



Revista Brasileira de História de
Educação

E-ISSN: 2238-0094

rbhe.sbhe@gmail.com

Sociedade Brasileira de História da
Educação
Brasil

de Paiva, José Maria

Estado e educação. A Companhia de Jesus: Brasil, 1549-1600

Revista Brasileira de História de Educação, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 169-
191

Sociedade Brasileira de História da Educação
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161035008>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Estado e educação. A Companhia de Jesus: Brasil, 1549-1600¹

José Maria de Paiva*

Resumo

O artigo tem por objetivo mostrar a necessidade de rever a abordagem histórica das relações sociais praticadas no século XVI, adequando os conceitos usados ao entendimento que então deles se tinha. Tem por objeto de estudo o significado de educação no Brasil quinhentista/seiscentista. Expõe-se, primeiramente, a representação de mundo então vigente, a ordem se pondo como unidade/universo, o conceito de corpo desenhando a sociedade, a presença divina formatando os entendimentos. Define-se, em seguida, a educação como assimilação dessa forma de representação da ordem. Descreve-se, por fim, o trabalho da Companhia de Jesus, delegada pelo rei para a missão de evangelização do índio, mostrando o colégio e os estudos como expressão ativa dessa educação.

Palavras-chave:

Companhia de Jesus. Estado. Educação. Brasil séc. XVI-XVII.

* Pós-doutor. Professor. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba - PPGE – UNIMEP.

State and education. The Society of Jesus: Brazil, 1549-1600

José Maria de Paiva

Abstract

The article aims to show the need to review the historical approach of social relations prevailing in the sixteenth century, adjusting the concepts used to understand how they developed. It has as the object of study the meaning of education in Brazil in the sixteenth / seventeenth century. First we explain the representation of the world then in place, the order putting itself as the unit / universe, the concept of body delineating the society, the divine presence formatting understandings. Then we defined education as assimilation of this form of representation of the order. Finally we describe the work of the Society of Jesus, delegated by the king to the mission of evangelization of the Indians, showing the college and the studies as active expression of that education.

Keywords:

Society of Jesus. State. Education. Brazil. XVI-XVII centuries.

Estado y educación. La Compañía de Jesús: Brasil, 1549-1600

José Maria de Paiva

Resumen

El artículo tiene el objetivo de mostrar la necesidad de revisar el enfoque histórico de las relaciones sociales practicadas en el siglo XVI, adecuando los conceptos utilizados al entendimiento que se tenía de ellos en la época. Tiene como objeto de estudio el significado de educación en Brasil quinientista/seiscientista. Se expone, inicialmente, la representación de mundo en la época vigente, el orden colocándose como unidad/universo, el concepto de cuerpo diseñando la sociedad, la presencia divina formateando los entendimientos. Se define, a continuación, la educación como asimilación de esta forma de representación del orden. Por último, se describe el trabajo de la Compañía de Jesús, delegada por el rey para la misión de evangelización del indio, mostrando el colegio y los estudios como expresión activa de esa educación.

Palabras clave:

Compañía de Jesús. Estado. Educación. Brasil siglos XVI-XVII.

Introdução

O objetivo deste artigo é questionar, no contexto do ‘Estado’ português do período assinalado, o significado praticado de ‘educação’. Os conceitos, por mais que abstratamente tenham um mesmo significado, não se aplicam como tais em nenhuma situação. É necessária uma análise histórica que dê atenção ao contexto. Entenda-se por ‘histórico’, primeiramente, a narrativa que se faz da vida real, da vida vivida por pessoas concretas, buscando, pois, entender seus significados; em segundo lugar, o enfoque que dá forma à leitura, enfoque, pois, do historiador, que tem, também ele, significados próprios para a sua realidade¹. Com efeito, todo significado, porque explicita a vida, é próprio da sociedade que o diz, traduzindo o entendimento e a formatação que tem da realidade.

A referência à Companhia de Jesus é obrigatória, porque ela é que foi incumbida dessa função social². Ao rei, como cabeça, cabia dispor as mais diferentes partes do corpo social para realizar o bem comum. Nessa compreensão, o rei D. João III delegou aos jesuítas a missão de evangelizar os povos indígenas da nova Terra. Para o cumprimento permanente dessa delegação, fazia-se mister preparar novos evangelizadores, o que levou à fundação de colégios. O termo³, à época, significava pessoas agrupadas – e aqui a palavra ‘incorporado’ ganha seu pleno significado – para realizar sua missão. Ao ‘colégio’ cabia, pois, ‘a’ evangelização. Para garantir a continuidade da evangelização, cabia-lhe preparar os futuros evangelizadores, na virtude e na ciência. Há que se buscar, portanto, o significado de ‘colégio’ nessa época e sua lenta

¹ Nestes termos, temos vários tipos de História, como a Social, a Histórico-Cultural, a Marxista, a Positivista ou Metódica, olhares diferentes que modelam diferentemente os fatos que veem/narram.

² Nos séculos XVI e XVII, a compreensão da sociedade como ‘corpo social’ implicava a atribuição de atividades específicas a cada parte do ‘corpo’. Por isso, as outras ordens religiosas – como os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas – não fundaram colégios: não era sua atribuição. Contemporaneamente, muitos pesquisadores tentam descobrir nessas ordens iniciativas escolares tipo ‘colégio’. Não compreendem o ‘funcionamento’ das partes sociais desse período.

³ ‘Colégio’, em Latim, significa ‘ajuntamento’, ‘reunião’. Designava um conjunto de padres sob a coordenação de um mesmo superior. A *História dos Collegios do Brazil*, publicada nos Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (1897, p. 77-144), demonstra claramente esse significado: relata as atividades dos padres, voltadas para a evangelização dos índios. O ensino foi uma dessas atividades, visando à formação dos novos evangelizadores. Com sua projeção na sociedade, o vocábulo foi se restringindo à instituição escolar.

transformação em ‘escola de letras’, para atender a interesses de outra ordem que não a religiosa e, nesse contexto, observar a educação que se pretende. Acredito que o presente estudo possa permitir uma releitura da história desse período.

Parto da discussão sobre o que era ‘Estado’ nos séculos assinalados e, em seguida, abordo o significado de ‘educação’, tanto como aprendizagem da forma de ser quanto como instrução escolar. Para o entendimento de ‘Estado’, é necessário observar a transformação da ‘comunidade’, processo que atribui à ‘prática mercantil’. Para o entendimento de ‘educação’ escolar, discorro sobre o sentido de ciência/conhecimento.

