo permanecemos, algumas vezes mais de vinte, em uma pobre casinha feita de barro e paus, coberta de palha, tendo quatorze passos de comprimento e apenas dez de largura, onde estão ao mesmo tempo a escola, a enfermaria, o dormitório, o refeitório, a cozinha, a dispensa. [...] Os Índios por si mesmo edificaram para nosso uso esta casa; mandamos fazer outra algum tanto maior, cujos arquitetos seremos nós, com o suor do nosso rosto e o auxílio dos Índios. (ANCHIETA, 1988, p. 53, grifo nosso).



Em sendo as escolas de primeiras letras parte integrante do projeto colonizador português na Índia Brasileira (como assim inicialmente eram chamadas às terras do Brasil), induziu-se que na casinha de taipa de propriedade dos jesuítas Luís Figueira e Gaspar de Samperes, deve ter funcionado a primeira sala de aula voltada para os ensinamentos da leitura e da escrita em português, das contas, do catecismo e das boas condutas aos primeiros moradores da cidade do Natal.

A 15 de setembro de 1600, mais uma sesmaria era concedida aos jesuítas, num lugar cercado pelo Rio Potengi “[...] que a maré cobre, tem muitas madeiras de mangues, é sítio para salinas e não foi feito benfeitorias nelas.” (AUTO DE REPARTIÇÃO DAS TERRAS..., 1614, p. 25-26).

Entre 1601 e 1603, outras sesmarias foram destinadas aos padres jesuítas e ao vigário Gaspar Gonçalves Rocha (primeiro vigário da Capitania, provido a 3 de fevereiro de 1598), bem como aos vigários que os sucederam – Leonardo Tavares de Melo, Paulo da Costa Barros e Manoel Correia Gomes.

Os nativos moradores do território correspondente à Capitania do Grande dividiam-se entre os índios *Potiguara*, do tronco lingüístico Tupi-Guarani, habitantes do litoral, e os índios tapuias *Tarairiú* de língua Tarairiú, moradores do sertão e ribeiras dos rios Seridó, Açú, Piranhas e Apodi. A expressão índio, consolidada com o tempo, “[...] tinha origem no fato de que, ao aqui chegaram com suas caravelas, estavam na verdade procurando um caminho através do Oceano Atlântico para às Índias, grande área econômica no Oriente, com a qual se faziam importantes trocas comerciais.” (MONTEIRO, 2002, p. 19-20). Um traço comum dos tapuias apontados pelos cronistas da época, dizia respeito à sua ferocidade, velocidade e destreza, por isso mesmo eram temidos por outros grupos indígenas. Costumavam depilar e pintar todo o corpo e

Andavam nus, porém com os genitais cobertos: as mulheres usavam uma espécie de ‘avental,’ confeccionado com folhas preso à cintura e os homens usavam um cendal, também vegetal. Para enfeitarem-se, os homens perfuravam bochechas, lábios, orelhas e nariz, por onde transpassavam ossos, pedras coloridas ou madeira. Também utilizavam penas de aves diversas, que prendiam nos cabelos e corpo, colando-as com cera de abelha ou atando-as com fios de algodão para fazer cordões, pulseiras e

tornozeleiras. Usavam também sandálias feitas com fibras vegetais. (LOPES, 2003, p. 138).

Sabe-se que os primeiros padres da Companhia de Jesus aportaram na Bahia com o Governador-Geral, Tomé de Souza (1549-1553), liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, para cumprirem um trabalho missionário uniforme em *Missões Volantes* (ensinando a doutrina cristã, escolarizando índios e colonos, batizando, medicando, casando, confessando e celebrando missas nas aldeias indígenas, nas fazendas e nos engenhos) e em *Missões de Aldeamento* (direção espiritual e temporal, além de vivência colonial), dentre outros.

218 Geralmente partindo de Colégio de Olinda, as *Missões Volantes*, na Capitania do Rio Grande, tiveram sempre à frente dois padres jesuítas. Nas primeiras *Missões*, 1605 e 1606, os jesuítas Diogo Nunes e André de Soveral prestaram assistência religiosa à Aldeia dos Potiguara e a “Aldeia de Antônia” (atual cidade de Goianinha), esta “governada” pela índia cristã e catequista Antônia Potiguar, que “[...] regulou nesta visita o seu estado matrimonial, com o homem que tinha escolhido, e com quem já vivia.” (LEITE, 2004, p. 362). No quadrado das suas cabanas foram erguidos pelos próprios índios um cruzeiro e um santuário.

Nas *Missões Volantes*, de 1611 e 1613, com os jesuítas Gaspar de Samperes e Diogo Nunes, e o próprio Gaspar de Samperes com Pero de Castilho, aldeias e “aldeotas” fizeram parte do roteiro de visitas para cumprimento de batizados de crianças (416), casamentos (35), confissões (300) e celebrações de missas. As últimas *Missões Volantes*, na Capitania, as quais antecederam o período do domínio holandês, demonstraram-se ineficientes devido à intermitência das visitas dos jesuítas. (LOPES, 1994).

As chamadas Aldeias de El-Rei (subjugadas à Junta das *Missões* de Pernambuco, criadas pela Carta Régia de 7 de março de 1681) tinham em regra, 100 casais, 100 a 140 militares e um prefeito. Nessas Aldeias, situadas na Capitania do Rio Grande, padres jesuítas e frades carmelitas cumpriram *Missões de Aldeamento*. Visando ao “bem comum” e à abominação dos costumes de seus ancestrais, os índios aldeados, ou reduzidos às Aldeias de El-Rei, eram geralmente aproveitados no trabalho relativo à pecuária, à agricultura e à pesca. Essa mão-de-obra economicamente necessária ao ingresso da Capitania do Rio Grande no contexto mercantilista europeu,



[...] limpavam caminhos, abriram o canal da Lagoa de Guaraíras, carregaram a sumaca real de pau-brasil, serviram de correio para as mensagens oficiais, reformaram o forte dos Reis Magos e construíram uma nova Cadeia Pública, enfrentaram os negros do rio Trairi e trabalharam nas minas de salitre de Pernambuco. (LOPES, 2003, p. 198).

Por volta de 1678, foi criada a primeira *Missão de Aldeamento* de Guajiru (hoje cidade de Estremoz), com invocação a São Miguel, e onde, sob ordens iniciais dos padres jesuítas José da Silveira, Pedro Nogueira, Luís de Mendonça, José de Amorim, Antônio Pinto e João de Gouveia, construíram-se até 1759, um templo e um hospício (leia-se um convento).

Aproximadamente, em 1679, instalou-se a *Missão de Aldeamento* em Guaraíras (cidade de Arêz), consagrada a São João Batista, assistida a princípio, pelos jesuítas Luiz Pinto e José dos Reis, e, posteriormente, pelos jesuítas Jerônimo de Albuquerque e Sebastião de Figueiredo. No ano de 1759, os jesuítas aí edificaram um convento e uma igreja. (MEDEIROS FILHO, 1990).

Em janeiro de 1700, era a vez da *Missão de Aldeamento* do Apodi (cidade de Apodi), cujo padroeiro era São João Batista, administrada pelos padres jesuítas Filipe Bourel, João Guincel ou Guedes e Manuel Dinis e Vicente Vieira, este último, um mestre-escola exímio, nas palavras de Serafim Leite. Com a morte do padre Felipe Bourel, a *Missão* foi extinta, em 1712, sendo retomada, em 1734, pelos frades capuchinhos Próspero de Milão e Fidélis de Partana.

Outras *Missões de Aldeamento* foram estabelecidas na Capitania, com a presença do Bispo de Olinda, Dom Frei Francisco de Lima (presidindo o ato de Protestação da Fidelidade), sendo elas: São Paulo da Ribeira do Potengi (assistida pelo jesuíta Miguel da Encarnação, 1702, correspondendo à localidade de Pirituba, município de São Gonçalo do Amarante); São João da Ribeira do Cunhaú (atual cidade de Canguaretama, 1702); Nossa Senhora da Piedade da Ribeira, de Ceará-Mirim e Nossa Senhora do Amparo, de Cunhaú (assistida por Miguel da Encarnação, 1704).

Entre 1736 e 1750, missionários capuchinhos responsabilizaram-se por *Missões de Aldeamento* na Ribeira do Mipibu (atuais cidades de Nísia Floresta e São José do Mipibu). Na administração destas estavam os frades Capuchinhos Primério de Milão, Mauro de Lessano, Crisóstomo de

Genova, Juvenal de Albano e Aníbal de Genova. De 1700 a 1740, frades Carmelitas (especialmente o Frei Caetano do Rosário) fixaram-se em *Missões de Aldeamento* em Igramació (Vila Flor), com invocação de Nossa Senhora do Carmo.

Escavações arqueológicas, levadas a cabo por pesquisadores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Comunidade do Carmo, a 10 quilômetros da cidade de Mossoró (RN), confirmam a presença de frades Carmelitas neste lugar. Em meio às ruínas das construções de propriedades destes, já foram encontrados ossos humanos, vidros, “[...] um tinteiro com a inscrição romano IV, além de pedaços que podem ter sido pratos, xícaras ou mesmo algum tipo de recipiente.” (ARQUEOLOGIA RECONTA HISTÓRIA DE MOSSORÓ, 2005, p. 4).

No meio-tempo do processo de expulsão dos jesuítas (Lei de 3 de setembro de 1759), esteve em *Missão de Aldeamento*, na Ribeira do Mipibu, o frei Aníbal de Gênova, que registrou basicamente a direção adotada desde sua chegada, em 14 de abril de 1761, até sua partida, em 5 de setembro de 1762, num escrito intitulado: “Viagem na África e na América Portuguesa.”³

Obedecendo ao padrão arquitetônico dos demais aldeamentos das terras dos brasis, o *Aldeamento* de Mipibu (250 famílias de índios) era apresentado como tendo “[...] a forma de uma praça de armas, com as casas todas unidas à maneira de um quartel de soldados. [...], Há uma igreja de uma só nave bastante grande e bem fornecida de todos os ornamentos necessários e muito decente.” (GENOVA, [1762?], p. 3).

Administrando a Aldeia com pulso firme, por meio de duras medidas corretivas, punitivas e disciplinares, à maneira pedagógica dos jesuítas, Frei Aníbal de Gênova planejava passo-a-passo a vida diária dos homens, mulheres e crianças indígenas. Para uma aprendizagem uniforme da doutrina cristã, e atitudes católicas decentes, ordenava que

[...] todas as manhãs, ao amanhecer do dia, iam dois tambores tocando ao redor da aldeia para todo mundo se levantar da cama (isto durante meia hora). Depois, o índio que servia de sacristia tocava 3 Ave Marias e dava o sinal para todos aqueles que não eram casados (adultos, crianças, homens e mulheres) irem à igreja; dado o sinal, que durava 15 minutos, eu ia à igreja e começando com o sinal da Santa Cruz, os machos de um lado e as fêmeas de outro continuavam, alternadamente, a recitar, em



voz alta, toda a doutrina cristã. Andando no meio, para cima e para baixo, eu escutava se rezavam. Terminada a doutrina, tocava o sinal da Missa e eu ia ao altar, com quanto ao altar da Hóstia cantavam as *Cugnans* (assim chamadas as filhas moças e não casadas), o *Tantum Ergo* (Hino litúrgico cristão), o *Pange Língua* (cantado na benção eucarística) e outras bonitas canções espirituais até a Comunhão. (GENOVA, [1762?], p. 9).

A força da repetição, da imitação exemplar, da continuidade ordenada de exercícios escolares e não escolares, que conferiam sentido pedagógico da aprendizagem moral, religiosa, disciplinar e escolar, era assim praticada por corresponder, na generalidade, aos preceitos doutrinários do *Ratio Studiorum*, tratado pedagógico da Companhia de Jesus, publicado em 1599, que incluía seletiva e programaticamente o sistema de ensino e aprendizagem, já adotado nos cinquenta anos de existência da Ordem. (HASEN, 2001).

Em 1556, na Aldeia de Piratininga, José de Anchieta aplicava os preceitos do *Ratio Studiorum*, tanto para doutrinar quanto para escolarizar os índios.

Na doutrinação dos Índios guardamos a mesma ordem: duas vezes por dia são chamados à igreja, pelo toque da campainha, ao qual acodem as mulheres daqui e dali, e lá recitam as orações no próprio idioma, recebendo ao mesmo tempo contínuas exortações, e se instruindo em tudo quanto respeita ao conhecimento da fé. [...].

No que diz respeito à doutrinação dos meninos, [...] Duas vezes por dia se reúnem na escola, e todos eles, principalmente de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa prover à sua subsistência, caçando, ou pescando; e se não trabalharem, não comem. O principal cuidado que deles se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, sem omitir o conhecimento das letras, as quais tanto se afeiçoam, que nessa ocasião se não deixassem seduzir, talvez outra se não pudesse encontrar. Em matéria de fé, respondem por certas fórmulas que se lhes ensinam: alguns mesmos sem elas. (ANCHIETA, 1988, p. 97 e 99, grifo nosso).

