

Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação*

Colleges and study rules in the Jesuit system of education

Marisa Bittar**

* Este artigo é parte dos resultados da pesquisa referente ao projeto "Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil Colonial", financiado pelo CNPq por meio da Bolsa Produtividade em pesquisa (março de 2008 a março de 2011).

** Doutora em História Social pela USP e professora titular de História da Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: bittar@ufscar.br.

Resumo

Com este artigo objetivamos analisar a especificidade dos colégios jesuíticos no contexto da sociedade europeia em transição para a Modernidade e, ao mesmo tempo, caracterizar a pedagogia jesuítica. Para tanto, a pesquisa teve como fonte principal o *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus, aprovado em 1599 para ser adotado em todos os colégios jesuíticos, estabelecendo regras a serem seguidas por alunos e professores. O artigo focaliza o ensino como atividade essencial dos colégios e é por meio dele que evidencia os traços da pedagogia jesuítica. Por fim, buscamos refletir sobre os colégios como uma criação do mundo moderno.

Palavras-chave

Colégios jesuíticos. *Ratio Studiorum*. Professores.

Abstract

The aim of this article is to analyze the specifics of the Jesuit colleges in the context of European society in transition to modern times and, at the same time, characterize the Jesuit pedagogy. For this, the research had as its main source the *Ratio Studiorum*, study plans of the Company of Jesus, approved in 1599, to be adopted in all Jesuit colleges, establishing rules to be followed by pupils and teachers. The article focuses on the teaching as an essential activity of the colleges and through the teaching, the features of Jesuit pedagogy are brought out. Finally, there is a reflection on the colleges as a creation of the modern world.

Key-words

Jesuit colleges. *Ratio Studiorum*. Teachers.

Introdução

O nascimento da escola moderna na Europa Ocidental, segundo as características atuais, com classes organizadas por faixas etárias e graus de aprendizagem, coincide com a incorporação do Brasil ao sistema colonial português. São dois eventos históricos que nasceram juntos no século XVI, que, no contexto europeu ocidental, foi a matriz de duas concepções pedagógicas que iriam influenciar a educação escolarizada nos séculos seguintes: 1) a concepção reformadora oriunda dos movimentos protestantes, que em linhas gerais, preconizou educação elementar de meninos e meninas independentemente da origem social; 2) a concepção resultante do Concílio de Trento (1545- 1564) a respeito de livros e escolas, avocando para a Igreja a prerrogativa da educação, e cuja maior expressão foi a Companhia de Jesus. A primeira teve em Martinho Lutero (1483-1546) seu ponto de partida e está consignada nas cartas em que o monge agostiniano pregou veementemente a necessidade de as autoridades políticas alemãs criarem e manterem escolas para meninos e meninas. Segundo ele, os pais que não enviassem seus filhos à escola pelo menos uma parte do dia, cometeriam grave pecado. A concepção pedagógica dos reformadores encontraria maior expressão e magnitude na figura de Jan Amos Comenius (1592-1670), que, no século seguinte, em sua *Didática Magna*, elaborou a tese baseada no ensinar “tudo a todos”.

Os séculos da Modernidade caracterizam-se como um período de transfor-

mações em que a tendência principal era a da consolidação do capitalismo, e no qual, simultaneamente, ocorreram mudanças superestruturais, como o Renascimento e o Humanismo, as Reformas Religiosas, e a formação dos Estados Nacionais. Considerando esse conjunto de mudanças, é apropriado supor que a concepção de educação derivada dos movimentos protestantes, comparativamente à católica, estava mais direcionada para o futuro. Esse caminho seria o da escola pública, estatal, para todas as classes sociais, que, no século XIX, ficou consagrado como um direito no contexto das revoluções burguesas. A Igreja Católica, por sua vez, insistia na sua prerrogativa sobre o ensino e, para tentar manter a hegemonia que desfrutava desde os primeiros séculos da Idade Média, reforçou sua ação nesse âmbito. A Companhia de Jesus, criada em 1540 no contexto das disputas religiosas entre reformadores e defensores da obediência ao papado, desde a sua fundação começou a se destacar no campo da educação, de tal forma que na segunda metade do século XVI os seus colégios já se espalhavam por toda a Europa. Conforme se estabeleciam, ficou patente a necessidade de organizá-los segundo regras iguais para todos. Assim, em 1599, depois de décadas de debates e experimentações, a Companhia editou o *Ratio Studiorum*, plano de estudos que passou ser adotado em todos os seus colégios.