A Europa greco-romana experimentou, do século II ao XII, a convivência de/com culturas sem as mesmas raízes. A História registra essa experiência como ‘invasões bárbaras’⁴, tema de Musset (1965) e de Courcelle (1948). O contraste entre as culturas ‘bárbaras’ e a romana se faz presente e se torna visível em todas as expressões de vida. Assim, as representações, que moldam o agir humano multifacetado, vão se fazendo, com efeito, ‘outras’, cada qual se desdobrando conforme seu estado. Quero, aqui, sugerir uma pista para interpretar esse processo. Faz-se, com efeito, inócuo abordar aspectos – como Estado e Educação – sem buscar as causas e os fundamentos das representações. O que escrevo são sugestões!⁵

As culturas ‘bárbaras’ expressam, fundamentalmente, um entendimento ‘afetivo’ de convivência. ‘Afeto’⁶ significa ‘feito para’ o outro. A convivência se molda, então, por laços de pertença, todos se sentindo uma unidade, uma ‘comum unidade’. Todos os gestos se constroem, são configurados segundo essa modelagem. A pertença se põe como qualidade⁷, isto é, desenhando todos os gestos. Todos os gestos traduzem, imediatamente, o que cada um é, formando uma figura ímpar, ‘total’, inteira. Realiza-se aí o sentido radical de ‘presença’, a saber, um

⁴ O vocábulo grego ‘bárbaro’ se traduz por ‘estrangeiro’. Como as culturas dos povos ‘bárbaros’ destoavam da sua, os gregos associaram ao denominativo um significado depreciativo. Os romanos assumiram a mesma atitude.

⁵ Escrevo em forma de ensaio. Todo ensaio é uma tentativa de escapar ao abstracionismo, e dizer a realidade na sua forma ‘presente’, na sua forma ‘poética’ (ação de se pôr).

⁶ ‘Afeto’ vem de *ad factum*, feito para, sinalizando uma pertença. ‘Afetivo’ não implica ‘estar de bem’; implica relação.

⁷ A ‘qualidade’ é, segundo Aristóteles, aquilo que faz o ente ser o que é. Em outras palavras, o que cada ente é, só ele o é, e ele o é em todos os seus gestos; todos os seus gestos têm a sua forma.

‘estar’⁸ ‘diante de’, que envolve e compromete imediatamente o ‘outro’. Tem-se uma plenitude: tudo se dá ali: um ‘é’ definitivo. Não há passado, não há futuro: há plenitude. O ‘eu sou eu e minha circunstância’⁹ tem aí sua totalidade original. É nessa percepção que a pertença se põe como determinante das culturas dos ‘bárbaros’.

Os registros que se deixaram sobre os ‘bárbaros’ permitem vislumbrar, por negação, o que eles entendiam por ‘com-vivência’. Lembro aqui testemunhos do séc. I a.C., que poderão ser referidos aos séculos que assinalamos, para salientar traços como que estruturais das culturas ‘bárbaras’ e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para o processo de sua transformação, pelo contato com os romanos.

Em *De Bello Gallico*, César (2001) faz apontamentos sobre os costumes gauleses e germânicos distintos dos romanos, mostrando a possibilidade de outras culturas. Giordani (1970, p. 16), comentando-o, escreve:

Em face dos gauleses, já desfrutando de um grau elevado de civilização, os germanos são descritos por César como povos ainda primitivos entre os quais praticamente não existe organização política e impera um gênero de vida seminômada.

E continua:

Os germanos não conheciam a organização estatal clássica. As próprias Confederações citadas por Plínio e por Tácito revestem, antes, um caráter cultural que propriamente político. O espírito agressivo e aventuroso desses povos levava-os a frequentes querelas de vizinhança, a guerras entre tribos e a constantes migrações. [...] A tribo e a família são as unidades essenciais da vida política e social (GIORDANI, 1970, p. 18-19).

⁸ ‘Estar’, um verbo típico da língua portuguesa (e espanhola), não sinaliza temporalidade, as condições do ente em determinado momento. Sinaliza o ‘ser’ tal qual é: o ‘é’ sendo compreendido como transformação do mesmo. O (verbo) *ser* contém todas as demais expressões (verbos) que o dizem: é o verbo sintético por natureza. Não diz ‘passividade’, como o definem os gramáticos: diz ‘ação’ na sua forma presente e única. – ‘Presença’ diz desse ‘estar’ que implica o outro enquanto ‘parte’ sua. O ‘estar diante’ não indica lugares, mas o ‘é’ que somos.

⁹ Este conceito é de Ortega y Gasset (1967). O ‘eu’, que eu sou de fato, é a conjunção do que se entende abstratamente por *eu* e do que se entende por ‘circunstância’.

Usando palavras do próprio César (2001, L. VI, com. XI)¹⁰,

Há na Gália facções, não só em cada cidade, cada aldeia, e cada parte desta, mas até, para bem dizer, em cada casa; e são cabeças destas facções os que se reputam entre eles ter o maior crédito, para que a direção de todos os negócios e resoluções se faça a seu arbítrio e juízo. Isto parece ter sido antigamente instituído, para que todo homem do povo encontrasse proteção contra os poderosos, sendo que ninguém tolera serem os seus oprimidos e enganados, pois, se procedesse de outra forma, não teria crédito algum para os de sua clientela.

Os Germanos diferem muito em costumes [...] (CÉSAR, 2001, L. VI, com. XXI).

Durante a paz não há autoridade alguma comum mas os maiorais dos cantões e aldeias distribuem justiça entre os seus e terminam as contendas (CÉSAR, 2001, L. VI, com. XXIII).

Cumpre observar sua organização em todos os planos da vida: relações familiares/tribais, atividades cotidianas, relações com os povos vizinhos, produção de alimentos (caça, agricultura, pastoreio), sua tecnologia para a produção de artefatos e instrumentos necessários a cada campo da vida; sua religião, sua arte cerâmica, sua música, sua engenharia, tudo o mais. Todas as formas, inventadas na medida da experiência e da necessidade, atendiam à plena realização da vida, segundo seu entendimento, que era o de pertença. O encontro de duas ou mais culturas diferentes faz a cultura dominante estranhar o comportamento alheio¹¹. A reação espontânea é desqualificar a cultura diferente. Assim aconteceu entre romanos e bárbaros.