Contrário à afabilidade e adepto do controle excessivo, do castigo severo e da delimitação racional do tempo em aldeamento, o frei Gênova

interferia na maneira de viver e de aprender dos índios na Aldeia da Ribeira do Mipibu. Nesta Aldeia, os índios estiveram subordinados às normas disciplinares repetitivas e à onisciência desse frade.

Meia hora depois da Missa vinham os Cugnans para regar o meu quintal que eu tinha atrás da casa, enquanto os Curumins iam catar lenha e cortar capim para o meu cavalo. Depois disso, se eu não precisasse deles, iam cuidar da vida deles até meia hora antes da Ave Maria quando, ao toque do sino, juntavam-se novamente na igreja para recitar o rosário de Nossa Senhora. (GENOVA, [1762], p. 10, grifo do autor).

222 Instituir uma unidade lingüística e religiosa, ensinar boas condutas, doutrinar o gentio pelo catecismo repetitivo, incentivar a sujeição civil e fomentar o trabalho produtivo na lavoura, na pesca e na pecuária (geralmente fatigante), foi em grande parte o labor missionário do Frei Genova. Entretanto, para garantir as bases culturais da colonização, a unificação de pensamento e a consolidação da fé católica, não seria indispensável uma aprendizagem mínima de leitura, escrita, contar e rezar? Esclarece, a esse respeito, Serafim Leite: "Colégio ou Casa de estudos nunca o tiveram os Jesuítas na Capitania do Rio Grande; apenas ensinaram o que se costumava nas aldeias, as primeiras letras, anexas à catequese." (LEITE, 2004, p. 367, grifo nosso).

No decurso da pesquisa, buscamos conhecer o trabalho pedagógico dos jesuítas em alguns aldeamentos indígenas para levantarmos dados historiográficos mais consistentes ao entendimento da escolarização das primeiras letras anexa à catequese nas aldeias pertencentes à Capitania do Rio Grande, sob o trabalho missionário dos jesuítas. Em referência aos primeiros aldeamentos na Bahia, há uma descrição exemplar de José de Anchieta, datada de 1585, relativa aos ensinamentos ministrados e às estratégias de aculturação dos indígenas, por meio do canto, da dança e, até certo ponto, do teatro.

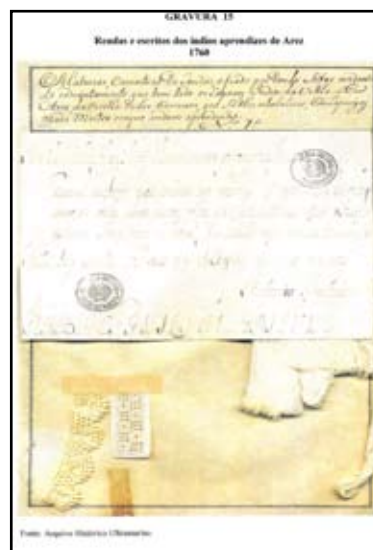
Tem nelas suas casinhas, cobertas de palmas, bem acomodadas e igrejas capazes onde ensinam aos Índios as coisas necessárias a sua salvação, lhes dizem missa e ensinam a doutrina cristã duas vezes cada dia, e também em cada uma ensinam aos filhos dos Índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem bem e falam com graça, ajudar as missas, e desta maneira o fazem polidos e homens. Em umas delas lhes ensinam a cantar e

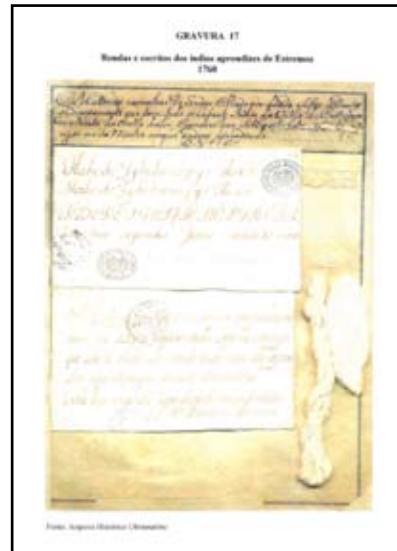


tem coro de canto e flautas para suas festas, e fazem suas danças à portuguesa com tamboris e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses, e quando fazem estas danças põem uns diademas na cabeça de penas de pássaros de várias cores, e desta sorte fazem também os arcos, empenam e pintam o corpo, e assim pintados e mui galantes a seu modo fazem suas festas muito aprazíveis, que dão contento e causam devoção por serem feitas por gente tão indômita e bárbara, mas pela bondade divina e diligência dos nossos, feitos já homens políticos e cristãos. (ANCHIETA, 1988, p. 424, grifo nosso).

Na predisposição de pesquisar vestígios documentais imprescindíveis ao conhecimento da escolarização das primeiras letras ministrados pelos jesuítas nas aldeias da Capitania do Rio Grande – acreditamos que por isso mesmo –, deparamo-nos com um dos anexos do trabalho de tese de Fátima de Martins Lopes (2005)⁴ com quatro exercícios escritos de índios dos Aldeamentos de Guaraíras e Guajiru, além de trabalhos manuais, datados de 1760 (como visto abaixo), produzidos após a partida dos padres jesuítas, Manoel Pereira (Guaraíras) e Alexandre de Carvalho e José Ferreira (Guajiru).

223





224

Transcrição da gravura 14

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Arez, da escolla de ler, e escrever, que se lhes estabeleceo, e as rapari gas na da Mestra em que andam aprendendo N^o 7.

"Aa bb cc dd ee ff gg hh i j ll mm nn oo pp qq rr ss tt u v xx zz g

Quem na glória quer entrar, que aos bons he prometido, deve logo começar vida nova, nova vida na Celestial Cidade, disse o Anjo a Sam João não entrará fealdade nem nódoa de currução.

Feita hoje sexta fr.^o aos 22 de agosto de 1760 annos.

Ancelmo Bandeira (aluno)

A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X Z"



Transcrição da gravura 15

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Arez, da escolla de ler, e escrever, que se lhes estabeleceo, e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo. N.º 7.º.

“Aa bb cc dd ee ff gg hh i j ll mm nn oo pp qq rr ss tt u v xx zz

Quem na glória quer entrar, que aos bons he prometido, deve logo começar vida nova nova vida na Celestial Cidade, disse o Anjo a Sam João não entrará fealdade nem nódoa de curuço.

Feita hoje sexta fr.ª aos 22 de agosto de 1760 annos.

Antônio Fructuoso (aluno)

A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X Z”

Transcrição da gravura 16

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Extremoz do Norte, da escolla de ler, e escrever que se lhes estabeleceo e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo. N.º 6.º.

“Roseira para dar, o menino para aprender, ambos carecem de ter quem os bem os possa atsourar, e se os não querem lastimar, nem com penna nem com dor, no fim se virão achar hum sem fruto outro...

Feyta hoje segunda feyra de manhã em 28 de ju...

De Francisco Dias” (aluno)

“A Lus do sperito sancto vá em nossa companhia meninos com alegria cantem toudos, como eu canto, pois que da fé tendes lus vinde toudos, a escolla aprender o que se emsigna da parte do bom Jesus.

Feita hoje segunda feira de manhã em 28 de ju...

De José Soares” (aluno)

Transcrição da gravura 17

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Extremoz do Norte, da escolla de ler, e escrever que se lhes estabeleceo e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo. N° 6.

"A b c d e f g h i l m n o p q r t u x z

A b c d e f g h i l m n o p q r t u x z

A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X

A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X

Feita hoje segunda feira de tarde em...

De João Baptista" (aluno)

"A Lus do sperito sancto vá em nossa companhia, meninos com alegria cantem toudos, como eu canto, pois que da fé tendes lus, vinde toudos a escolla aprender o que se emsigna da parte do bom Jesus.

Feita hoje segunda feira de tarde em 28 de julho

De Teodósio da Costa" (aluno)

É bem provável que ensinamentos semelhantes nas terras dos brasis fossem exercitados em escolas jesuítas de ler, escrever e contar, sob a égide dos preceitos ordenados no *Ratio Studiorum*. Outrossim, estimamos que nas escolas de ler e escrever em português, de contar, de catecismo e dos ensinamentos de trabalhos manuais, nos Aldeamentos da Capitania do Rio Grande, houve jesuítas ensaiando com os nossos índios aquelas estratégias de aculturação, envolvendo o canto, a dança e o teatro. Também faziam-se uso, para aprendizagem da leitura, da escrita, da gramática e da doutrina cristã e moral – compêndios, manuais, cartilhas e paleógrafos.

Em 1759, Dom José I, Rei de Portugal (1750-1777), ordenou a expulsão dos jesuítas⁵ do reino lusitano e, concomitantemente, considerou "extintas" todas as suas instituições de ensino, bem como transferiu para ou-



tras ordens religiosas ou para o clero secular, a administração das igrejas, dos colégios e dos seminários, com todos os seus pertencimentos. Como antes frisado, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, decretou, no Reino e nos seus Domínios, uma reforma geral da educação escolar.

Com essa reforma educacional, dentre outras, o primeiro Ministro de Dom José I, o Marquês de Pombal, empreendia uma reorganização na política do Estado, visando à redefinição dos destinos nacionais e “[...] aprofundar a centralização do poder monárquico frente à Igreja e à nobreza [...]” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 63).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, coube aos Capitães-Mores, João Coutinho de Bragança (1757-1760) e Joaquim Felix de Lima (1760-1774), colocarem em execução na Capitania do Rio Grande, o Alvará de elevação dos aldeamentos em vilas, passando essas a serem administradas por autoridades coloniais civis (Capitão-mor dos índios), jurídicas (juiz ordinário) e políticas (vereadores). Compunham o funcionalismo régio párocos, mestres de ensino, diretores dos índios e militares. Erigidas à categoria de Vila, pela ordem cronológica, registraram-se: 1. Aldeia de Guajiru (Vila de Estremoz do Norte, 3 de maio de 1760); 2. Guaraíras (Vila Nova de Arez, 15 de junho de 1760); 3. Apodi (Vila Nova de Portalegre, 8 de dezembro de 1761); 4. Mipibu (Vila de São José do Rio Grande, 22 de fevereiro de 1762); e 5. Igramació (Vila Flor, 10 de outubro de 1762).

À medida que a vida societária e mercantilista se reproduzia, diversificava-se e se hierarquizava no limite de uma cultura hegemônica da oralidade, a escolarização das primeiras letras (ler e escrever em português, contar, rezar e cantar) – seja para a grande maioria dos indígenas, seja para uma minoria das crianças colonas – também era parte institucional do projeto reformador português. Sem corresponder a uma uniformidade, a escolarização encarregar-se-ia, para uns mais, para outros menos, de ensinar as letras, corrigir os comportamentos desviantes, professar o catecismo da religião (oficial) católica, impor condutas públicas e incentivar o devocionismo aos santos.

Indiscutivelmente, o valor cultural da escola e da escolarização individual ou coletiva, estava veiculado nas terras basilicas, sob o limiar das letras e da escrita (BOSI, 1992). Os filhos dos índios e dos colonos destinatários dessa escolarização, seriam ou padres ou funcionários públicos, uma vez que se lhes possibilitaram os meios para reproduzir *ipsis litteris* esses papéis sociais.

Notas

- 1 De acordo com Cascudo (1947), no Auto de Repartição das Terras da Capitania do Rio Grande, lavrado a 21 de fevereiro de 1614, já aparece o registro “Cidade do Natal.” Para Medeiros Filho (1991), a “Cidade dos Reis,” pode ter sido fundada no dia 6 de janeiro de 1600, dia de Santos Reis, que naquele ano caiu numa quinta-feira.
- 2 Durante o domínio holandês, a cidade do Natal passou a chamar-se “Nova Amsterdã” e o Forte dos Reis Magos “Castelo Keulen,” homenagem ao general Mathias Van Keulen, conselheiro da Companhia das Índias Ocidentais. Em fins de 1637, o Conde Maurício de Nassau, Governador do Brasil Holandês, esteve hospedado no “Castelo Keulen” em companhia do pintor Frans Post, designado para pintar esse “belo” Castelo. (MEDEIROS, 1997).
- 3 Uma cópia do documento foi gentilmente cedida pela pesquisadora da história colonial do Rio Grande do Norte, Fátima Martins Lopes, professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- 4 Mais uma vez, queremos agradecer à professora Fátima Martins Lopes, pela pronta cessão da documentação levantada no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa.
- 5 Em 1773, o Papa Clemente XVI (1769-1774) confirmou a supressão da Companhia de Jesus, tendo como principal preocupação “[...] o convívio harmonioso de todos os católicos.” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 45).

Referências

ANCHIETA, José de. **Cartas**. Informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.

ARAÚJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte** – da Colônia à Primeira República. Natal: Pró-Reitoria Para Assuntos de Extensão Universitária, 1982.