Antes de avançarmos em nossa análise, porém, impõe-se uma observação de caráter introdutório: o presente artigo é resultado de pesquisa que exigiu o acesso

às fontes primárias como matéria prima a ser trabalhada e interpretada. Esse recurso se faz necessário para o estabelecimento de um equilíbrio entre subjetividade e objetividade no ato de pesquisar. A esse respeito, o historiador italiano Dario Ragazzini, alertando para o risco mais freqüente que, no passado, envolveu a abordagem das fontes pelo pesquisador, isto é, a excessiva objetividade, chamou a atenção para o atual risco inverso: o peso demasiado sobre o papel subjetivo do intérprete. Postulando uma posição equilibrada entre objetividade e subjetividade, afirmou que, por um lado, as fontes não falam por si, são vestígios, testemunhos que respondem às perguntas que lhes são apresentadas. Mas,

Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

No texto original o autor emprega a expressão *accertabilità*, inexistente em português, para indicar a necessidade de o historiador produzir, a partir das fontes, um conhecimento acertado, verificável, sobre o passado.

Com base nessas considerações, os documentos de época são importantes, uma vez que com eles devemos buscar um melhor conhecimento sobre o passado. No entanto, valorizar o conhecimento do passado, tarefa específica do historiador, não significa concordar com ele. Ao contrário, é preciso um constante questionamento sobre a escrita da história. Neste aspecto, é prudente precaver-se de dois inconvenientes: 1) não praticar uma historiografia escrava do documento; 2) não praticar uma historiografia sem o cuidado e o rigor com as fontes. Para enfrentar essas questões é preciso recorrer à teoria, pois só ela nos propicia a interpretação, já que nenhum dado fala por si. Ultrapassar o nível empírico é, pois, um exercício ao qual o historiador necessita recorrer para atingir o “dever ser” do objeto pesquisado, isto é, o nível que vai além da constatação de uma determinada situação. Lidando com os dados, é necessário buscar o equilíbrio entre o aspecto objetivo e subjetivo no processo de produção do conhecimento a fim de que não resvalem para dois inconvenientes: 1) o do mero levantamento de dados sem qualquer interpretação pelo sujeito (objetivismo); 2) o da especulação sem base no contexto real no qual o objeto de estudo se insere (subjetivismo). Outro cuidado metodológico a ser tomado é o de não reduzir um objeto de estudo à sua exclusiva particularidade, perdendo de vista o contexto no qual foi produzido e os seus traços estruturais. A esse respeito, Engels condenou visões destituídas de totalidade e advertiu contra interpretações reducionistas, desligadas do contexto e que

não captavam a dinâmica do objeto. Para ele, essa postura caracteriza todo aquele que “obcecado pela árvore, não consegue enxergar o bosque” (ENGELS, 1979, p. 21).

Figurativamente, neste artigo a “árvore” é o colégio jesuítico; já o “o bosque”, é a sociedade europeia em transição para a Modernidade. Desse modo, o propósito é analisar a especificidade dos colégios jesuíticos no contexto histórico que lhe deu origem e, ao mesmo tempo, caracterizar a pedagogia jesuítica em seus traços essenciais, buscando a sua distinção em relação à pedagogia dos reformadores.

A Companhia de Jesus: a face mais visível da reação católica na Modernidade

O longo período de transição que marcou a Modernidade, entre os séculos XV e XVIII, marcados por profundas transformações econômicas, políticas, culturais e religiosas ocorridas na Europa Ocidental é a época na qual está inserida a Contra-Reforma, isto é, a reação do papado aos movimentos reformistas da cristandade. Nessa transição entre elementos velhos (feudais) e novos (capitalistas), tais movimentos representavam a perspectiva de uma nova ordem, mais em consonância com o modo de produção capitalista e com os seus modos de pensar e agir. O nascimento da Companhia de Jesus, por sua vez, situa-se no centro dessa reação.

Época da consolidação do capitalismo e dos Estados Nacionais, as mudanças políticas, sociais e culturais que caracterizaram a modernidade estavam

condicionadas a esse traço principal, isto é, a consolidação do sistema capitalista em substituição ao feudal. Isto quer dizer que a Modernidade deve ser analisada no contexto do capitalismo emergente, levando-se em conta a totalidade transformadora e a relação existente entre os fenômenos dessa totalidade.