Na convivência com os romanos e com as outras tribos, os ‘bárbaros’ foram se aculturando, isto é, passando de uma ‘forma de ser’ a outra ‘forma de ser’, agora influenciada pela presença do ‘outro’. Não se trata de cópia, mas de um novo desenho resultante da ‘mistura’, da incorporação. A cultura romana era lógico-analítica, expressando o distanciamento entre o sujeito e seu objeto, quase que oposta ao sentimento de pertença, das culturas ‘bárbaras’. O cristianismo, que aos

¹⁰ Como se trata de documento da antiguidade, as referências das citações obedecem as Normas Internacionais de Referência (Nota da Comissão Editorial).

¹¹ É preciso verificar com os antropólogos se isso acontece no encontro de culturas ‘afetivas’. Parece-me que só as culturas ‘racionais’ têm ‘disposição’ para tanto. Com efeito, fazer tal juízo supõe cálculo, distanciamento.

poucos se estendeu por todo o Império, trazendo crenças e valores centrados no sagrado, não alterou a estrutura da cultura romana, centrada no racional e no distanciamento. Mas sua presença junto aos ‘bárbaros’ – a piedade cristã se compondo com a familiaridade ‘bárbara’ – acentuava a unidade em Deus, quase que traduzindo a experiência social deles.

Essa experiência durou, ao todo, por volta de mil anos. Muito lentamente, a prática foi levando à transformação do eixo estrutural: o ‘afeto’, a unidade familiar/tribal. Por volta do ano 1000, foi se firmando na Europa a prática do grande comércio, a ‘prática mercantil’. Essa prática gerou o ‘indivíduo’, reconfigurando a cultura¹².

O fenômeno ‘indivíduo’ implica espontaneamente o rompimento da unidade, obrigando à necessidade do pacto para a sobrevivência; à criação de um estatuto que paise sobre as pessoas. Obriga ao estabelecimento de novo estilo de coabitão, criando a ‘cidade’; à explicitação e ao registro das normas combinadas e das ações praticadas, com o Direito preponderando. Racionaliza a percepção da realidade, o futuro/o progresso se pondo como critério de autodeterminação. Essa experiência fazia transparecer a mistura da ‘novidade’ com a ‘tradição’, redesenhandas as expressões. A representação ‘afetiva’, impregnando-se dos efeitos da ‘prática mercantil’, faz-se então própria da esfera individual, com a cisão se impondo às claras¹³.

O Estado, formatado pelo ‘individualismo’, sustenta, claramente entre os séculos XV e o XVII, a representação ‘corporativa’, própria da comunidade ‘afetiva’, a sociedade sendo entendida ainda como ‘corpo’ - o governante, a ‘cabeça’. A ‘ordem’ do ‘corpo’ é definida pela competência de cada parte, visando à realização do bem comum, ou seja, à manutenção do todo. As partes não agem para elas, mas para o corpo, que é uno. A contribuição maior ou menor de cada parte determina seu lugar na

¹² Essas ideias se acham desenvolvidas em meu artigo *Sobre a civilização ocidental* (PAIVA, 2012). O estudo da Civilização Ocidental me fez observar a importância que os historiadores dão ao comércio, como fator de transformação. Sinalizam, contudo, apenas os fatores externos, como o desenvolvimento das cidades, das estradas, da ordem social, do jurídico etc. Não destacam o principal, que é a mudança do ‘sujeito’, agora indivíduo, distanciado de tudo, tendo pois que buscar o outro, operando com a racionalidade, levando a novos valores, novos hábitos, novas instituições.

¹³ Símbolo do drama civilizacional então vivido é São Francisco de Assis, que de tudo se despojou, agarrando-se ao ‘afeto’, contemplativo.

hierarquia¹⁴. Freitas (2011, p. 204) traz o seguinte entendimento sobre a representação ‘corporativa’:

No ocidente medieval, a partir do século XII, a metáfora corporal passa a constituir, entre os homens do saber e do poder, uma recorrente explicativa da organização da sociedade, da sua coesão e interdependência. [...] ... a aplicação da metáfora corporal relativamente à sociedade terrena ia adquirindo dois sentidos complementares entre si, quer reforçando a imagem de unidade e globalidade, quer realçando através da enumeração e caracterização de distintos órgãos e membros, a ordenada composição e harmonia do seu funcionamento. O representado nesta convergência de ideias é a imagem dum corpo uno e coeso que equivale teoricamente ao conjunto rei-governo-súbditos.

O discurso enfatizava as relações entre as diversas partes como desenhadas pelo ‘afeto’. E esse era o uso, todos acreditando que assim era, que assim devia ser. As partes inferiores se sentiam e se expressavam ‘obrigadas’¹⁵. As partes superiores correspondiam, dando condições de vida para seus ‘fâmulos’ (daí, ‘família’), fazendo ‘mercês’. Agir assim era o que se entendia por ‘honra’. ‘Honra’ traduzia o contraponto perfeito de ‘obrigação’ (*obligatio*). A ‘honra’ levava a ‘mercês’. ‘Honra’ e ‘mercê’ se compunham como expressão de hierarquia, com a ‘sub-ordenação’¹⁶ ajustando todas as relações¹⁷.

Sem entender isso, não há condições para fazer uma leitura mais aproximada do original, seja do exercício do poder, do governo, seja das relações cotidianas etc. Não há como ler a História desse período, de Portugal e do Brasil, sem essa compreensão básica.

É preciso acompanhar a história para observar a multiplicidade e a singularidade de traços que marcaram esse processo. Oliveira Marques (1983) o analisou em diversos momentos, mostrando a centralização do poder, com a busca do apoio dos conselhos. Portugal se achava dividido em duas grandes regiões: ao Norte, o povo se repartia em terras/povoados,

¹⁴ Hierarquia tem aqui seu sentido etimológico: ‘princípio’ (disposição) ‘sagrado’. A ordem se distingua pela presença em Deus e de Deus.

¹⁵ Obrigado vem de *ob ligatus*, ligado ao que está à frente, indicando não uma atitude de submissão, mas um estado de pertença, todas as relações permeadas de ‘afeto’.

¹⁶ ‘Sub-ordenação’ diz que a ordem é estruturada segundo a especificidade das partes, numa escala de complementação.