ARAÚJO, Marta Maria de. Os educadores, as educadoras e os livros de estudo e leitura do caicoense no século XVIII. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.

ARQUEOLOGIA RECONTA HISTÓRIA DE MOSSORÓ. **Diário de Natal**, Natal, p. 4, 26 jun. 2005.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Negócios jesuíticos**. O cotidiano da administração de bens divinos. São Paulo: EDUSP, 2004.

AUTO DA REPARTIÇÃO DAS TERRAS DA CAPITANIA DO RIO GRANDE DE 21 DE FEVEREIRO DE 1614, a que procedeu, de ordem do Governador Geral, o Capitão-Mor de Pernambuco,



Alexandre de Moura. **Revista do Instituto Histórico do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 7, n. 1 e 2, p. 1-59, 1909.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 169-191, jan./jun. 1996.

CALDAS, Dorian Gray. Saudação. Cibele de Ipanema. **Tribuna do Norte**, Natal, p. 6, 18 set. 2005.

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

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. Natal: Edição da Prefeitura do Município do Natal, 1947.

FERREIRA, António Gomes. A educação no Portugal barroco: séculos XVI a XVIII. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GAMA, João da Maia da. Diário de viagem. In: LEITE, Serafim S.J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2004 (Tomo V).

GENOVA, Frei Aníbal de. **Viagem na África e na América Portuguesa**. Tradução Michele Maisto. [1762] (datilografado).

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e a política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LEITE, Serafim S.J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2004 (Tomo V).

LEMOS, Vicente de; MEDEIROS, Tarcísio. **Capitães-mores e governadores do Rio Grande do Norte**: 1701-1822. Natal: Tipografia CERN, 1980 (v.2, Edição do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/Conselho Federal de Cultura/Ministério de Educação e Cultura).

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. 3.ed. Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1998.

LOPES, Fátima Martins. A presença missionária na Capitania do Rio Grande do Norte. **Caderno de História**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-28, jul./dez. 1994.

_____. **Índios, colonos e missionários na colonização da Capitania do Rio Grande do Norte.** Mossoró (RN): fundação Ving-tum Rosado/Fundação Guimarães Duque, 2003 (Coleção Mossoroense, v. 1379).

_____. **Em nome da liberdade:** as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 710f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MEDEIROS FILHO, Olavo de. Os aldeamentos de Guaraíras e de Guajiru. **O Poti**, Natal, p. 2, 1º jul. 1990.

_____. **Terra natalense.** Natal: Fundação José Augusto, 1991.

_____. **Aconteceu na Capitania do Rio Grande.** Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska Póllo Campos. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005. 1 CD-ROM.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte.** 2.ed. rev. Natal: Cooperativa Cultural Universitária, 2002.

RENDAS e escritos dos índios aprendizes de Arez, 1760. In: LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade:** as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 710f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

RENDAS e escritos dos índios aprendizes de Extremoz, 1760. In: LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade:** as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 710f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Cônego Joaquim José. Recibo. In: DANTAS, Manoel. **Homens de outr'ora.** Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1941.

PORTUGAL. Alvará de 28 de junho de 1759. In: CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação:** fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.



_____. Lei de 6 de novembro de 1772. In: CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

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

SILVA, José Carlos de Araújo. **O recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827/1852)**: um estudo do cotidiano escolar. 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

Marta Maria de Araújo
Profa. Dra. do Departamento e do Programa
de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Av. Hermes da Fonseca, 1444, Apto. 402, Tirol
Natal | Rio Grande do Norte | CEP 59020-000
E-mail | martaujo@digi.com.br

Recebido 21 set. 2005

Aceito 05 out. 2005

231



A cultura de Carlota Joaquina

The culture of Carlota Joaquina

João Maria Valença de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Análise de enunciações e produções gráficas de crianças de quarta série do Ensino Fundamental numa escola pública de Natal, RN, durante aplicação de proposta de ensino da História nucleada pelo conceito de cultura e fundamentada numa concepção de ensino-aprendizagem que põe em destaque o caráter interativo e mediado da socialização do conhecimento escolar. Os resultados indicam que as crianças começam a se apropriar de uma noção ampla de cultura, a qual é empregada como elemento importante para uma primeira apreensão do sentido da historicidade.

Palavras-chave: Cultura, Historicidade, Ensino de História.

Abstract

This article analyses the spelling and writings of children from a 4th Grade class at a public elementary school in Natal, RN, Brazil. The research happened during a History program built around the concept of culture and based on a pedagogy which evidences the interactive and mediate characters of scholar knowledge. The results show that children are beginning to learn and use a wide conception of culture as an important part of a first understanding about historicity.

Keywords: Culture, Historicity, History Teaching.



Em suas reflexões sobre a historicidade, Agnes Heller (1993) concebe a formação da consciência histórica no intervalo entre a consciência da generalidade não refletida (da gênese e do mito postos em um tempo infinito e retrospectivo) e a consciência da generalidade refletida (marcada pela possibilidade de superar a consciência histórica decomposta e assumir a responsabilidade planetária). Assim, considera as dimensões do tempo (histórico) – presente, passado e futuro, até chegar àquilo que toma por fundamento da historiografia e da teoria da história: a consciência histórica cotidiana. Nesse trajeto, formam-se a consciência da história e a do mundo histórico.

Ao reconhecer-se e assumir-se enquanto *ser histórico*, ao tornar-se capaz de refletir sobre esta sua condição e ao reconhecê-la nos semelhantes de todos os presentes históricos, o humano compreende e vivencia a historicidade. Apreende o sentido da *conjuntividade* (*togetherness*), que é o

Estarmos juntos com aqueles que vivem, já que, também vivos, agimos e pensamos a favor ou contra eles. Estaremos juntos com os mortos, na medida em que contarmos suas histórias, e juntos com aqueles que ainda não nasceram, na medida em que estes vivam em nós como promessa ou fé. Conjuntividade é contemporaneidade. [...] Conjuntividade não tem passado nem futuro: trata-se de um **(presente) agora absoluto**. Aqueles que estão juntos agora, não estavam no passado, nem estarão no futuro. O passado, assim como o futuro, configura a Conjuntividade de **outros**. (HELLER, 1993, p. 56-57, grifo do autor).

233

Conjuntividade, historicidade, agora absoluto... Temporalidades múltiplas, porém relacionáveis. Temas de alta abstração e, ainda assim, passíveis de serem considerados em níveis de concretude funcional nos diversos níveis da prática escolar. Não no sentido de propor que crianças e adolescentes filosofem precocemente sobre a história, o que seria, no mínimo, descabido e ocioso. Muito mais no sentido de investir na apreensão da historicidade, em seu sentido lato, configurando uma interessante alternativa de superação das mazelas que penalizam o ensino escolar da História em sua versão hegemônica, "tradicional," derivada da vulgarização didática da historiografia empiro-idealista e do positivismo histórico.

Direcionar o ensino escolar da História para o sentido da historicidade, pois, configura uma tentativa que pode significar a ruptura com a



obrigação maçante de memorizar datas, nomes e “fatos históricos” pertencentes a um passado morto, apenas para esquecê-los depois. Trata-se de perseguir a ambição de que o ensino de história escolar possa ser orientada na direção do despertar da paixão por conhecer como viviam e vivem outros humanos, nos seus tempos e espaços, o que guardam de comum conosco, além da condição humana, e, ainda, quais aspectos tornam peculiares seus modos de vida e os nossos. Nesse projeto, destaca-se a importância do conceito amplo de cultura.

As situações de aprendizagem aqui apresentadas tiveram tais premissões, e são parte de um trabalho de elaboração, aplicação e análise de uma Proposta de Ensino de História, nucleada pelo conceito de *cultura*, numa turma de 4^o série de uma escola da rede pública estadual da cidade do Natal (RN), em meados da década de 1990. A partir da ampla dimensão antropológica,¹ abstraiu-se para o conceito nucleador um equivalente didático: *cultura é tudo que o humano faz*. A este foi relacionada a concepção de história como *as formas do ser humano socialmente produzir sua existência*. A concepção de aprendizagem adotada investe na internalização dos conceitos sistematizados como atividade diferencial da escola, e tem por principal referência o interacionismo simbólico proposto na obra de Lev Vygotsky.

A implementação do trabalho implicou na imersão em sala de aula e na parceria com uma professora. Com esta foi planejada a execução da Proposta de Ensino. Os métodos e técnicas relativos à inserção e à postura do pesquisador no universo do estudo, o configuraram como uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. As enunciações verbais e gráficas dos alunos foram produzidas no contexto de situações de aprendizagem interativas e mediadas. A gravação em áudio das falas e as produções escritas dos sujeitos compõem o parâmetro para averiguar a evolução do seu processo de internalização de um conceito didático de cultura, aplicado à produção do conhecimento histórico escolar. Este opera como a grande fonte de material cognitivo para a elaboração conceitual.

Tais considerações realçam dois aspectos centrais deste trabalho: o aproveitamento do currículo escolar na tentativa de desencadear o desenvolvimento de conceitos didáticos pelos alunos, e o caráter mediado dessa iniciativa. Caracteriza-se, no geral, por uma dupla mediação: a mediação Pesquisador/Professora, almejando construir com esta última subsídios teórico-metodológicos, e a mediação Professora/Alunos, para efetivar as intenções



de trabalho planejadas. Esta dupla-mediação teve, também, o propósito de fazer emergir a dupla-interação inerente ao processo ensino-aprendizagem: aluno/aluno e professora/alunos. Elementos relevantes destas interações, presentes nos enunciados dos sujeitos, constituem o material privilegiado para a reflexão.

Cada situação de aprendizagem era previamente planejada com a Professora, definido-se o conhecimento, o tipo de atividade a ser desenvolvida e os recursos necessários. O objetivo era possibilitar aos sujeitos interagir, sobretudo com os pares, constituindo um esforço para, deliberadamente, desenvolver as operações fundamentais do processo mental – compreensão, análise, síntese, abstração e generalização. Observadas e/ou registradas tais situações constituíram parte do objeto de análise. Na análise, privilegiávamos os enunciados e as interações estabelecidas pelas crianças, buscando indicadores tanto para o seu nível de elaboração conceitual, quanto para a sua apropriação dos conhecimentos históricos. O objeto se completa com a produção gráfica dos alunos.

As formas das situações de aprendizagem foram diversificadas e, quase todas, sugeridas pela Professora: confecção de maquete, pesquisas bibliográficas com posterior apresentação como jornal falado, dramatização, filmes em videocassete, aula-passeio e simulação de programas de televisão. Cada novo conhecimento trabalhado envolvia momentos de *introdução*, de *sistematização* e de *síntese*. Foi constante a preocupação de não trabalhar a História isoladamente, sendo sempre tentada a integração entre as disciplinas curriculares.

A proposta adotada na Escola tinha por tema geral “O aluno e o espaço social,” distribuído em subtemas para cada série. O da 4ª série era “Rumo ao país.” Aproveitando a sua abrangência, elaboramos uma proposta de História que possibilitasse aos alunos, compreender aqueles *processos decisivos* (ao invés de fatos isolados), marcos fundamentais na formação da sociedade brasileira. Tais conhecimentos foram abordados em linguagem acessível às crianças, e sempre relacionados ao processo de elaboração do *conceito de cultura* e da sua utilização como uma ferramenta didática para a apreensão da historicidade. Procuramos deixar manifesta a intenção de desviar o centro da narrativa dos “heróis” para os sujeitos coletivos, que trabalham e vivem conforme os valores e costumes de seu tempo-espaço. Cremos ter sido possível substituir a ênfase excessiva nas datas por uma cro-

nologia ampla, na qual os aspectos gerais de cada período se constituíssem em referências de tempo histórico.²

Ao longo do desenvolvimento ao Programa se procurou viabilizar aplicação deliberada do conceito de cultura às situações históricas estudadas conforme o detalhamento do tema geral da série. Assim, um dos temas de conhecimento histórico contemplado foi “O processo da independência do Brasil,” o qual envolveu cinco situações de aprendizagem ao longo de uma semana de aulas,³ culminando numa dramatização encenada pelas crianças no início da semana seguinte. Ao seu final, uma surpresa: um grupo de alunas havia feito a locação de uma fita de vídeo contendo o filme *Carlota Joaquina Princesa do Brasil*,⁴ e solicitou que toda turma fosse assisti-lo na sala de vídeo da Escola.