A concepção de mundo dominante na sociedade europeia ocidental do século XVI era a cristã, cujos fundamentos eram questionados internamente desde pelo menos o século XII. Depois, a partir de 1517, com o desencadeamento do movimento reformador liderado pelo frade agostiniano Martinho Lutero, esses fundamentos foram ameaçados, e, assim, a reforma nasceu de dentro da própria cristandade, evidenciando a sua crise interna. Era a crise de religiosidade que, amadurecida, rompia dogmas, tradições, preceitos e abusos secularmente praticados. Do seio da cristandade emergiram então teologias conflitantes e igrejas “protestantes” passaram a congregar grande parte de cristãos dentro e fora da Europa. Na seqüência, a Igreja de Roma se fragmentou, dando origem a várias outras Igrejas, elas também considerando-se legítimas representantes dos cristãos que, até ali, estavam submetidos à autoridade do papado romano¹.

¹ Desde pelo menos meados do século IX o cristianismo vinha sofrendo mudanças muito significativas, a ponto de alguns autores considerarem que, por pouco, não se transformou em outra religião. Em linhas gerais, da visão pessimista e fatalista vigentes na primeira fase da Idade Média, passou-se a uma concepção mais humana, cujo auge

A insuficiência da Igreja Católica frente às aspirações espirituais dos fiéis era uma realidade desde o fim da Idade Média. O misticismo surgia como tentativa de explicar certa angústia coletiva que pairava sobre eles. A propósito, Francisco de Assis (1181-1226), havia criado a sua comunidade de seguidores pobres, imitando os primeiros discípulos de Jesus, levando a recusa à propriedade a ponto extremo. Ele chegou a proibir que seus discípulos manuseassem moedas e preferia ser seguido por leigos provenientes do povo comum, ensinando pelo exemplo e merecendo o respeito pelo trabalho árduo. A Regra Primitiva foi aprovada em 1210 pelo papa Inocêncio III, mas em 1215 o Quarto Concílio de Latrão tentou refrear a criação de grupos informais de religiosos, já que eles, em algumas regiões da França e da Itália tinham provado ser a semente do inconformismo. Após muitas revisões, a Regra de Francisco foi consagrada na bula papal de Honório III, em 1223. Vê-se, assim, que a cristandade aspirava por reformas

ocorreu no século XIII, sob a influência, entre outros, de Tomás de Aquino. Ao mesmo tempo, conflitos entre autoridades seculares e espirituais além de movimentos que visavam exemplos de pureza e austeridade do clero regular também tiveram lugar. Outra importante questão do cristianismo medieval foi o Cisma do Oriente (1054), decorrente das divergências entre a Igreja do Ocidente e a Igreja Bizantina. Além de controvérsias religiosas, o bispo de Roma e o bispo de Constantinopla (patriarca) disputavam a condição de chefe de todos os cristãos. A separação entre a Igreja Católica Romana e a Igreja Ortodoxa Grega foi inevitável, configurando, assim, a primeira grande cisão da cristandade.

internas na Igreja desde pelo menos o século XIII.

Mais tarde, outra tentativa foi o Humanismo, representado por Erasmo de Rotterdam (1466-1536). Os humanistas propunham o direito de verificar, à luz da filosofia clássica, a palavra de Deus. Para isso sonhavam com o retorno à simplicidade evangélica e, assumindo tal postura contribuíram, involuntariamente, para preparar os espíritos para as propostas de Lutero. Este, por sua vez, preocupava-se com a salvação. Com base nas Cartas de Paulo, desenvolvera suas reflexões voltadas à justificação pela fé como único ponto de partida para a salvação. Contrapunha-se à teoria da salvação pelos méritos e quando publicou suas teses, denunciou as falsas seguranças dadas aos fiéis, pois, segundo ele, apenas Deus pode perdoar, não o Papa; e a única fonte de salvação da Igreja residia no Evangelho.

A partir desse momento, teve início o conflito entre o teólogo agostiniano e o Papa Leão X, que governou de 1513 a 1521. No entanto, após alertas e ameaças que recebeu, o teólogo rejeitou a primazia romana e a autoridade dos Concílios, negando a tradição dogmática. Sua ruptura com a Igreja Católica era uma questão de tempo.