¹⁷ Sobre este tema, ler Ricupero (2009).

encabeçadas por ‘senhores’ – donde o termo ‘senhorio’ – vivendo em ‘comunidade’ e produzindo os meios necessários para sua subsistência. Os senhores não eram apenas proprietários das terras, mas, no estilo ‘familiar’, determinavam tudo o que se tinha que fazer, tanto em termos de produção de bens, quanto em termos de vida social e de justiça. O Sul se compunha de pequenas cidades, com governo próprio, marcadas pela ‘novidade’ mercantil. O apoio dessas cidades favoreceu a unidade do reino, com o rei se impondo aos poucos, como o ‘senhor’ maior, e os ‘senhores’ ficando cada vez mais ‘corteses’.

A representação ‘corporativa’, tão bem analisada por Hespanha (1994), persistia, mas a realidade ‘mercantil’ já impusera um trato ‘impessoal’, repercutindo em todas as esferas de relações sociais. O Direito, fundado nas competências das partes do corpo social, se reestrutura, voltado para a igualdade de todos. Como o ‘mercador’, o governante já não dá conta de dirigir sozinho, à moda do *pater familias*, a variedade de interesses ‘individuais’: criam-se órgãos que se incumbem dos mais variados aspectos da vida social, desenvolvendo-se a burocracia. Surgem os conselhos, os ministérios, as províncias¹⁸. A tríplice divisão, nobreza/clero/povo, desaparece em razão do novo critério: a propriedade acumulativa/produtiva.

Nesse contexto, preservando o discurso do ‘corpo social’ e assumindo a ‘prática mercantil’, o rei, cabeça do ‘corpo’, assume o monopólio comercial. A gestão do todo social se imbui, então, das duas linguagens, a ‘afetiva’ e a ‘mercantil’, prevalecendo ora uma, ora outra, de acordo com o maior proveito. A vivência nos senhorios, mesmo visando à produção de bens comerciáveis, se expressava segundo o modelo de relações ‘afetivas’, preponderando as relações ‘familiares’. Essas eram as condições da sociedade portuguesa que se estabeleceu nestas terras.

O Estado não pode ser estudado de forma abstrata: é preciso considerar, em suas raízes históricas, a evolução da organização social e as formulações que sucessivamente foi assumindo. O governo, que no Brasil se estabelece, se comporta segundo o modelo português vigente. A

¹⁸ Nos finais do século XV, existia apenas um tribunal dependente do monarca, mas, cerca de um século depois (princípios do século XVII), o aparelho político-administrativo centralizado em torno do monarca era formado por quatro conselhos (Estado, Fazenda, Índia e Mesa da Consciência e Ordens); por três tribunais superiores – Casa da Suplicação, Relação do Porto e Desembargo do Paço; por uma Junta – a dos Contos – e, ainda, por três organismos sediados fora do reino – Conselho de Portugal, Relação da Índia e Relação do Brasil (OLIVEIRA MARQUES, 1983).

experiência das capitâncias evidenciou o perigo de dispersão, ameaçando a unidade. Com o Regimento de Tomé de Sousa, de 17 de dezembro de 1548, a quem nomeou governador-geral, o rei D. João III determina os procedimentos a serem seguidos, enfatizando a questão econômica. Substituindo o rei, ao governador cabia a preservação da unidade, garantindo as condições de funcionamento da sociedade, ou seja, no caso, a produção de bens comerciáveis, no contexto da representação social vigente em Portugal. O poder central, na pessoa do governador-geral, balança entre a tendência à burocratização, decorrente da prática ‘mercantil’, e a tradição ‘familiar’ dos senhorios, aqui fortalecida pela distância e pelo isolamento. Isso acontecia tanto em grande escala como em escala menor. Os capitães procediam como o governador-geral, voltados para a produção de mercadorias (açúcar, pau-brasil e outras), mantendo relações senhoriais. Todo o dispositivo burocrático funcionava modelado por essas relações. Esta seria a origem do patriarcalismo, tão bem estudado por Gilberto Freyre (1954)¹⁹. O Estado se firmava ‘mercantil/capitalista’, numa convivência ‘familiar/senhorial’, levando Faoro (2012) à denominação ‘feudalismo brasileiro’²⁰.

Nessas condições deve ser pensada a ‘educação’. Este termo não se usava, à época, para designar a tarefa da escola. O termo usado era ‘estudos’. É preciso compreender a função dos ‘estudos’ no contexto vigente de ‘corpo social’, e dizer seu conteúdo. Põem-se, portanto, as questões: a quem competia estudar? qual o conteúdo desses ‘estudos’? Ao contrário do que se põe hoje – ‘escola para todos’ – exigência do princípio de igualdade, derivado do individualismo ‘mercantil’, à época’ os ‘estudos’ atenderiam ao bom ordenamento da sociedade, bastando a uma parte da sociedade. Nestes termos, cabiam ao clero, aos juristas e aos médicos. Ao clero e aos juristas porque a eles cabia a manutenção da ‘ordem’, ou seja, da disposição que o mesmo Deus estabelecera. O clero realizava esse seu encargo na área religiosa, as ‘letras’ sagradas explicitando, quase que *sponte sua*, ‘a presença universal de Deus’. Os juristas, na formulação e na interpretação das leis, fundamento da convivência. Os médicos, pela necessidade de atender ao bem-estar que a saúde proporciona. As outras partes do ‘corpo social’ também realizavam

¹⁹ Emblemático, nesta abordagem, é seu livro *Casa Grande e Senzala*.

²⁰ O feudalismo brasileiro – em Raimundo Faoro (2012) – deve ser entendido como a prevalência das relações familiares, implicando fidelidade por parte dos ‘vassalos’, em todos os campos da vida social, também no campo da produção de mercadorias.

atividades necessárias para o bem comum, mas especializadas segundo sua competência. Cada parte se aprimorava segundo as tradições próprias de sua corporação, a aprendizagem se dando pelo trabalho.

Como se compreendia, então, a sociedade? - Como um universo ‘religioso’, ou seja, só possível pela sua ligação a Deus. Fundamentalmente, os estudos deveriam explicitar esse entendimento. Daí, a preponderância do teológico e do espiritual, para ela natural e espontânea. Todo o currículo, em seu sentido pleno, contribuiria para a vivência religiosa.

Franca (1952) abre um panorama para se entenderem os ‘estudos’. A leitura do *Ratio Studiorum*²¹ evidencia e ilustra essa compreensão. Com efeito, chama a atenção do leitor a insistência na ‘repetição’²². O que se buscava era ‘o mesmo’. ‘O mesmo’ se punha de uma forma nova. ‘O mesmo’ deve ser entendido como a vida em Deus, pronta e única. A ‘realidade’ estava dada: era preciso integrar-se a ela.