A iniciativa criou um pequeno impasse, uma vez que a Diretora, ao ser consultada sobre o propósito das crianças, considerou o filme inadequado por apresentar algumas cenas eróticas. Uma solução, não muito simpática, foi proposta por uma Supervisora Pedagógica: interromper a exibição e fazer avançar a fita nas cenas “polêmicas.” Para não desapontar as crianças, ansiosas por verem o filme, e, igualmente, para não afrontar a direção da Escola, aceitamos o incômodo papel de censor. Este nos coube porque éramos o único adulto presente – além da Diretora que necessitava se retirar – a ter visto o filme anteriormente. Controle remoto em punho executamos, não sem constrangimento, a nefasta tarefa. Ao término da exibição, algumas crianças protestaram: *Essa escola tá muito atrasada... Aquilo era uma besteira... Eu já assisti esse filme todinho em casa, mais de uma vez... Na televisão aparece coisa muito pior...*

Polêmica à parte, Professora e Pesquisador decidiram aproveitar a riqueza etnográfica do filme para ilustrar os temas de História que estavam sendo trabalhados. Assim, foi encaminhada às crianças uma tarefa a partir do enunciado-guia: “Registre as formas culturais que você observou na leitura do texto *O processo de independência do Brasil*⁵ e no filme *Carlota Joaquina*.” Dois dias depois, as crianças apresentaram os textos a partir dos quais foram feitas as apreciações que se seguem.

De início, cabe destacar que as observações sobre o filme provocaram o quase total abandono, por parte das crianças, das informações do texto. Estas se acham subjacentes às apreciações e aos julgamentos enun-



ciados sobre as *formas culturais* destacadas em *Carlota Joaquina princesa do Brasil*. Isso vem confirmar a vantagem que as imagens em movimento impõem ao texto escrito enquanto elemento motivador do aprendizado escolar. Contudo, os estudos precedentes possibilitaram a reiteração do significado atribuído ao conceito didático de cultura e, ainda, a sua aplicação na exploração do contexto histórico recriado no filme.

O conceito de cultura está presente em quinze (15) dos vinte (20) textos⁶ produzidos. Cinco (5) entre as seis (6) crianças que intitularam os trabalhos, o mencionam já nos títulos: ANG, *Cultura*; ELA, *Culturas*; PAU, *Formas de cultura*; ANN e LAU, *A cultura de Carlota Joaquina*. Deste grupo, apenas JAQ não mencionou o conceito. Seu texto chama-se *Carlota Joaquina*.

Algumas crianças, além de citarem o conceito, caracterizam-no, descrevem-no e o aplicam. Observe-se o Quadro 1, considerando que nas transcrições a grafia das crianças foi preservada.

Quadro 1 – Definindo Cultura

A forma de viver é uma cultura a cultura do negro é comer com as mãos, trabalha muito etc. (ANT).

Eu entendi que a cultura é muito importante e que tem varios meios de cultura exemplo: o jeito que a gente dança, brinca, come, se veste, anda, os nossos diverços costumes. Exe: Carlota Joaquina morava na Espanha e gostava de dançar muito, seu castelo era alegri etc. (KAT).

Outras, empregam o conceito para destacar traços culturais identificados no filme:

...e a cutura dus ricus era manda. (EGI)

A cultura que eu vie no filme foi que as mulheres se vistiam com vestidos inormes... (KIL)

Há crianças que se prendem à introdução do enunciado-guia (“Registre as formas culturais que você observou na leitura do texto *O processo de independência do Brasil* e no filme *Carlota Joaquina*”), e começam seus textos referindo-se à “formas culturais” ou “formas de cultura,” como visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Formas Culturais

As formas culturais da família Real era diferente da de agora... (AUR)

As formas culturais da Família Real era a forma de se vistí... (HER)

No filme Carlota Joaquina vi muitas formas de cultura... (RAF)

Reaparecem nos textos diversas ações e situações anteriormente empregadas para descrever e caracterizar o conceito. Aqueles costumes, valores e objetos retratados no filme e que mais atraíram a atenção das crianças são por elas identificadas como manifestações culturais, *formas culturais* ou *formas de cultura*, como se pode ver no Quadro 3 abaixo.

238

Quadro 3 – Modos de Comer

O jeito de comer eles comian com as mãos. (ANG)

...e quando ele [D. João VI] ia comer ele pegava com a mão. (CLE)

Dom João não parava a boca de tanto comer com as mãos não usavam talheres. (JAQ)

... gada um tinha seu jeito de come D. João era mais gulozo de todos ele comia todo lambuzado. (PAU)

...falavam com a boca cheia. (TIB)

Eles cominham leitão. (AKA)

O tipo da comida era porco. (AUR)

...eles comem porco. (RAF)



Neste item, as crianças destacam, tanto o modo de se portar à mesa, quanto os tipos de alimentos. O fato dos membros da Corte portuguesa não utilizarem talheres às refeições, a figura (um tanto caricaturada pela cineasta) de D. João e os leitões dourados ao centro das mesas de banquete são por elas destacados como formas culturais. Igualmente importante para as crianças foi o modo de vestir, tema cujos destaques estão no Quadro 4.

Quadro 4 – Modos de Vestir

...as roupas dos homens, as calças eram coladas com umas meias longas e no final das calças tinha babados. As roupas das murelhes eram uns vestidos longos bonitos umas saias bem soltas, enfeitados, eram vermelhos, pretos etc. (ANN)

No filme de Carlota Joaquina a cultura deles era o jeito se vesti e os homens se vestia de calça camisa com um colete por cima e as mulher se vestia com umas saia grande. (CLE)

...eles se vestiam de outras formas, as mulheres de vestidos muitos longos e os homens se vestiam de calças coladas com babados e o cabelo todo enfeitados... (LAU)

O jeito deles se vestir é diferente, as mulheres vestia com vestidos até os pés e os homens usava sabatinhos. (MON)

...eles usavam roupas folgadas isso era as mulheres mas os homem já não era folgada... (PAU)

...os homens usavam meias compridas e grossas. (TIB)

Os figurinos do filme, inspirados nas vestes europeias do início do século XIX, impressionaram as crianças, que estabeleceram comparações implícitas com as vestes da atualidade. No Quadro 5 encontram-se alguns destaques sobre os meios de transporte.



Quadro 5 – Meios de Transporte

- meio de transporte era com barco. (AND)
- Os meios de transporte era caravanas barco. (AKA)
- geito de cidislocar eles andavam a cavalos. (ANG)
- A forma do meio de transporte era caravanas e barco. (AUR)
- meios de comunicação era o navio. Quando Dom João ia caçar ele ia deitar no em uma rede com os negro carregando a rede um pau grande e grosso. (BRA)
- ...os transportes deles eram de carroça com dois cavalos na frente, ou entam os escravos carregava eles tipo uma maca, ou entam em navios. (PAU)
- ...e os transportes eram só coroa e barco. (RAF)
- ...o transporte era carroças e navios. (MON)

240

Os meios de transporte merecem especial atenção das crianças. Elas destacam as carroças, os coches e os navios, embora não especifiquem que estes eram movidos pela força do vento. Coches e carroças de tração animal são chamadas de *caravana* por AKA e AUR, talvez devido à influência dos filmes e seriados de TV. Apenas ANG menciona os cavalos. A liteira improvisada com uma rede suspensa num tronco é destacada por BRA e PAU. O trabalho, um dos atributos do conceito de cultura inicialmente definido pelas crianças, é referido nos textos. Confira-se no Quadro 6.



Quadro 6 – Trabalho

- Eles trabalhavam de escravistas. (ANN)
...os trabalhos deles eram assim os escravista. (LAU)
○ tipo de trabalho era escravista e monocultor. (AKA, AUR)
○ jeito de trabalhar eles trabalhavam na cana-de-açúcar. (ANG)
...e eles trabalhava explorando o ouro. (CLE)

Duas das características do modelo colonizatório implantado no Brasil (a monocultura e o trabalho escravo) são lembradas por algumas crianças no momento em que se referem às formas de trabalho representadas no filme. Outras crianças referem-se aos produtos deste processo de trabalho, responsáveis por dois dos grandes ciclos econômicos do período colonial: a cana e o ouro. Sem dúvida, os conhecimentos prévios trabalhados em unidades anteriores possibilitaram tais apreciações sobre o conteúdo do filme. Os destaques sobre música e dança seguem no Quadro 7.

241

Quadro 7 – Dança e Música

- ...eles dançavam movimentando o corpo e os braços. (ANG)
...a forma de dança era bale. (AUR, AKA)
Eu ve a danssa do capuera... (BRU)
A forma de se dança elas se movimentavam muito as mãos. (ELA)
E as danças deles a muzicas como eram diferentes. (HER)

Os movimentos das coreografias do filme impressionaram ANG e ELA. AKA e AUR classificam-nas como *balé*. BRU, porém, centra sua atenção na capoeira. Um detalhe curioso é observado no texto de HER. Quando entrevistado, no início do ano, ele afirmou *não gostar de música*. Entretanto, agora a menciona, juntamente com a dança, classificando-as como *diferentes*. Certamente a referência para caracterizar tal diferença são estas mesmas

manifestações artísticas tais como a criança as conhece no presente. Ao estabelecer tal relação, HER se aproxima sensivelmente da noção de historicidade. Distingue não apenas os dois contextos temporais em questão, mas elementos que, embora idênticos num plano genérico, possuem particularidades em cada momento.

Além disso, as crianças destacaram os *conflitos*, a *relação entre riqueza e poder*, e as *diferenças culturais entre senhores (brancos) e escravos (negros)*. Este conjunto de relações, que podem ser consideradas propriedades de um conceito amplo de cultura, aparecem nas transcrições do Quadro 8.

Quadro 8 – Riqueza, Poder e Conflito

...Eles brigavam brasileiro contra brasileiro. (AND)
...e sistia pregua pelo poder. (BRU)
...eles tinha brigas pela riqueza. (RAF)
Eles so pensava em poder e riqueza. (AKA)
Eles queriam só o poder e a riqueza. (BRA)
...e a cutura dus ricus era manda. (EGI)
eles era atra de poder eles brigavam por poder e riqueza como ouro metais preciozo e animais. (PAU)
O branco tem sua cultura eles pegam os negros fazem eles de escravos eles trabalham muito. [...] os branco vive numa vida boa. (ANT)

As disputas são caracterizadas como *brigas* de brasileiro contra brasileiro, disputas ou pelo poder, ou pela riqueza. Estes dois elementos, que já haviam sido apontados pela Professora, numa das situações de aprendizagem precedentes, como caracterizadores da cultura do Brasil colonial, reaparecem nos textos das crianças relacionados a partir de suas impressões sobre o filme. Somente um aluno, ANT, menciona a diferença (conflituosa) entre as etnias, como atesta o último excerto do quadro acima. Destaques sobre *comunicação*, *iluminação* e *moradia* estão reunidos no Quadro 9.



Quadro 9 – Meios de Comunicação, Iluminação e Moradia

Os tipos de comunicação era feita por cartas. (AKA)
a forma de se comunicar era feita por cartas. (AUR)
Na mesa era clariade de velas e na rua de lampiões. (ANN)
a cultura deles usavam muitos lampiões nas ruas. (TIB)
...eles viviam em casas muito ricas. (ANN)
Carlota Joaquina morava na Espanha e gostava de dançar muito, seu castelo era alegri etc... Em Portugal eles não dansavam, o castelo era muito triste. (KAT)

Certamente as crianças percebem a ausência dos atuais meios de comunicação (especialmente o rádio e a TV), destacando a importância das mensagens escritas. Daí as observações de AKA e AUR. A citação dos meios de iluminação doméstica e urbana, velas e lampiões, atesta não apenas sua identificação no filme, mas infere alguma comparação com o presente, quando tais necessidades são supridas pela luz elétrica, então inexistente. Os textos de ANN e de KAT fazem referência às moradias: casas muito ricas, diz a primeira, e castelos, aponta a segunda. KAT ainda destaca a diferença, bem marcada no filme, entre as Cortes da Espanha e de Portugal, a partir da oposição alegria-tristeza. A *relação passado-presente* está explicitada em quatro textos, transcritos no Quadro 10.



Quadro 10 – Relação Passado-Presente

As formas culturais da família Real era diferente da de agora... (AUR)
 O trabalho atigamente se chamava escravista e monoculto e atigamente eles comiam comas mãos. (EGI)
 As ropas como eram diferente. E também os cabelos deles era diferentes... (HER)
 Naquele tempo os transportes era diferente era carruage, hoje ja e outros transportes carro novo do ano moderno, bicicleta etc... (KAT)

Os trechos acima evidenciam, literalmente, a relação distintiva entre o presente e passado. Para isso, cada criança utiliza-se de, ao menos, um elemento cultural: o trabalho e o modo de comer (EGI), as roupas e os cabelos (HER) e os meios de transporte (KAT). AUR trabalha com uma generalização, *as formas culturais* de então como diferentes das *de agora*.

244 No rol das curiosidades destacadas no filme e associadas ao conceito de cultura aparecem os *modos de falar e de dormir e o costume de beijar a mão*, como se vê no Quadro 11.