A teologia luterana, baseada na salvação pela fé e no abandono da concepção da superioridade da Igreja sobre o Estado - Lutero preconizou a sua submissão -, influenciou sobremaneira a nova concepção de Estado que se formava. As suas ramificações também comprovaram essa tendência, isto é, a afirmação do Es-

tado sobre a Igreja. Dessa forma, podemos concluir que os movimentos reformadores significaram uma brecha importante na superestrutura feudal, uma vitória do nacionalismo contra o universalismo do papado, ao mesmo tempo em que quebrou o seu monopólio, ao promover a cisão da cristandade. Nessa conjuntura, a Igreja Católica deparava-se com a possibilidade concreta, logo transformada em realidade, de perder a condição privilegiada, na Europa Ocidental, de única representante de Deus na terra. Nessa conjuntura, tomou iniciativas que visavam a sua sobrevivência e a interrupção da força contestadora da Reforma.

A convocação do Concílio de Trento, em 1545, marcou o início de uma ação organizada do papado contra o protestantismo que, na verdade, pode ser chamada de reação católica. Todavia, as medidas tomadas não tiveram caráter inovador, pois não se tratou de revigorar o cristianismo por meio de autocritica e de ruptura com as práticas que estavam sendo contestadas pelos reformadores. Ao contrário, as resoluções conciliares caracterizavam-se pelo conservadorismo e repressão a qualquer atitude ou pensamento considerados como desvio ou desobediência às normas estabelecidas pela Santa Sé. Fixou-se definitivamente o conteúdo da fé católica, praticamente reafirmando seus antigos dogmas e adotando medidas rígidas de combate ao luteranismo, calvinismo e seus derivados. Dentre essas medidas destacou-se a criação da Companhia de Jesus, que, pela via da educação, tornou-se

um dos fatores mais eficientes da Contra-Reforma, tanto na Europa quanto fora dela.

Antes de passarmos à análise do *Ratio Studiorum*, convém esclarecer o uso de alguns termos. Santa Sé, Vaticano e Cúria Romana muitas vezes são empregados como sinônimos de Igreja Romana, poder pontifício, governo pontifício. No entanto, para empregar o termo Vaticano sinônimo de Estado, é preciso considerar que o Estado do Vaticano só foi reconhecido em 1929 pelo Tratado de Latrão. Além disso, nem sempre aquele território foi a residência dos papas. A cidade francesa de Avignon² desfrutou dessa condição de 1309, quando o Papa Clemente V a escolheu como sua residência, até 1377, ocasião em que Gregório XI regressou a Roma. A origem do Estado do Vaticano está vinculada ao processo de unificação da Itália. Em 1870, tropas italianas ocuparam o Estado pontifício, que foi reduzido ao Vaticano, bairro em que se localiza a basílica de São Pedro. Roma passou a ser a capital do reino da Itália e o Papa Pio IX se considerou prisioneiro em seu palácio. Seus sucessores seguiram essa conduta até 1929 quando, finalmente, foi assinada a Concordata de São João Latrão, concluída por Mussolini, Vítor Emanuel III e Pio XI, papa de 1922 a 1939, que resolveu a chamada “Questão Romana”. Pelo acordo, ficava criado o Es-

² Avignon, cidade da Provença francesa, permaneceu como possessão papal após o regresso de Gregório XI a Roma e só viria a ser anexada ao reino da França em 1791. O período em que a cidade serviu de residência dos papas (1309-1377) é conhecido como cativeiro ou exílio babilônico.

tado do Vaticano, o sumo pontífice recebia indenização pelos territórios perdidos, além de o ensino religioso passar a ser obrigatório nas escolas italianas³.

Essa incursão na etimologia proporciona maior clareza ao fato de que até o início do século XVI, momento da eclosão dos movimentos reformadores, a cristandade ocidental estava unificada sob a direção da Santa Sé (ou Cúria Romana). Após a cisão, ela passou a representar apenas os cristãos que permaneceram fiéis a tal direção e a partir de então faz mais sentido o uso dos termos Igreja Católica Apostólica Romana. No contexto da disputa entre reformadores e contra-reformadores, a Companhia de Jesus, autorizada a funcionar em 1540, pelo Papa Paulo III, foi a sua face mais visível e não se assemelhava às antigas ordens monacais. Seus membros não estavam obrigados a abandonar a vida em sociedade; ao contrário, deviam permanecer nela e dirigir seus esforços para conseguir a boa posição de pessoas influentes, atrair para o seu lado os sober-

anos e utilizar seu poderio para consolidar a Igreja Católica. Devido a essa característica, os jesuítas, a partir da fundação da Companhia até a segunda metade do século XVIII, enredaram-se numa rede de conflitos com o poder político dos países nos quais atuavam, atraindo sobre si tal indignação que, em 1759, acabaram sendo expulsos de Portugal e, conseqüentemente, também do Brasil. Em seguida, a Santa Sé, por ato de Clemente XIV, que exerceu o papado de 1769 a 1774, decidiu dissolver a Ordem (1773), que só foi restabelecida em 1814.