Com o desenvolvimento do grande comércio, a ‘prática mercantil’ formatando a vida social, o Estado se burocratizando, os ‘estudos’ começaram a atender também às novas necessidades. Os ‘estudos’ já não se circunscreviam apenas ao ‘religioso’: agora, o mundo se fazendo campo de experiência, a projeção configurando o pensamento e as ações, o Homem descobre que ele próprio constrói a realidade. O Homem se descobre princípio e centro de todas as referências. O distanciamento estabelecido – tudo se tornou objeto²³ – obrigou o Homem à pergunta: o que é isto? Disso decorreu um novo tipo de conhecimento: objetivo, provisório, metódico, que levou às ciências e à tecnologia correspondente. Os ‘letrados’²⁴, embora ultrapassassem as três categorias tradicionais, continuavam como a parte cuja competência era assessorar os responsáveis pela manutenção do todo, tal qual se compreendia. Não se restringiam mais ao teológico, ao jurídico e à medicina, mas se dedicaram à administração pública, à política, aos negócios, à tecnologia, às ciências, à diplomacia. O povo, embora envolvido pelas novas práticas, mantinha o ‘religioso’ como representação última, modelar, da realidade, a visão de unidade ‘corporativa’ prevalecendo. Para o povo, por muito tempo ainda,

²¹ O *Ratio Studiorum* é o documento jesuítico, elaborado ao longo de cinquenta anos, que organizava os *estudos* na Companhia.

²² *Repetição* diz do se pôr (*petitio* = busca), numa forma nova (*re*), a mesma realidade. Busca-se, com efeito, algo presente, sempre ‘outro’, ‘novo’. Por isso, a repetição se fez método.

²³ Objeto, de *ob jectum*, posto-diante-de, posto à frente, sinalizando separação entre o *posto* e ‘aquele que o punha’.

²⁴ Este termo designava os que fizeram ‘os estudos’.

as ‘letras’ continuavam recendendo o sagrado²⁵, embora já fossem ‘mercantis’, e não mais religiosas.

Nesse contexto, os jesuítas são procurados por El-Rei, visando a seu trabalho em suas Conquistas.

Porque o principal intento, como sabeis, assim meu como d’El-Rei meu senhor e padre, que santa glória haja, 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, e por este se sofre tudo de tão boa vontade, eu sempre trabalhei por haver letreados e homens de bem em todas as partes que senhoreio, que principalmente façam este ofício, assim de pregação como de todo outro ensino necessário aos que novamente se convertem à fé (LEITE, 1956, p. 102)²⁶.

Este texto diz da religiosidade, plasmando a visão de mundo, formatando os entendimentos, mas diz também das iniciativas régias para a realização das suas tarefas. O rei delega sua missão e busca quem melhor dela possa se desincumbir. Assim, escreve a seu embaixador em Roma, mandando entrar em contato com “[...] certos clérigos letreados e homens de boa vida” cuja “[...] intenção ... é converter infiéis” (LEITE, 1956, p. 105). A Companhia tinha apenas cinco anos.

O ‘religioso’ compenetra o argumento real, mesmo o rei sendo o grande mercador. É sua tarefa fomentar a religiosidade, linguagem tradutora do real e vínculo de convivência. Os jesuítas, a quem queria delegar essa missão, realizariam sua maior obrigação, o ‘acrescentamento de nossa santa fé católica’, em terras brasílicas. Esse ‘acrescentamento’ se traduzia, no caso, pela evangelização dos índios. O rei não fala em ‘estudos’: fala em evangelização. A evangelização instrumentar-se-ia de tudo o que para ela fosse necessário. Os ‘estudos’ seriam um dos instrumentos. Esta era a maneira de pensar de toda a sociedade.

Quem eram esses ‘clérigos letreados’? Mais do que fazer uma história da Companhia de Jesus, é preciso situá-la em suas origens. A experiência

²⁵ Essa recendência explica a dedicação de muitas congregações religiosas ao ensino, mesmo com as ‘letras’ já servindo a outros fins.

²⁶ Este texto inicia a carta, de 04.08.1539, para seu embaixador em Roma, Dom Pedro Mascarenhas, incumbido dos contatos com a Santa Sé e com os jesuítas (CARTAS JESUÍTICAS, 1988).

‘mercantil’, consolidada por volta do século XI, levou a novas ações e interpretações, em todos os aspectos da vida social. Diferentemente da contemplação, atitude própria de uma sociedade que se sabe pronta, a evangelização e a pastoral se puseram como atividades necessárias, explicitando a característica ‘mercantil’: o buscar, o ir ao encontro de uma sociedade em ‘progresso’. Tem-se, então, uma ênfase na racionalidade, provocando mudanças na Teologia, na espiritualidade, na renovação dos valores, no padrão de relações sociais, em um modo novo de ser Igreja, na organização social. Os jesuítas eram homens de seu tempo: pensavam e agiam como todos os outros.

Nesse contexto, como entendiam sua missão?

Esta (a Companhia) foi instituída principalmente para o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristãs, e para a propagação da fé, por meio de pregações públicas, do ministério da palavra de Deus, dos Exercícios Espirituais e obras de caridade, e nomeadamente pela formação cristã das crianças e dos rudes. [Fórmula do Instituto (1540)] (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 22).

Sendo o objetivo e fim desta Companhia percorrer as diferentes partes do mundo [...] para pregar, confessar e utilizar todos os meios possíveis de ajudar as almas [...] (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 177).

O desenvolvimento da Companhia compreendia o desenvolvimento dos colégios, não como estratégia mas como exigência da difusão e explicitação da fé. Luce Giard (1995) dirigiu uma coletânea sobre o sistema escolar e a produção do saber dos jesuítas, nos séculos XVI e XVII, realçando a conjuntura e a adequação das respostas às necessidades da época. Muitos colégios são fundados. Xavier fundou o primeiro, em Goa, no ano de 1542, seguido pelo de Gandia em 1546 e pelo Colégio Romano, em 1548. Dados colhidos em Franca (1952) mostram sua evolução. Em 1556, eram mil os jesuítas e por volta de vinte e nove os colégios. Em 1564, quatro mil os jesuítas e cento e vinte e cinco os colégios. Em 1600, dez mil os jesuítas e trezentos e três os colégios. No Brasil, logo ao chegarem, para além do ensino do ler e escrever, tradicionalmente ligado ao clero, os jesuítas fundaram colégios. É bom lembrar que, no século XVI, estavam experimentando o que chamamos de escola, nos seus variados níveis e, salientemente, na composição do currículo.