Quadro 11 – Falar, Dormir e Beijar a Mão

As formas culturais da Família Real era a forma de se vistí e comer e fala... (HER)
 ...eles são muito faladeiros eles falavam Ingles. (PAU)
 ...quando iam beijar as maos: era uma cultura, ela [Carlota Joaquina] tirava a mão e limpava na roupa. (BRA)
 ...quando Dom João cheva eles beijava as mãos dele. (CLE)
 Eles dormiam de rede. (ANN)

A forma de falar está associada às de se vestir e comer no texto de HER, constituindo seu conjunto nas *formas culturais* por ele destacadas. Por



sua vez, PAU baseia-se em algumas cenas de discussões acaloradas entre os personagens, para descrevê-los como *faladeiros*, e toma o idioma de um narrador presente na introdução e no final do filme, o Inglês, como sendo o que era falado pela Corte portuguesa. O antigo costume de cumprimentar beijando a mão é mencionado por CLE e por BRA, esta classifica-o como *uma cultura*. Por fim, ANN se refere ao costume de dormir em redes como uma das manifestações da “cultura de Carlota Joaquina.”

De modo inusitado, um vício, a *preguiça*, e um sentimento, a *infelicidade*, aparecem nos textos como elementos culturais observados no filme. São estes os destaques finais da análise expostos no Quadro 12.

Quadro 12 – Preguiça e Infelicidade

...eles eram priguizosos. (RAF)

Carlota e Dom João foram um casal muito infeliz e os dois tiveram quatro filhos. (JAQ)

É possível que o tratamento caricatural dispensado pela cineasta aos personagens tenha influenciado no julgamento moral de RAF, que classificou os membros da corte portuguesa como preguiçosos. Já o clima de infelicidade que acompanha a personagem Carlota desde a sua saída da corte de Espanha foi bem percebido por JAQ. O que chama atenção, contudo, é a inclusão efetivada por estas crianças de propriedades um tanto atípicas na noção ampla de cultura cujo significado remete ao de *modo de vida*. Tal significado vinha sendo privilegiado desde o início da aplicação da proposta, embora a ênfase recaísse nas formas de *trabalho* e nos *costumes*. A ampliação do significado e/ou o seu relacionamento aos valores e aos sentimentos, podem sugerir um avanço da elaboração conceptual por parte de algumas crianças.

A apreciação dos escritos das crianças demonstra que as informações do filme sobrepuuseram-se às constantes do texto-base e àquelas produzidas nas situações de interação verbal em sala de aula. Entretanto, são estas últimas que fornecem o referencial para uma apreciação tão significativa do próprio filme. Possibilitam o emprego voluntário do conceito, a partir da

definição que, nesse momento do processo, já começara a se consolidar: *cultura é o modo de vida*. Com base nesta definição, *superior a um enunciado espontâneo*, as crianças já se mostram capazes, tanto generalizar os mais diversos elementos como cultura ou formas culturais, quanto abstrair tais condições dos variados modos de agir, das situações e dos objetos diversos observados no filme. Mostram-se elas, igualmente, capazes de situar (em-se) em um outro momento histórico, abstratamente constituído nas situações de aprendizagem anteriores e traduzido em imagens relativamente fiéis por meio do filme. Assim, podem distinguir, pelo menos, duas temporalidades: a sua própria, e a “do povo daquela época” de Carlota Joaquina, do Brasil colonial, ou como quer que a tenham denominado.

De um modo geral, as crianças ainda se encontram em um estágio de elaboração em que o conceito se mantém associado às situações vivenciais e perceptuais. Embora a maioria (cerca de setenta (70%), tenha identificado atributos essenciais do conceito de cultura, (indicando costumes, normas, valores, ações e práticas constitutivas da organização social, como se pode observar nos textos de ANN, AKA, BRA, CLE e PAU, dentre outros), o que predomina é o nominalismo/associacionismo, isto é, a aplicação da palavra à situação, à ação ou ao objeto correspondente. Nesse estágio, entretanto, é que se forma uma base para as generalizações, quando se organizam e unificam os elementos da experiência. Porém, como afirma Vygotsky, “[...] o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito, também é necessário **abstrair e isolar** elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade de que fazem parte.” (VYGOTSKY, 1989a, p. 66, grifos do autor).

É o que começa a se observar no Quadro 13, com os textos de ANT, KAT e RAF. Suas generalizações se situam num estágio de abstração que começa a romper com a descrição empírica dos atributos dos conceitos, sendo estes apresentados como particularidades da generalidade.



Quadro 13 – Primeiras Generalizações

A forma de viver é uma cultura a cultura do negro é comer com as mãos, trabalha muito etc. O branco tem sua cultura (ANT)

Eu entendi que a cultura é muito importante e que tem varios meios de cultura exemplo: o jeito que a gente dança, brinca, come, se veste, anda, os nossos diverços costumes... (KAT)

No filme Carlota Joaquina vi muitas formas de cultura... (RAF)

Nessa fase da abstração, a criança começa a perceber que apesar da multiplicidade de atributos de um conceito, há aqueles essenciais na tradução do significado do fenômeno. No caso em estudo, o amplo enunciado *cultura é o modo de vida*, permitiu às crianças a compreensão de que, embora haja diferenças de tempo e espaço, de costume e valores, de classe social, de etnia, dentre outras, elas se acham diante de manifestações (atos, formas, modos) de cultura. Em todos os casos, o critério de destaque para diversos elementos, foi a sua condição comum de prática, situação ou objeto indispensável à (sobre) vivência social dos humanos. E a referência comparativa fundamental para tal abstração é a própria vida, no presente. Nisso, ficam evidenciados elementos de historicidade. Talvez não aqueles desejados pelo Pesquisador, mas, com certeza, os que dificilmente seriam facultados através de um processo de ensino convencional da disciplina História nesse nível escolar.

Uma outra conclusão reitera a importância do conceito de cultura no esforço por modificar o ensino escolar da história. Sua ampla conotação, capaz de sintetizar todas as formas de produção humana, dota-o de uma denotação por demais abrangente. É, assim, um conceito que abarca toda a história da humanidade e, ao mesmo tempo, a distingue dos aspectos e processos naturais da realidade cognoscível. Mostra-se, pois, de inestimável valor para o conhecimento histórico. Primeiramente, ao traduzir um dos aspectos primordiais, inter-relacionado àqueles de natureza biológica, que perfizeram o processo de evolução da humanidade, e, concomitantemente, ao expressar a dimensão da existência humana que assume feições distintas e particulares em cada contexto espacio-temporal e circunstancial instituído

pelas diversas sociedades. Sua conseqüente assimilação pode, assim, dotar os sujeitos cognoscentes de um significativo instrumento a ser utilizado na tarefa de apreender a historicidade, de encontrar sentido e relevância na apropriação do conhecimento histórico.

No que condiz particularmente às situações de aprendizagem aqui consideradas, pode-se inferir que se, por um lado, é duvidoso afirmar que as crianças conquistaram o pleno domínio do conceito de cultura e das relações que se estabelecem entre ele e a noção de historicidade, por outro lado, se faz perceptível uma evolução qualitativa, tanto no seu processo de elaboração conceitual, quanto na sua compreensão do processo histórico.

Anexo 1 – Texto Didático

248 O Processo de Independência do Brasil

João Maria Valença de Andrade

No ano de 1822, o Brasil libertou-se do domínio português ao conquistar sua independência política. Para entendermos este processo histórico, devemos começar explicando o que acontecia na Europa, Continente onde se localiza Portugal.

Na segunda metade do século XVIII, acontecia na Europa a **Revolução Industrial**. A produção artesanal foi sendo substituída pelas *manufaturas*, que eram as primeiras grandes fábricas, o trabalho servil foi sendo substituído pelo trabalho assalariado. A Inglaterra se tornou o país mais industrializado, e tomou a liderança do comércio de produtos manufaturados em todo o mundo. Portugal, não tinha manufaturas, e dependia completamente da indústria inglesa, pagando os produtos que adquiria com as riquezas que explorava no Brasil, sua Colônia.

A França iniciou sua industrialização um pouco mais tarde, e logo começou a competir com a Inglaterra. Para essas novas potências industriais,



o que mais interessava era o comércio livre no mundo inteiro, pois assim poderiam vender seus produtos manufaturados. O pacto colonial atrapalhava o livre comércio.

No início do século XIX, o governo da França, dirigido por Napoleão Bonaparte, dominou quase toda a Europa após muitas guerras. Procurando enfraquecer a indústria inglesa, Napoleão decretou um **bloqueio continental**, isto é, proibiu todos os demais países europeus de comercializarem com a Inglaterra.

Com o bloqueio, Portugal ficou numa situação muito difícil. De um lado, dependia da indústria inglesa, devia muito à Inglaterra, e se obedecesse à França, certamente os ingleses invadiriam a sua mais rica colônia, o Brasil. De outro lado, se não obedecesse ao bloqueio, seria invadido por tropas francesas e dominado por Napoleão.

Nessa época, Portugal era governado pelo Príncipe Regente Dom João. Ele, a princípio, tentou uma política de conciliação entre as exigências da França e da Inglaterra. Não obteve resultados. Sabendo que Portugal seria invadido pelo exército francês, Dom João, incentivado pela Inglaterra, decidiu mudar a sede do governo português para o Brasil.

No final do ano de 1807, a família real, parte da nobreza, altos funcionários e oficiais superiores embarcaram para o Brasil. Aqui chegaram em janeiro de 1808. Mas, para poder deixar Portugal sem se tornar prisioneiro dos franceses, Dom João teve de concordar com uma exigência da Inglaterra: acabar com o pacto colonial. Esta foi a sua primeira medida ao chegar: decretou a **abertura dos portos** brasileiros às nações amigas, acabando com o monopólio comercial português.

A permanência do governo português no Brasil trouxe muitas mudanças. Estradas foram abertas e os portos foram melhorados. Alguns nobres portugueses aqui investiram em novos negócios. A indústria não se desenvolveu, para não competir com as fábricas da Inglaterra. O comércio exterior passou a ser controlado pelos ingleses. Em 1818, o Brasil foi elevado à condição de **Reino Unido de Portugal**, isto é, deixou de ser uma Colônia.

Essa situação favoreceu o desejo da independência política. O Brasil já não dependia do controle português. No ano de 1817, aconteceu a *Revolução Pernambucana*, buscando separar o Brasil de Portugal e criar

um governo republicano. Este movimento foi derrotado, mas fez crescer o descontentamento dos brasileiros para com o governo português.

Em 1821, Dom João foi obrigado pelas **Cortes** (Assembléia Legislativa portuguesa) a voltar para Portugal. Deixou governando o Brasil, como Príncipe Regente, seu filho Dom Pedro. Ao partir, Dom João levou para Portugal todo o ouro que pode. E o Brasil foi deixado numa grave situação econômica.

O descontentamento com a dominação portuguesa aumentou muito. Quando as Cortes de Lisboa tentaram fazer o Brasil voltar a ser uma Colônia, a aristocracia brasileira (grandes comerciantes e fazendeiros), incentivada pelo governo inglês, apoiou o Príncipe Dom Pedro, que proclamou a Independência em 7 de setembro de 1822.

Após a independência, foi adotada a *forma monárquica de governo*. O Príncipe Regente se tornou Imperador do Brasil, com o título de Dom Pedro I. Começou assim um outro período da história do nosso país: o *Império*.

Notas

250

- 1 A consciência do processo de desenvolvimento ontológico da cultura, sintetizada na construção da peça epistemológica constituída pelo conceito antropológico de cultura, permite, numa abordagem de cunho mais filosófico inspirada em CHAUI (1995), definir cultura em três sentidos principais: a) a criação da ordem simbólica da lei: sistemas de interdições e obrigações estabelecidas a partir da atribuição de valores a coisas, seres humanos e suas relações e aos acontecimentos; b) criação de uma ordem simbólica (da linguagem, do trabalho, do espaço e do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível) para representar e interpretar a realidade, dotando de sentido a existência humana; c) “[...] conjunto de práticas, comportamento, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a Natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração em geração.” (CHAUI, 1995, p. 295, grifo nosso). A autora acrescenta ainda um sentido restrito de cultura enquanto “criação de obras de sensibilidade e imaginação – as obras de arte – e como criação de obras da inteligência e da reflexão – as obras do pensamento.” Este sentido é o mais corrente e conduz à identificação, predominante no senso-comum, entre cultura, educação formal e belas-artes. “Se, porém, – conclui – reunirmos o sentido amplo e o sentido restrito, compreenderemos que a Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizaram por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.” (CHAUI, 1995, p. 295, grifo nosso). Privilegiamos o terceiro dos sentidos apontados por Chauí (sem, evidentemente, deixar de considerar a importância dos dois primeiros), por sua objetivação poder se dar mais facilmente em níveis concretos e instrumentais, ao que tudo parece indicar, no momento de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com os quais lidamos na 4ª série. Desse modo, trabalhamos com uma conceituação antropológica ampla de cultura, compreendendo-a como tudo aquilo que resulta do trabalho humano, como tudo que existe, de forma aparente



ou não, e que não é produto da natureza, e que, de algum modo, influi no modo das pessoas viverem. Supomos que tal compreensão pode facultar o gradativo entendimento sobre como a espécie humana produziu a sua humanidade por meio de múltiplos processos de continuidade-e-ruptura em relação à natureza. Trata-se, igualmente, de uma definição capaz de abranger, horizontalmente, toda a história e, verticalmente, todas as realizações materiais e simbólicas dos humanos. Este aspecto é relevante uma vez que a torna compatível com o conjunto da história e seu ensino escolar, e não apenas com os temas de estudo que perfazem os conhecimentos da nossa proposta.