Os colégios da Companhia de Jesus: salas de exercícios?

Os colégios, tal como os concebemos hoje, consistem em uma criação da Modernidade. Durante toda a Idade Média, que durou cerca de mil anos, a educação ocidental se desenvolveu nas catedrais e nos cenóbios. Nas primeiras, um ensino menos dogmático, já que praticado no meio urbano, enquanto nos cenóbios ou mosteiros, dirigidos pelas ordens monásticas, o objetivo era a formação de quadros para a própria Igreja e, por essa razão, o ensino era muito mais dogmático e rigoroso. Nos dois âmbitos, educar significava cristianizar. Os alunos eram, preferencialmente, os futuros padres; os professores, os próprios padres; e o “colégio”, a sacristia. Foi a Companhia de Jesus uma das grandes difusoras do colégio como instituição de ensino a partir do século XVI, quer seja pela sua criação e rápida expansão, quer seja pela organização do

³ No verbete “Vaticano”, os dicionários especializados mencionam dois Concílios (Vaticano I e Vaticano II), mas nenhum faz menção ao Vaticano como Estado, casa dos papas. No *Dicionário Crítico de Teologia*, o verbete sobre o Concílio Vaticano I faz referência indireta ao processo de unificação deixando implícita a formação do Estado do Vaticano. Tratando das conseqüências desse evento, afirma: “A queda do Império [do qual fazia parte a Itália], em 4 de setembro de 1870, permite ao governo italiano ocupar Roma (20 de setembro). Na falta de um acordo com o papa, a Itália anexa Roma e as províncias adjacentes. [...]” (*Dicionário Crítico de Teologia*, p. 1819).

próprio ensino em classes (séries), fator que iria acelerar, no futuro, o agrupamento dos alunos por idade. Por essa razão, buscamos elementos para a compreensão de aspectos que caracterizaram os colégios e a vida dentro dele por meio de um exame do *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum*, denominado pelo padre Leonel Franca (1893-1948) de método pedagógico dos jesuítas, não é uma obra pedagógica semelhante às dos nossos dias nas quais se discutem princípios ou teorias pedagógicas. Trata-se de um conjunto de regras destinadas a uniformizar horário de aulas, currículos e método de ensino que regulamentaram todo o sistema escolar jesuítico. Esse “Código de ensino”, conforme o designou Franca (1952, p. 5) foi promulgado em 1599 e nele, além da concepção de educação da Ordem de Inácio de Loyola (1491-1556), está desenhada a fisionomia de uma época.

Para o entendimento dessa concepção, dois fatores devem ser levados em conta: 1) O contexto histórico no qual foi criada a Companhia de Jesus e a necessidade de a Igreja Católica garantir seu espaço frente à expansão dos movimentos reformadores; 2) O ambiente cultural do século XVI, o nível de desenvolvimento da ciência de modo geral, das ciências humanas em particular e toda a transformação cultural em curso, por meio do movimento renascentista, que colocou em xeque as concepções da Igreja, preconizando um saber laico. No entanto, esse foi um processo lento. Por isso, no século XVII, quando o *Ratio* foi plenamente posto

em prática, a presença da religião ainda era fortemente marcante no ensino, fosse ele de orientação reformista ou católica. Quanto à Companhia de Jesus, principal protagonista no campo da educação católica da época, onde quer que exercesse seus ministérios, instituía e multiplicava rapidamente seus estabelecimentos de ensino, tanto é assim que, em 1750, pouco antes da supressão da Ordem pelo Papa Clemente XIV, dirigia cerca de seiscentos colégios e 150 seminários.

Esse número surpreende não apenas pelo seu significado intrínseco, mas porque a instituição de colégios não constava das intenções iniciais de Loyola, fundador da Companhia. No entanto, eles logo lhe pareceram verdadeiros instrumentos de renovação cristã, ou melhor, um dos fatores mais eficientes da contra-reforma católica. A fundação, em 1543, em Goa (Índia), do primeiro colégio para externos, enveredou a Ordem para o caminho da missão educativa, basta lembrarmos que no Brasil, ela exerceu hegemonia de 1549 a 1759. Mas foi em Messina (Itália) que, em 1548, a Companhia instituiu o seu primeiro colégio clássico, isto é, plenamente organizado, não apenas com aulas de filosofia como era em Goa, mas teologia e gramática; além disso, esse colégio reuniu um rol de professores cosmopolitas, de várias nacionalidades européias, que escolheram o modelo de Paris para a sua organização. Tal influência não ocorrera por acaso: eram da Universidade de Paris os primeiros companheiros de Inácio de Loyola, com os quais lançaria os fundamentos da Companhia de Jesus, em 1534,