Os primeiros colégios, no Brasil, ainda no século XVI, foram três: os da Bahia (1553), do Rio de Janeiro (1567) e de Olinda (1573). No século XVII,

foram fundados oito: os de Porto Seguro, Santos, Vitória, Recife, São Luís, Belém, Paraíba, Belém da Cachoeira e, no século XVIII, cinco colégios: os de Taquitarapera, Colônia do Sacramento, Ilhéus, Aquiraz, Vigia no Pará, além dos seis seminários da Bahia, da Paraíba, de Mariana, de São Luís do Maranhão, de Paranaguá e de São Paulo, bem como alguns internatos²⁷.

Esses dados obrigam à pergunta: o que significava ‘colégio’ para a Companhia? A fé, que animava não só a Companhia, mas também a toda a sociedade, estruturava²⁸ a representação social, estando presente, pois, em todos os gestos. Todos os gestos se formatavam pelo ‘religioso’, diziam a ‘religiosidade’.

Para deixar mais claro, dou um exemplo: nós vemos as coisas como elas são? Não! Nós as vemos segundo nossa ‘estrutura’ ótica. Se outra fosse a estrutura, veríamos as mesmas coisas de uma outra forma, com outro desenho. Nossas representações partem como que de uma estrutura. É nesses termos que temos que falar em ‘signos’ e em ‘significados’. As coisas, como elas são, nos são inacessíveis: elas chegam até nós como ‘signos’, sendo tal a tarefa da estrutura. O que delas pensamos chamamos de ‘significado’. Os portugueses viam a realidade através de uma ‘estrutura religiosa’. Tudo traduzia essa ‘estrutura’, as coisas se pondo como ‘signos’ cujo ‘significado’ era ‘religioso’. Na representação quinhentista/seiscentista, todos os gestos, todos os atos se faziam ‘signo’ da fé²⁹.

Os jesuítas, compartilhando da mesma visão, assim entendiam o mundo. Sua presença no mundo devia mobilizar os homens para sua salvação, o colégio se pondo como instrumento adequado para possibilitar esse objetivo. É preciso conhecer o contexto social da Europa quinhentista, tanto na transformação ‘mercantil’ por que passava quanto na substância religiosa de sua compreensão de mundo, para entender a opção da

²⁷ Pelos dados, nota-se a importância do colégio na sociedade portuguesa/brasileira desse período. Para avaliar essa importância, é preciso comparar o número e o lugar desses colégios com o número de habitantes, sua residência e seus afazeres.

²⁸ *Estrutura* – do verbo latino *struere*, dispor, ordenar, reunir – subentende uma forma de abordar a realidade ‘disposta’, cabendo revelar o que a ‘dispunha’. Essa forma não é abstrata: é ‘material’, tem seu desenho, tem seus limites. Nestes termos, uso da expressão ‘estrutura ótica’. O que chamo de ‘estrutura ótica’ é, pois, minha maneira de captar a realidade.

²⁹ Sugiro ao leitor que examine documentos quinhentistas/seiscentistas de governadores, capitães, donos de engenho e outros mais, para observar seu argumento religioso, concluindo que isso não era estilo eclesiástico.

Companhia. Assim, estudar o colégio jesuítico não consiste fundamentalmente em conhecer o currículo e a pedagogia proposta pela Companhia, mas em conhecer primeiramente seu objetivo, seu significado.

Formar ‘letrados’ – Passard (1896), Rodrigues (1917) e Charmot (1952) explanam detalhadamente o tema – era, assim, função de relevo porque possibilitaria pessoas competentes para desenvolver as condições necessárias para a manutenção de uma sociedade que tinha em Deus seu principal fim. Os ‘letrados’ não seriam só os entendidos em religião, mas em todos os campos de atividade, todos sendo lugar do ‘religioso’.

Quem procuraria o colégio? Ser ‘letrado’ tinha um destaque especial, por ele ter a tarefa de interpretar a forma de vivência social, ou seja, a cultura. A manutenção da vivência social, objetivo de todos, era como que garantida pela ação do ‘letrado’. Tratava-se, com efeito, de um lugar proeminente, cabendo às partes superiores do ‘corpo social’. Quem procurava o colégio eram, pois, os filhos dos ‘letrados’, dos governantes (governador-geral, ouvidores, capitães), dos senhores de engenho e de terras. O povo não tinha resistência a que uns se preparassem para esses ofícios. A escolaridade não era vista como possível instrumento de ascensão social dos oficiais mecânicos, dos marinheiros, dos escravos, fazendo com que todos a quisessem. Não havia mesmo mobilidade social, menos ainda para os que trabalhavam a terra. Cada um tinha sua função, seu lugar na sociedade. O lugar ditava os procedimentos, as tarefas, as regras do comportamento social, as possibilidades. Nessa sociedade, a escolaridade era socialmente reconhecida como atributo dos futuros ‘letrados’, para que pudessem dar conta de sua obrigação social. Os demais poderiam cumprir com suas funções sem o conhecimento das ‘letras’.

Para os estudantes, o colégio representava e realizava sua introdução no meio social, com a atribuição de um papel reconhecidamente de autoridade. Os estudos tinham o favorecimento do rei. Por isso, ele autorizava e dotava os colégios. Tinham voz na cidade. Os estudos, com efeito, valiam não pelo seu estrito conteúdo de conhecimentos, mas pelo seu sentido social, ou seja, valiam na medida em que a sociedade os reverenciava e os tinha como referência de *status*. E era isso que a sociedade da época reconhecia. O colégio significava atribuição de palavra qualificada, de mando, de direito à riqueza e a *status*. Mais do que a pessoa do ‘letrado’, a sociedade reconhecia sua função. Por isso, não importava a idade do ‘letrado’: ainda que novo, sua palavra pesava mais, como se não fosse ele, como se fosse a sociedade toda falando por ele.

Azpilcueta Navarro escreveu, em agosto de 1551, uma frase sintetizadora da compreensão social que se tinha da função do colégio: “Este colégio [...] será bom [...] para paz e sossego da terra e proveito da república” (CARTAS, 1988, p. 98). O colégio atenderia aos objetivos de realização da sociedade, ‘paz e sossego’, traduzindo o funcionamento normal das competências; ‘proveito’, traduzindo o ‘acrescentamento’ de vida. Este era o significado do colégio, o significado de educação no início da nossa História.