- 2 Serviu de roteiro ao Programa o conjunto de textos intitulado Sete Passos de Sete Léguas pela História do Povo Brasileiro, de nossa autoria. Estes ambicionam, a partir do estudo de processos históricos relativamente remotos, desenvolver a atitude de problematizar o presente e estimular cada sujeito a refletir sobre o seu papel histórico. A literatura didática de História do Brasil, produzida para as séries mais próximas (5^o e 6^o séries) e disponível na biblioteca da Escola, foi criticamente indicada, servindo de material para leitura em busca de ampliar as informações.
- 3 Primeiramente, acontece a leitura de um texto, orientada para o estudo da Língua Portuguesa. No dia seguinte, o texto é retomado visando à introdução dos novos conhecimentos históricos. Desta vez, a Professora escolhe duplas de crianças para fazer a leitura de cada parágrafo. Seguem-se as questões, a discussão do texto e a sistematização da Professora. Ao final da aula, se propõe às crianças a preparação, sob orientação da Professora, de uma pequena peça teatral sobre a mudança da Corte portuguesa para o Brasil e o processo de Independência. O restante da semana é dedicado a esta tarefa. Finalmente a peça é apresentada.
- 4 CARLOTA JOAQUINA PRINCESA DO BRAZIL. Carla Camuratti. São Paulo: Consórcio Europa Severiano Ribeiro Anexo 1, Europa/Videolar, 1994. 1. Videocassete (100 min. – aprox., som, color, VHS. NTSC).
- 5 Vide ANEXO 1 Texto Didático.
- 6 Quando da realização da pesquisa, o autor assegurou que seria resguardado o anonimato de todos os sujeitos. Os pseudônimos em forma de sigla servem justamente para manter este compromisso o qual envolve, inclusive, a dimensão ética do trabalho científico. Contudo, para um maior esclarecimento aos leitores, acrescentar-se-á nesta nota o sexo e a idade das crianças citadas. AKA: menino, 10 anos; AND: menino, 14 anos; ANG: menina, 12 anos; ANN: menina, 10 anos; ANT: menino, 13 anos; AUR: menino, 10 anos; BRA: menina, 9 anos; BRU: menino, 11 anos; CLE: menina, 13 anos; EGL: menino, 11 anos; ELA: menina, 9 anos; HER: menino, 10 anos; JAQ: menina, 14 anos; KAT: menina, 12 anos; KIL: menina, 9 anos; LAU: menina, 11 anos; MON: menina, 10 anos; PAU: menino, 9 anos; RAF: menino, 10 anos; TIB: menino, 11 anos;

Referências

ANDRADE, João Maria Valença de. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade da 4^a série.** 1998. 352f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas do método sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo : Ática, 1995.

GUETMANOVA, Alexandra. **Lógica**. Tradução José Milhases Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1989.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução Dilson Bento de F. F. Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: I – Feuerbach**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Tradução Manoel Gomes. Lisboa: Estampa, 1972 (v. 4, A memória. A imaginação. O pensamento).

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Tradução Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Camponero. São Paulo: Manole, 1988.

———. Escola e democratização do ensino. Tradução Marcos Antonio Carvalho Lopes. **Educação em Questão**, Natal, v 3, n 2, p. 86-103, jul./dez. 1989 (Entrevista).

YGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto e outros. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

———. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

João Maria Valença de Andrade
Prof. Dr. do Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN
Rua Serra Bonita | 7989 | Pitimbu
Natal | Rio Grande do Norte | 59068-080
E-mail | joaovalenca@ufrnet.br

Recebido 5 nov. 2004

Aceito 22 jan. 2005



História cultural e história da educação. Uma leitura de Clarice Nunes

Cultural history and educational history. The Clarice Nunes reading

Em 1995, a Profa. Dra Clarice Nunes concedeu uma entrevista aos professores Marta Maria de Araújo, Marlúcia Paiva Oliveira e José Willington Germano. Esta foi publicada na Revista Educação em Questão, v. 6, n.2, jul./dez. 1996. Em face do esgotamento dessa edição e do uso em sala de aula dessa entrevista por docentes de História da Educação Brasileira do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), solicitamos a Clarice Nunes a reedição desta, com o que a professora prontamente concordou.

Fale-nos um pouco de sua trajetória acadêmica e quais as determinações teórico-metodológicas mais significativas que foram considerados por você.

Clarice Nunes: Do ponto de vista da formação, minha trajetória acadêmica se iniciou com o curso de Pedagogia, na graduação, em uma escola superior isolada, hoje universidade, em São Caetano do Sul, São Paulo, e prosseguiu com o Mestrado em Educação no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e o Doutorado em Ciências Humanas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio de Janeiro). Do ponto de vista profissional, está presente uma experiência de docência e pesquisa em História da Educação que se iniciou em 1975 e prossegue até hoje. Na graduação, a maior influência que recebi foi da Sociologia da Educação. Devo a parte mais substantiva da minha formação, nesse momento, a Luiz Pereira e Marialice Foracchi que, através da sua coletânea *Educação e Sociedade, leituras de Sociologia da Educação*, publicado pela primeira vez em 1964 e que eu li em 1971, me apresentaram a Florestan Fernandes, Antônio Cândido, C. Wright Mill, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Karl Mannheim.

Já no Programa de Pós-Graduação, especialmente no Mestrado em Educação, sofreu a influência de um pensamento educacional que, em suas grandes linhas, pode ser marcado pelos momentos da denúncia e da insatisfação que ela gera. Eu fiz meu mestrado em meados dos anos setenta, época da



expansão do ensino pós-graduado na área de educação. O momento da denúncia incorpora pe menos duas grandes linhas: a “teoria” da dependência e as análises reprodutivistas. Ambas acabaram se reforçando mutuamente e constituindo um pensamento alternativo à hegemonia não só dos estudos apoiados na teoria do Capital Humano, cujos temas privilegiavam a educação como investimento, seus custos as relações entre mercado de trabalho e a forma profissional, mas, também, ao pedagogismo tecnicista preocupado com modelos pragmático-utilitários que primavam por enfatizar propostas de avaliação de cursos, currículos, recursos áudio-visuais etc.

Em ambas as posturas teóricas, que caracterizam a ruptura com o pensamento pedagógico dominante, o que denuncia o que se denuncia é o caráter seletivo e excludente, reprodutor, autoritário e dominador das ações educacionais, condicionando toda mudança educativa a uma transformação estrutural da sociedade. A “teoria” da dependência procurava mostrar, como, no plano da sociedade subdesenvolvida, a educação (tanto a intencional quanto a não intencional) tem a função de reforçar as demandas simbólicas das classes dominantes e dominadas, reproduzindo uma estrutura social determinada e como, no plano externo, se exercia a dominação hegemônica sobre a periferia. Nesta perspectiva, eu li várias dissertações de mestrado que praticamente acabavam de sair dos próprios cursos de pós-graduação nas grandes capitais do país. Eram textos de Pedro Benjamim Garcia, Manfredo Berger, entre outros. Com relação às análises reprodutivistas, os autores que mais li foram, sem dúvida, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e, entre os nossos, Luiz Antônio Cunha.

Numa avaliação atual desse momento da minha formação, entendo que o mérito das análises realizadas pelos autores citados, com exceção de um ou outro, particularmente de Bourdieu e Passeron, foi o de colocar em evidência os processos culturais, através da ênfase no processo de reprodução cultural da classe dominante. Meu contato inicial com as análises reprodutivistas, sem claro discernimento entre elas e sem a avaliação rigorosa do seu potencial explicativo, gerou em mim sentimentos de indignação, impotência e pessimismo. As marcas dessas leituras transparecem na minha dissertação de mestrado e nos artigos que publiquei no final da década de setenta e início da década de oitenta.



Tanto a “teoria” da dependência quanto as análises reprodutivistas obrigaram-me a abandonar as representações vulgares acerca das instituições pedagógicas, mesmo porque a noção de reprodução tem um poder explicativo que não se pode ignorar ou menosprezar já que a pretensão é compreender a dinâmica da relação entre educação e sociedade. O problema crucial que essas análises não resolvem é o da busca da relação entre os eventos do cotidiano escolar e os processos sociais mais amplos, como por exemplo, e da reprodução da estrutura social. Nesta direção, a iniciativa mais promissora foi, sem dúvida, a de Bourdieu, através do seu conceito de *habitus* e do desenvolvimento de uma teoria da prática. O curioso é que, ao mesmo tempo que sofria essas influências, a experiência de pesquisa me empurrou para outras direções de leitura, particularmente na perspectiva antropológica. O que me atraiu na antropologia foi o pressuposto da unidade entre ação e significado. Foi também a preocupação com os universos simbólicos, o que alarga a compreensão dos padrões culturais. Ainda, os antropólogos eram mais receptivos a Foucault, que cheguei a ler.

Já no Doutorado em Ciências Humanas li com mais profundidade os textos de Adam Schaff, Mihailo Markovic, Karel Kosik, Vázquez e Gramsci. Todos me ajudaram a repensar o momento laborativo da pesquisa e a objetividade do conhecimento produzido. Iniciei também uma série de leituras de historiadores franceses: Lucien Fébvre, Georges Duby, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, dentre outros. Essas leituras, como as da perspectiva antropológica, foram extremamente importantes porque me mostraram a possibilidade de, sem abandonar a influência de diversas leituras marxistas, mas reavaliando-a e, em certos momentos, deslocando-a, abrir o meu horizonte a outras formas de construir a pesquisa histórica, tarefa a qual me dediquei desde o momento da elaboração da minha dissertação de mestrado.

255

Como uma das historiadoras da educação, precursora no Brasil, dos estudos e pesquisas da nova história, particularmente da nova história cultural, gostaríamos de saber como ocorreu essa opção.

Clarice Nunes: Seria oportuno, antes de falar sobre a minha opção, esclarecer o que entendo quando falo em “nova história cultural.” Essa expressão é usada para distinguir os trabalhos atuais no campo da historiografia daqueles que insistiam no primado quase tirânico do social, ao lado do endosso

conferido à série documental. Na “nova história cultural,” como quer Roger Chartier, há três elementos indissociáveis: os objetos, na sua materialidade, as práticas, nas suas diferenças, as configurações, nas suas variações.

Minha opção pela nova história cultural é fruto, de um lado, da exigência que a mim se impôs em termos da fidelidade à construção do meu objeto de pesquisa e, de outro, das discussões travadas com companheiros pesquisadores dentro do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Com relação ao primeiro aspecto, eu gostaria de frisar que me preocupa muito menos, hoje, a opção teórico-metodológica e muito mais a fidelidade à construção do objeto de pesquisa, no meu caso a escola pública em área urbana no momento da institucionalização da modernidade pedagógica, ou seja, as décadas de vinte e trinta.

Desde 1983, quando ingressei como pesquisadora na PUC/Rio de Janeiro, sentia uma grande insatisfação com a historiografia da educação brasileira. Percebia que o que denominamos de o específico pedagógico não era suficientemente trabalhado nas análises históricas. As determinações em última instância subordinavam de forma acachapante o pedagógico e isto me incomodava muitíssimo. Percebia também que os sujeitos da prática escolar permaneciam apagados. Afinal, o que faziam, diziam, pensavam, sentiam professores, alunos, técnicos, serventes das escolas públicas que investigava? Qual a lógica interna da escola? Seria possível trabalhar, conforme sugere Thompson, compreendendo a determinação como o “estabelecimento de limites” ou “aplicação de pressões?” As leituras a que tenho me dedicado e a pesquisa que tenho realizado me asseguram, até o momento, uma resposta afirmativa. É possível não enjaular a prática escolar, que é sem dúvida uma prática cultural, nas malhas dos processos sociais e econômicos.

De outro lado, o diálogo, com companheiros que buscam construir uma visão mais matizada e complexa dos seus objetos, dentro do GT História da Educação da ANPEd, muito contribuiu para a reorientação dos meus interesses de pesquisa e o reforço da postura que assinalei anteriormente. Aí diria que, oficialmente e institucionalmente, a opção pela nova história cultural se apresenta na XV Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 1992. Naquela ocasião apresentei, com Marta Carvalho, uma reflexão sobre historiografia da educação e fontes que foi publicada em 1993 e vem sendo lida e de-



batida nos cursos de pós-graduação no país. Mas considero que o trabalho que exemplifica melhor a discussão metodológica e minha experiência de pesquisa inspirada na nova história cultural é o artigo que publiquei em *Teoria e Educação*, número 6.