O estudar era, assim, necessário para sustentar a própria sociedade. Não havia necessidade de dar explicação do porquê do colégio. Suas atividades próprias – as aulas, os exercícios, as atividades, a disciplina, os modos próprios, o colégio no seu todo – tinham sua explicação nelas mesmas. Existiam em si e atuavam por força própria, tal como a sociedade que se preservava: una pela unidade que lhe dava Deus, una pela unidade que lhe dava o rei. Suas instituições se estruturavam como ela. Todas pareciam ser unas e definitivas. Todas pareciam ter sua verdade acabada³⁰. Todas se revestiam do caráter dogmático: verdadeiras, fundamentais e indiscutíveis. Por isso, continuavam tais e quais, apesar das vicissitudes externas. Por isso, eram estruturadas para adultos, ou seja, visando à forma perfeita. Por isso, no ensino, o que dava a direção era o conteúdo e não o sujeito que aprendia. O colégio era assim.

Isto posto, temos condições de perguntar pelo currículo³¹, observando como a disposição dos temas de estudo e as práticas pedagógicas atendiam aos objetivos e ao contexto. A compreensão jesuítica do currículo se acha no documento *Ratio Studiorum*, de 1599³². Esse documento se apresenta sob a forma de um código: um conjunto metódico e sistemático de disposições normativas. A própria forma de exposição é significativa do entendimento que se tinha da ordem social. Mais, ela ensinava como cada um devia proceder. Não se põe, com efeito, em forma de tratado teórico, mas como norma prática. Não há o que se

³⁰ Advirto o leitor da diferença entre o modelo de representação e a prática efetiva, no dia a dia. O modelo é o substrato da interpretação. A prática se rege pela conveniência. O retrato da sociedade real apresentaria entendimentos e comportamentos díspares, o critério de julgamento sendo sempre o modelo.

³¹ Currículo se entende como todas as atividades que levam à formação do Homem, não se restringindo, pois, às disciplinas.

³² No Brasil, a tradução foi feita por Franca (1952). Sirvo-me ainda de uma edição bilíngue (latim/francês) sob a coordenação de Demoustier e Julia (1997), e uma em espanhol, sob a coordenação de Labrador et al. (1986).

discutir: a realidade está posta; há que se pôr em prática! Isso demonstra uma concepção de sociedade pronta e acabada, centrada em Deus e no rei, seu representante maior, daí decorrendo uma distribuição hierárquica das partes³³. Como ela já estava claramente definida e conhecida, não havia necessidade de argumentar: bastava praticar as normas para buscar a perfeição. Nestes termos, dizer a ‘educação’ era dizer as regras do conviver na melhor linguagem: a da representação ‘religiosa’.

Do princípio da hierarquia decorrem, com naturalidade, os demais: a centralização do mando, a uniformidade do comportamento, a invariância da forma. À imagem da sociedade, também os estudos se acham sob uma direção centralizada: tudo é feito por delegação. Por tudo ser centralizado, todos agem semelhantemente, qualquer que seja o lugar: as determinações são as mesmas. Por isso, a vigilância sobre novidades que se quisessem introduzir: o jeito de fazer não devia ser mudado. A disciplina e o rigor se tornam, destarte, marcas do comportamento. Os princípios que regiam a sociedade regiam a educação. Tudo se achava estreitamente ligado ao todo. O mundo era, com efeito, uno e indiviso e, por isso, inquestionável. Poderia até haver erros, agredindo a ordem; esta, porém, não seria sacudida. O erro deveria ser sanado; a ordem, desagravada. Assim funcionava também a educação.

O ensino estava organizado em dois graus: as Classes Inferiores e as Faculdades Superiores. As Classes Inferiores se desdobravam em três níveis: a Gramática (Superior, Média e Inferior), as Humanidades, a Retórica. As Faculdades Superiores compreendiam a Filosofia e a Teologia. Como em toda a Europa nessa época, também o Ratio não contempla os estudos elementares (ler, escrever e contar/cantar). A Gramática estudava o Latim, língua clássica³⁴. A tradição da Igreja e o florescimento do Humanismo enfatizaram, ainda que diferentemente, o uso dessa língua. As Humanidades objetivavam preparar o terreno para a eloquência: estudo mais aprofundado das línguas, maior erudição, iniciação à retórica. A Retórica, visando à comunicação convincente, era exigente nas regras de oratória, estilo e erudição. A Retórica representava

³³ A própria apresentação literária do código obedece à ordem hierárquica. O índice dos títulos o demonstra: provincial, reitor, prefeito de; Classes Superiores: professor de Sagrada Escritura, de Teologia, de Moral; Classes Inferiores: professor de Retórica, de Humanidades, de Gramática; Escolásticos, do bedel, alunos externos. Regras da Academia.

³⁴ Rodrigues (1917, p. 42) esclarece: “Com o Latim se ensinava o Grego, a língua pátria história e quanto compreendia o vastíssimo nome da erudição”.

o entendimento que se tinha de sociedade: tudo estava dado; a arte consistia em convencer o outro, na integridade social. O ensino continuava baseado na autoridade. A ciência continuava a se fazer à base da repetição: buscar aquilo que já estava dado.

Quanto à forma de ensino, três observações importantes. O ensino jesuítico, valendo-se dos clássicos greco-romanos, nos limites que atendiam à ordem, propunha um humanismo conformado à doutrina cristã: o homem visto à luz da verdade revelada. A língua mestra era o Latim – língua de ninguém – cabendo a todos, traduzindo o transcendental.

Segundo, o ensino da língua se pôs como o objeto central dos estudos. Talvez fosse mais certo dizer que o objeto de estudo era a gramática. A gramática, com efeito, se fez um saber autônomo e formativo. Na exposição do seu objeto, desdobra-se em regras, construídas também elas em uma relação hierárquica. As regras acabam parecendo autônomas, autoexplicativas e mais importantes que o próprio objeto. A gramática retrata a ordem social. Os estudos, que a têm por base, levam a uma formação detalhista, pelos meandros das regras e exceções; pelo respeito à sintaxe; pela forma perfeita. Gera um espírito de obediência à letra, sem ousadia para romper o cerco do que está prescrito; gera uma aceitação do que está posto, sem desconfiança pelo como está posto. Tudo isso, na aprendizagem dessa língua, em uma sutil lição da inacessibilidade do objeto, socialmente identificada com a imutabilidade das formas.