Quais são os aportes teórico-metodológicos da nova história cultural?

Clarice Nunes: Quero chamar a atenção para o fato de que a experiência cultural tem sido um desafio não só para os historiadores da Escola dos Annales, movimento que abriga a nova história cultural, mas também para os marxistas. E Thompson e Régine Robin, por exemplo, têm contribuições importantes para o exame das questões culturais. Thompson, por exemplo, vem se dedicando a estudar o que denominou de “mediações culturais e morais” em suas pesquisas sobre a classe operária inglesa e Régine Robin escreveu uma série de livros sobre as relações entre história e lingüística. Já na Escola dos Annales, os historiadores da terceira ou quarta geração, como preferem alguns, se voltaram para a investigação das práticas culturais. É, o caso de Roger Chartier e Jacques Revel. Ambos foram influenciados pela crítica de Foucault pressupostos fundamentais da histórica social e ambos afirmam que as próprias representações do mundo social são componentes da realidade social. Assim, as relações econômicas e sociais não seriam propriamente anteriores às práticas culturais, nem as determinariam. Elas próprias seriam campos de prática e produção cultural. Numa tentativa de síntese e a partir das leituras que realizei, é possível dizer que há, hoje, modelos de história cultural apoiados em disciplinas influentes como a Antropologia, a Sociologia e a Teoria da Literatura. Por exemplo, a produção de Robert Darnton se filiará à primeira, a de Roger Chartier à segunda e a de Hayden White e Dominick La Capra à terceira. Sem nenhum preconceito pelos trabalhos de Darnton, Hayden White e La Capra, minha predileção é por Roger Chartier, na medida em que ele, ao reancorar a história no campo das ciências sociais, estabelece um diálogo fecundo com a sociologia de Bourdieu, autor que tive a oportunidade de ler mais detidamente por ocasião da elaboração da minha tese de doutoramento e que me abriu perspectivas de análise instigantes. Posso dizer que foi o Bourdieu, depois da teoria da reprodução, que me preparou o caminho para Roger Chartier.

Do ponto de vista da produção do conhecimento quais as exigências que o pesquisador deve levar em consideração no exercício da articulação teoria-empíria e, conseqüentemente, na escolha de matrizes teóricas?

Clarice Nunes: Tive oportunidade de discutir amplamente esta questão numa conferência que realizei em Belo Horizonte, em 1994, e que foi publicada pelo INEP na Série Documental-Eventos, nº 6, abr. 1995. Nessa ocasião tive a oportunidade de salientar que a articulação teoria/empíria é, sobretudo, uma questão de método. Uma exigência fundamental é a definição da postura do pesquisador com relação ao método. No meu entender, o método faz parte de um corpo teórico. Ele fecunda a pesquisa e envolve as técnicas usadas, dando-lhe sentido, legitimidade, possibilidades e limites. Creio que praticar a pesquisa é transformar incessantemente o método. Sua capacidade de renovação e seminalidade reside no resgate da complexidade dos assuntos que estudamos e na coragem da interpretação. Um dos aspectos decisivos na direção apontada é a fidelidade, e objetos estudados e construídos. Essa fidelidade, e só essa, nos faz desestabilizar a rotina e, como diz Pierre Bourdieu os “cães de guarda teórico – metodológicos.”

258 Se considerarmos a pesquisa histórica, ela se constrói sobre um tripé: fontes, interpretação, narração. Quando o pesquisador define um tema de interesse ele já operou uma cisão. Essa cisão deslança um movimento de constituição de fontes, de escolha de “guias” teóricos, de táticas e estratégias interpretativas. Em suma, essa cisão alavanca a construção de um campo de significado. Na verdade, este movimento obriga o historiador a um constante trânsito por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e resultados de pesquisa. A crítica continua sobre esse campo de significado é a única armado pesquisador na problematização das operações conceituais, enfim na interrogação não apenas com relação aos desafios que lança o objeto, mas, sobretudo, na interrogação da cultura da pesquisa, que fica impregnada de sistemas relativamente coerentes de pensamento, muitas vezes generalizados abusivamente e que Bourdieu tão bem denomina de senso comum científico. Este senso comum científico é um dos principais obstáculos à articulação teoria/empíria.



O conceito de representação é central nos estudos de Roger Chartier, principalmente na história da leitura. É possível a articulação deste conceito aos estudos de trajetória dos educadores e/ou intelectuais organizadores da cultura e da educação nos anos vinte e trinta?

Clarice Nunes: Não só é possível, como desejável. Antes, porém, é bom destacar que o conceito de representação é um dos conceitos centrais na obra de Roger Chartier. De fato, ele atribui grande importância ao conceito durkheimiano-maussiano de representações coletivas e à ênfase às lutas por formas de classificação social dada por Bourdieu. Chartier trabalha, portanto, com representação no sentido das representações coletivas. Mas não apenas isso. Ele também trabalha com representação em mais três acepções: no sentido de representação política ou delegação, no sentido da representação teatral de si e do grupo (como o fazem de diferentes maneiras Goffman, o próprio E. P. Thompson, Geertz ou Foucault) e na acepção de ênfase na identidade de classe ou de grupo.

É possível, portanto, estudar a trajetória de educadores ou intelectuais à luz da concepção de representação. Na minha tese de doutoramento, por exemplo, a ênfase foi dada à problematização do lugar simbólico da construção dos sujeitos e das suas práticas. Trabalhei ao redor de um eixo principal que foi a construção da identidade do educador. E o fiz pela necessidade de conhecer melhor o movimento histórico que, nas décadas de vinte e trinta, tornou possível à educação constituir-se como campo do desejo dos intelectuais da cidade, organizadores da cultura e instauradores do moderno, isto é, da civilidade, da racionalidade, da urbanidade e da disciplina de uma sociedade capitalista.

O estudo que realizei de um sujeito singular, Anísio Teixeira, tentou resgatar sua originalidade. Esforcei-me para vê-lo não apenas no horizonte da sua classe, mas principalmente vê-lo a partir da sua prática, ou seja, como estava enfrentando o mundo, o que estava sendo. Da identidade desse sujeito singular fui remetida à identidade do sujeito coletivo, isto é, ao exame da construção da identidade social dos chamados educadores profissionais que trabalharam na Reforma da Instrução Pública, realizada no Distrito Federal entre 1931 e 1935. Esse movimento de análise do educador singular ao educador coletivo realiza, em minha concepção, uma espécie de retorno ao enigma que está no ponto de partida da biografia de cada educador, hoje

tão desvalorizada, e da história de todos nós, que mal ou bem, nos incluímos nessa categoria profissional. Afinal, como se constituiu o nosso desejo pela educação? Ele permanece? Como vinculamos esse desejo, se é que ele existe, à nossa ação?

Os críticos da nova história acusam-na de fragmentação. Acusam-na ainda de desprezar a visão de totalidade e afirmam que ela não é ciência. Como você vê esse debate?

Clarice Nunes: Para início de conversa é importante qualificar quais são os críticos, porque dependendo dessa qualificação é que daremos importância ou não à crítica realizada. Em geral, alguns críticos -e aí me refiro a certos pesquisadores brasileiros da área da educação assumem, com relação à nova história e à história cultural, a seguinte postura: -Não li, e não gostei. Colocam-se numa atitude de desconfiança em relação a um grupo de autores que se posicionam, no seu entender, de forma conservadora a partir de uma rejeição da política. Chamo atenção, portanto, para um primeiro ponto. Há um desconhecimento da complexidade e da pluralidade de tendências que a nova história e a nova história cultural apresentam. Se localizarmos a crítica, por exemplo, na obra *A história em migalhas*, de F. Dosse, eu diria que é um trabalho interessante. É uma análise da Escola dos Annales, a qual se vincula a nova história cultural, que não se apresenta de forma sectária, já que revela preocupação em recuperar numerosos avanços realizados pelo movimento, evitando generalizações fáceis ou condenações sem discernimento. Mesmo quando aponta as insuficiências ou desvios, Dosse valoriza as conquistas do movimento, historicizando posições e estabelecendo as diferenças e especificidades das diversas tendências.

Se Dosse respeita e defende a postura dos fundadores dos Annales, o mesmo não ocorre com as gerações seguintes. Ele tenta mostrar a inflexão, nessas últimas, de algumas posições básicas; a dispersão do grupo em várias direções, até porque o centro do pensamento histórico deixou de ser Paris. Hoje encontramos excelentes exemplos de obras na linha da nova história cultural em países como a Espanha e a Itália, dentre outros. Se admitirmos a existência de um pensamento de direita no movimento dos Annales, não devemos esquecer que não há conservadorismo só nos Annales. Por outro lado, é pre-



ciso relativizar a questão da rejeição à política. Talvez essa seja uma questão mal colocada e eu levaria um tempo enorme falando dela.

Por isso vou-me restringir a afirmar que cabe a todo pesquisador buscar assimilar criticamente as contribuições mais avançadas de sua época sem preconceitos quanto à sua origem. Nesse sentido, temo, como aponta Vanilda Paiva, na entrevista que concedeu a esta revista em 1992, no que diz respeito à apropriação do marxismo entre os educadores, que ocorra não apenas o desconhecimento das obras dos autores da nova história cultural, isto é, que não busque as contradições ou os limites e possibilidades do seu pensamento, mas que os transforme em mitos ou heróis. Para mim, o critério para definir a excelência de um trabalho na linha da nova história cultural é que esse trabalho consiga, no particular, falar do geral. Reparem, não usei o termo totalidade que se presta a discussões, hoje, pouco frutíferas. Prefiro considerar a totalidade como totalidade analítica. Sem desconhecer a importância dos autores marxistas que influíram na minha formação, permito-me, hoje, sem conflito de fidelidade, afirmar que nenhuma matriz teórica explica tudo, dá conta de tudo. Se alguém tiver essa pretensão no que diz respeito às matrizes teóricas que escolheu, está apenas evidenciando uma compreensão onipotente e totalitária da pesquisa e dos métodos de pensamento e de investigação.

261

Quanto à história e, mais particularmente, à nova história cultural, ser ciência ou narrativa, entendo que ambas são narrativas, mas em ambos os casos trata-se de uma narrativa peculiar. Nesse sentido, endosso os pesquisadores que buscam repensar o estatuto da história, procurando explicitar em que sentido a narrativa histórica se distingue das demais e, hoje, já há esforços bem sucedidos nessa direção. Entre os pesquisadores brasileiros lembro os trabalhos de Luiz Costa Lima.

Qual é o projeto de pesquisa que você desenvolve atualmente no campo da história da educação?

Clarice Nunes: No momento, dedico-me à pesquisa *Visões da História da Educação*, entendendo com essa expressão, com Roger Chartier, as diferentes maneiras pelas quais, em diferentes lugares e momentos uma determinada "realidade pedagógica" é construída, ou dada a ler. A minha equipe de pesquisa está trabalhando apenas com os livros cuja pretensão é apresentar

uma visão sistematizada da história da educação brasileira. Esses livros são examinados sob três ângulos: como objetos didáticos, como objetos intelectuais e como objetos culturais. Em suma, como objetos de mediação de atos de leitura, situados na interseção entre autores (que escrevem suas leituras) e leitores (que lêem as escritas dos outros). Nossos objetivos com esta pesquisa são: revelar a historicidade da produção dos livros de história da educação; construir uma leitura da história da educação que, por dentro dela, aponte as diferentes visões de história da educação, reexaminando as relações entre história e historiografia; apreender as tensões no campo cultural e, dentro dele, da produção do conhecimento, que deram origem à construção da história da educação na sociedade brasileira e contribuir para a reavaliação, a nível do ensino, da importância da história na formação do educador. Alguns produtos imediatos dessa pesquisa, como artigos e textos apresentados em encontros nacionais de educadores têm provocado contínuo interesse, o que amplia – e muito – a nossa responsabilidade.

Espaço aberto para suas colocações finais.

262

Clarice Nunes: Já que toquei na questão de ensino eu gostaria de falar rapidamente sobre ela. Nesses anos todos de trabalho forjei algumas concepções, frutos de árdua conquista e abertas à constante revisão. A principal delas defende a formação de profissionais que, enfrentando os cânones disciplinares da história, possam ter condições de recriar o que denominamos de História da educação, com a liberdade que o desafio dos seus objetos exige e o risco de novos itinerários que permitam, num exercício de provocadora indisciplina, a ultrapassagem das fronteiras do próprio conhecimento produzido e em produção. A aposta na especificidade disciplinar da história não ocorre como elogio à especialização, mas como necessidade percebida na prática dos cursos pedagógicos. Assusta, dentro deles, a perversidade de perspectivas que, não só naturalizam o conhecimento histórico, aceitam acriticamente os seus fundamentos, não assumem a sua produção como campo de investigação e, portanto, congelam e reeditam continuamente noções já superadas pela pesquisa existente, mas também o utilizam para dar forma a pseudodisciplinas, esvaziadas de substância teórica e despreocupadas de realizar a conexão entre os eventos e os processos sociais mais amplos. Como transformar as concepções conquistada sem programas de pesquisa e ensino que atravessam a prática pedagógica da Faculdade de Educação



da graduação à pós-graduação? Não há receitas. O que pode existir é um contínuo trabalho de reflexão docente e discente que resgate três aspectos essenciais da produção do conhecimento histórico: a discussão teórica, a valorização da empiria e a arte de penetrar os fragmentos históricos com inteligência e sensibilidade. É empreendimento de equipe que joga o seu olhar num mesmo horizonte, mas num horizonte, em muitos tons.