Terceiro, quanto à ciência que se ensinava. Nesse enfoque, Giard (1995) é referência. Os séculos XV e XVI foram estimulantes para o desenvolvimento das ciências. Os portugueses haviam provado que havia caminhos por mar que ligavam os continentes; que a América era um continente e era toda habitada; que a Terra era redonda e circum-navegável; que as histórias de antípodas, monstros e coisas semelhantes eram fantasias. Tinham desenvolvido os instrumentos náuticos e estudado os mapas celestes que favoreceriam as navegações. Tinham entrado em contato com povos inteiramente diversos na cultura. Tinham trazido ao conhecimento do europeu plantas, animais, alimentos, segredos dos mares, dos ventos, dos céus, abrindo perspectivas para a astronomia, geografia, medicina, ciências naturais, física, química, biologia, matemática. A observação e a experiência pareciam ser guias seguros do conhecimento. Essas notícias todas, os jesuítas as conheciam. Não faziam, no entanto,

objeto do ensino, o que só aconteceria com a vigência plena do individualismo, o sagrado não sendo mais o determinante³⁵.

Quanto à educação, há que se frisar primeiramente a prática voltada para os objetivos maiores; no caso, o ‘ser para Deus’, todas as ações devendo exibir a presença de Deus. Este era o desenho da formação das pessoas, formação integral. Um segundo aspecto: o entendimento do objetivo maior, a ‘presença’ de Deus, se lia em um contexto de ‘autoridade’³⁶, ou seja, de acrescentamento/crescimento do que estava posto. Não havia lugar para ‘novidade’. Repetir, em termos pessoais, o que configurava a obra divina: esta era a tarefa de cada um. Daí a disciplina, o afínco na persecução dos fins estabelecidos.

Consideração finais

O princípio de ‘autoridade’ formatou a ação pedagógica jesuítica e toda a organização dos estudos. No contexto europeu, com destaque para a França, a Inglaterra e a Alemanha, estava se experimentando a autonomia de Homem, reagindo à tradição e se adequando às novidades. Essa atitude resultou em transformações em todas as esferas da vida social, destacando-se, de imediato, a vontade da liberdade. Liberdade não só no comportamento, como também, e sobretudo, no pensar. Tudo passava por transformação. Também o conhecimento, objeto dos ‘estudos’, se fez, caminhando pela experimentação, em um processo de indução e generalização. O currículo escolar não acompanhava os progressos das ciências: só o tempo os cristalizaria. Não há como cobrar dos jesuítas, pelo menos até meados do século XVII, uma nova proposta pedagógica: seria um anacronismo. O fato é que as discussões sobre essas ‘novidades’ perpassavam as aulas de Latim, de Filosofia, de Física, de Matemática, de Geografia e Cartografia. À medida que a nova experiência se punha como experiência de todos – período que a História denomina *Iluminismo* – tornava-se evidente o contraste entre o que posteriormente se chamou de ‘tradicional’ e ‘moderno’. A educação jesuíta tem que ser lida à luz do contexto histórico. Há, pois, que se estudar, com maior atenção, o distanciamento entre esse modelo e as transformações sociais que foram se firmando desde meados do século XVII até o final do século XVIII.

³⁵ Determinar, do Latim *de terminus*, o de expressando um movimento interno a partir dos termos, configurando, pois, o objeto em questão.

³⁶ Autoridade, do participípio passado do verbo *augere, auctum*, aumentar, fazer crescer. Autoridade designa aquele que faz crescer a vida.

Fonte

BIBLIOTECA Nacional do Rio de Janeiro. História dos collégios no Brazil. Annaes, Rio de Janeiro, v. XIX, p. 76-144, 1897.

A *História dos Collegios do Brazil*, publicada nos Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (1897, p. 77-144).

CARTAS jesuíticas. (1549-1594) Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988. 3 vol.

CÉSAR, J. *De bello gallico*. Tradução Francisco Sotero dos Reis (1800-1871). www.eBooksBrasil.com.org. 2001.

CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus. São Paulo: Loyola, 1997.

Referências

CHARMOT, F. *La Pedagogia de los Jesuitas*: sus principios, su actualidad. Madrid: Sapientia, 1952.

COURCELLE, P. *Histoire littéraire des grandes invasions germaniques*. Paris: Hachette, 1948.

DEMOUSTIER, A; JULIA, D. *Ratio Studiorum* - plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Paris: Belin, 1997.

FAORO, R. *Os donos do poder*: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

FRANCA, L. *O Método pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAS, J A. G. *O Estado em Portugal* (séculos XII-XVI). Lisboa: Alétheia, 2011.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. v. 2.

GIARD, L. *Les jésuites à la Renaissance*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

GIORDANI, M. C. *História dos reinos bárbaros. Idade Média II.*
Petrópolis: Vozes, 1970.

HESPANHA, A. M. *As vésperas do Leviathan: instituições e poder político*, Portugal - século XVII. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

LABRADOR, C.; DÍEZ ESCANCIANO, A.; MARTINEZ DE LA ESCALERA, J.; DE LA PUENTE, F. *La Pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy. La ‘Ratio Studiorum’ de los jesuitas*. Madrid: UPCM, 1986.

LEITE, S. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. São Paulo: Comissão do IV centenário, 1956. v. 3.

MUSSET, L. *Les invasions: le second assaut contre l'Europe chrétienne. VII-XI siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

OLIVEIRA MARQUES, A. H. *Historia de Portugal*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983. v. I.

ORTEGA Y GASSET, J. *Meditações do Quixote*. Rio de Janeiro, Livro Ibero-americano, 1967.

PAIVA, J. M. Sobre a civilização ocidental. *Cadernos de História da Educação* (UFU), Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 307-324, jan./jun. 2012.

PASSARD, F. X. SJ. La pratique du Ratio Studiorum pour les collèges. Paris: Ch. Poussielgue, 1896.

RICUPERO, R. A formação da elite colonial (c.1539 - c. 1630), São Paulo: Alameda, 2009.

RODRIGUES, F. *A formação intelectual do jesuíta: leis e fatos*. Porto: Magalhães & Muniz, 1917.

Endereço para correspondência:

José Maria de Paiva
Rua Prudente de Moraes, 1341
CEP 13419-260
Piracicaba - SP
E-mail: jmpaiva@unimep.br

Submetido em: 05/11/2013
Aprovado em: 07/09/2014

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.