Zilda Clarice Rosa Martins Nunes
Profa. Dra. da Universidade Federal Fluminense
e Pesquisadora do CNPq
Rua do Catete | 311 | C01 | Catete
Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | 22220-001
E-mail | drcnunes@uol.com.br



Assentos [manuscritos] de batismo e de óbitos na Capitania do Rio Grande (1757-1796)

Records [manuscripts] of baptism and demise in the captaincy of the Rio Grande (1769-1779)

A Revista Educação em Questão publica, nesta Seção Documento, quatro assentos de batismo e três assentos de óbitos redigidos por vigários e vigários encomendados, pertencentes à freguesia de Natal, cujos manuscritos datados do período colonial, especialmente dos anos de 1768 a 1770, encontram-se no acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN). As transcrições orientadas pelo princípio da atualização ortográfica e da preservação da forma da escrita foram feitas pelas professoras Marta Maria de Araújo (Departamento de Educação) e Fátima Martins Lopes (Departamento de História) e pelo graduando Thiago do Nascimento Torres de Paula (concluinte do curso de História), todos pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

264

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

1. Assento de batismo

Gorgonio exposto em casa de Antonio da Rocha foi batizado com os santos óleos de licença minha na capela de São Gonçalo do Potengi, pelo padre Manuel Antonio de Oliveira aos dez de setembro do ano de mil setecentos e setenta, foram seus padrinhos Domingos Rodrigues de Silveira e Adriana Rodrigues de Silveira, solteiros e nada mais declarava o dito padre no assento, que mandou, do que mandei fazer este em que assinei.

Pantaleão da Costa de Araújo – Vigário do Rio Grande

ASSENTO DE BATISMO. Registro manuscrito de 1777. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.



Manoel exposto em casa de David da Rocha, aos sete de setembro de mil setecentos e noventa e um foi batizado aos dezessete do mesmo mês e ano com santos óleos de licença minha, pelo padre Manoel Antonio, na capela de Nossa Senhora da Conceição, foram padrinhos David da Rocha e sua mulher Maria da Apresentação moradores nesta freguesia, e não se continha mais no assento, que me veio, de qual mandei fazer este termo, em que por verdade assino.

Pantaleão da Costa de Araújo – Vigário do Rio Grande

ASSENTO DE BATISMO. Registro manuscrito de 1791. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

José exposto em casa da viúva Francisca Antonia Xavier a seis de agosto de mil setecentos e noventa e quatro foi batizado aos dezessete do mesmo mês e ano com santos óleos por mim na capela do Rosário dos Pretos desta cidade de licença do Emérito Reverendo vigário que foi desta freguesia Pantaleão da Costa de Araújo aos quatro de setembro do dito ano, e foram padrinhos o licenciado Francisco Pinheiro Teixeira, solteiro e dona Bonifacia Nolasco de Almeida, mulher do professor régio Francisco Xavier Garcia, de que para constar fiz este assento em que assino.

265

Ignacio Pinto de Almeida e Castro – Vigário Encomendado no Rio Grande

ASSENTO DE BATISMO. Registro manuscrito de 1794. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

Josefa filha legítima de José escravo e de Tereza Francisca índia natural de Ares, o pai natural desta freguesia e nela morador, neta pela parte paterna de Francisca, solteira e escrava, e pela materna de André Dias e de Maria Ferreira índios naturais de mesma Vila de Ares. Nasceu aos dezanove de março de mil setecentos e noventa e seis e foi batizada com os santos óleos de licença minha nesta Capela de Santo Antonio que serve de Matriz aos três de abril do dito ano, pelo Reverendo Manoel Alberto dos Santos e foram padrinhos José Alexandre de sua mulher Francisca de Oliveira, moradores desta freguesia, de que para mim constar fiz este assento em que assino.



Ignacio Pinto de Almeida e Castro – Vigário Encomendado no Rio Grande

ASSENTO DE BATISMO. Registro Manuscrito de 1796. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

Gonçalo filho legítimo de Matinho Pereira da Cruz natural da freguesia de Caicó, e de sua mulher Dinomiria de Souza natural desta freguesia, neto pela parte paterna de Francisco Pereira da Cruz, natural da dita freguesia de Caicó e de sua mulher Cosma Rodrigues, natural desta freguesia, e pela parte materna de Jerônimo de Souza natural desta freguesia, e de sua mulher Bernarda do Rego, natural do Pão do Alho, nasceu aos dois de outubro de mil setecentos e noventa e quatro e foi batizada com os santos óleos de licença minha na Capela de Nossa Senhora da Conceição do Jundiá, pelo Reverendo Manoel Antonio de Oliveira, aos vinte e dois de novembro de mil setecentos e noventa e cinco, e foram padrinhos o Capitão José da Costa de Vasconcelos e Ângela Joaquina, solteira, filha do Alferes José Joaquim Mendes, moradores nesta freguesia de que para mim constar fiz este assento em que assino.

266

Ignacio Pinto de Almeida e Castro – Vigário Encomendado no Rio Grande

ASSENTO DE BATISMO. Registro Manuscrito de 1795. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

José filho de Quinteria da Rocha solteira natural e moradora desta freguesia e de pai incógnito, nasceu aos oito de fevereiro de mil setecentos e noventa e seis, batizada com os santos óleos de licença minha pelo Reverendo Manoel Antonio de Oliveira na Capela de Santo Antonio que serve de Matriz, aos vinte e seis de novembro do dito ano e foram padrinhos Valentim Tavares solteiro, e dona Luzia de Albuquerque e Mello viúva, moradores nesta freguesia, de que para constar fiz este assento em que assino.

Ignacio Pinto de Almeida e Castro – Vigário Encomendado no Rio Grande

ASSENTO DE BATISMO. Registro Manuscrito de 1796. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.



2. Assento de óbito

Aos vinte e quatro de agosto de mil setecentos e cinquenta e sete anos faleceu da vida presente Antonio Pires do gentio de Angola, casado com Luiza Gomes criada, ambos escravos de Dona Custodia do Sacramento, viúva e moradora na Várzea desta Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande do Norte, de idade trinta até quarenta anos, ao julgar, sem sacramento foi sepultada em mortalha de camburjo na Capela de Nossa Senhora da Conceição do Jundiáí, desta freguesia e encomendada pelo padre Luiz Ferreira da Cunha, por cujo assento em que dizia ter-lhe dito na missa de corpo presente fiz este assento em que por verdade assinei.

Manoel Correia Gomes – Vigário de Natal

ASSENTO DE ÓBITO. Registro manuscrito de 1757. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (Caixa antiga).

Aos vinte e nove de março de mil setecentos e cinquenta e oito anos faleceu da vida presente Valéria, escrava da viúva Suzana de Oliveira, filha legítima de João e de sua mulher Josefa, escravos do Capitão Mateus Mendes Pereira; a defunta crioula casada com Antonio, preto e escravo da dita Suzana de Oliveira, moradores desta Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande do Norte, de idade vinte e cinco anos, ao julgar, faleceu com todos os sacramento foi sepultada de mortalha branca na dita Matriz, encomendada pelo padre coadjutor da dita freguesia, que dizia ter-lhe dito na missa de obrigação, do que fiz este assento em que por verdade assinei.

Manoel Correia Gomes – Vigário de Natal

ASSENTO DE ÓBITO. Registro manuscrito de 1758. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (Caixa antiga).

Aos trinta e um de janeiro de mil setecentos e oitenta anos faleceu da vida presente Manuel, do gentio da Guiné, escravo da Ana Barbosa, moradora em Magalhães desta Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação do Rio Grande do Norte, de idade sessenta para setenta anos, recebeu todos



os sacramento; foi sepultada na Capela de São Gonçalo do Potengi desta Freguesia de hábito branco de algodão com missa de obrigação, encomendada pelo padre Teodosio da Rocha Vieira, e pelo seu assento fiz este, em que por verdade assinei.

Manoel Correia Gomes – Vigário de Natal

ASSENTO DE ÓBITO. Registro manuscrito de 1780. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (Caixa antiga).



Política educacional: desafios e tendências

Educational policy: challenges and tendencies

Maria Goretti Cabral Barbalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CABRAL NETO, Antônio (Org.). *Política educacional: desafios e tendências*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

É significativo para os que trabalham em educação, nomeadamente, aqueles que pesquisam e debatem as políticas públicas voltadas para essa área, a oportunidade de entrar em contato com o livro *Política educacional: desafios e tendências*, organizado pelo Prof. Antônio Cabral Neto, com artigos de professores pesquisadores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. A obra é estimulante desde o título, que pressupõe o embate de idéias, até a abordagem dada à temática discutida. Ressalta-se entre outras relevantes características: 1) servir de fonte de referência sobre as políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, 2) apresentação de uma série de reflexões críticas que possibilitam ao leitor a compreensão de como funciona organicamente o processo de definição, implantação e implementação de estratégias políticas na área da educação em contextos particulares. É, portanto, um instrumento auxiliar, a partir do qual pode-se refletir sobre a configuração, as possibilidades e os limites da atual política educacional, em confronto com as condições desafiantes, postas aos educadores, voltadas ao redimensionamento das práticas na perspectiva do sistema educacional.

O prefácio do livro, escrito por Maria Doninha de Almeida, pesquisadora e professora da área, além de apresentar a temática abordada, cumpre outra função, não menos relevante, que se traduz em um convite à leitura. Suas observações a respeito da importância do livro pautam-se em duas significativas dimensões. Uma em que defende a conexão entre o geral e o particular, vendo a questão local como essencial para a compreensão

dos aspectos que dão suporte às teses sobre a política educacional. A outra dimensão destaca a necessidade de que a discussão acerca desse tema, na atualidade, deve ser considerada “[...] em três níveis interligados: nas suas características geradas e/ou impostas pela reforma do Estado no Brasil; na sua posição no âmbito das políticas sociais; e nas possíveis conseqüências advindas da transformação da educação em um bem que faz parte do comércio de serviços regulados pelas regras e normas da Organização Mundial do Comércio.” (ALMEIDA, 2004).

O livro discute, sob diferentes visões de abordagem, a temática da política educacional. Estruturado em sete capítulos, privilegia a questão da cidadania e educação, considerando a participação política qualificada e o acesso aos bens materiais e culturais historicamente produzidos dimensões fundamentais no processo de construção da cidadania, como também, destaca as concepções que orientam os discursos de políticos brasileiros buscando responder sobre a natureza e funcionamento das significações sociais a elas atribuídas.

270 Debate questões relativas ao financiamento da educação básica, evidenciando estratégias de descentralização a partir de programas desenvolvidos em nível global e específico a serem viabilizados pela unidade escolar, a exemplo do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE). Analisa, também, a política de formação de professores a distância, com base no Programa TV Escola, privilegiando o seu caráter de formação continuada. A gestão democrática é questionada a partir de projetos antagônicos para educação, experienciados pelo governo e pelos “sujeitos políticos congregados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” e, finalmente, analisa a política educacional para o meio rural, em especial para o Nordeste brasileiro, tendo como referência as estratégias de descentralização e a proposta pedagógica adaptada ao ensino do/no meio rural concretizadas no Programa EDURURAL/NE.

As importantes e instigantes ponderações sobre políticas educacionais apresentadas no livro – que certamente contribuirão de forma relevante para o entendimento da realidade educacional do país –, se destacam em dois níveis de assuntos: os que refletem as múltiplas determinações do contexto social amplo; e os que, por suas características no contexto especificamente educacional, induzem a uma análise mais localizada.



Esse painel de temas e enfoques em que a diversidade de pensamento dos autores favorece a interpretação de uma mesma temática, com perspectiva de abordagens diferenciadas, enriquece o debate e torna o livro *Política educacional: desafios e tendências* uma leitura de referência para os profissionais da educação e para os estudantes de cursos de formação de professores comprometidos com a construção de um projeto educacional voltado para a formação do cidadão.

Maria Goretti Cabral Barbalho
Profa. do Departamento de Educação
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UFRN
E-mail | goreticabral1@uol.com.br

Recebido 08 set. 2005
Aceito 10 out. 2005



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine normas

272

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em disquete (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 05 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstrat*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.
7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.



8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT* – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.


Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.17, n.46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.



SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 03 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 02 exemplares.

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário. Bairro | Lagoa Nova
Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.eduquestao.educ.ufrn.br