na colina de Montmartre. Repetições, emulações, composições, interrogações e declamações compunham o método de ensino parisiense. Os seus resultados em Messina foram tão importantes, a julgar pela análise de Leonel Franca sobre a aprendizagem dos alunos, que serviram para a redação, em 1551, de um primeiro plano de estudos que seria enviado a Roma e de lá para os colégios que se iam fundando. De acordo com o mesmo padre “na aurora do século XVI, pouco depois de promulgado o seu Código de ensino, já eram 293 os colégios dirigidos pelos jesuítas, deles, 37 no ultra-mar” (FRANCA, 1952, p. 14). Foi justamente a rápida expansão bem como a diversidade de culturas nas quais se inseriam os colégios que promoveram alterações nesse primeiro plano e tal fato motivou a instituição de visitas de Comissários Gerais, inspetores de ensino na linguagem contemporânea⁴. Em seguida, os padres das centenas de colégios espalhados pelo mundo concluíram pela “necessidade de um código de ensino que impusesse com a autoridade de uma lei e assegurasse a semelhança e a

⁴ Em pesquisa anterior, que resultou no artigo *Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI*, mostramos que essas adaptações ocorreram também no Brasil, onde, no primeiro século da colonização, a prática pedagógica dos jesuítas derivou mais das necessidades do meio do que dos princípios normativos da Ordem, prática que denominamos de “pedagogia brasílica”. Foi em decorrência das especificidades da Colônia que o próprio Manuel da Nóbrega propôs alterações práticas, como a permissão para as casas de “meninos” receberem bens que as mantivessem.

uniformidade de orientação da crescente atividade educativa da Ordem” (FRANCA, 1952, p. 16).

Quanto às fontes do *Ratio Studiorum*, conforme assinalado, a Universidade de Paris, centro mais brilhante da cultura européia e do humanismo renascentista, foi a mais forte. A preferência de Loyola era baseada na convicção da superioridade dos métodos parisienses sobre os demais, uma vez que ele havia freqüentado também outras universidades, como a de Salamanca e de Roma, e, portanto, tinha elementos para distingui-las e compará-las. Outra influência foi a tradição clássica. Os escritores do século XVI recorriam à autoridade dos clássicos para corroborar preceitos mais simples, como: “Respeita os velhos, assim o ensina Cícero. Sê forte na adversidade, é o exemplo que te deixou Alcibiades. Usa das riquezas com moderação, Ovídio e Plauto o aconselham” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 31). Ademais, grande parte dos educadores do Renascimento sofria influência de clássicos antigos como Aristóteles (384-322 a.C), Sêneca (4 a.C – 65 d.C) e Plutarco (46-126 d.C). Além deles, a pedagogia européia do século XVI valorizava sobretudo Marco Fábio Quintiliano (35- 100 d.C), orador e educador, primeiro professor a ocupar uma cátedra pública de retórica latina em Roma com salário elevado e cuja obra é o melhor guia para conhecer-se os ensinamentos praticados na escola da antiguidade clássica. A sua moderação, bom senso e conhecimento psicológico da criança e da arte de educá-la exerceram verdadeira fascinação sobre

a posteridade⁵.

A influência da antiguidade clássica restringiu-se ao ensino das humanidades, enquanto no ensino da teologia e da filosofia, preponderou a tradição escolar da Idade Média, especialmente no que diz respeito à orientação tomista, que deveria ser seguida por todos os professores. Os preceitos filosóficos de Tomás de Aquino (1225-1274) constituíam-se em tronco de toda a ação jesuítica, fato que não conflitava com a dinâmica das aulas praticadas nos colégios, cuja pedagogia foi classificada por Leonel Franca como ativa. Segundo ele, a aula organizava-se como uma pequena sociedade, onde cada estudante tinha sua função a desempenhar. “Todo o grupo está dividido em dois campos; de um e de outro lado, uma hierarquia viva, bem constituída, sujeita a contínuas modificações impostas pelo merecimento pessoal” (FRANCA, 1952, p. 84). Ele afirma ainda que a aula era, antes de tudo, uma sala de exercícios. Para afastar o fastio, que poderia entorpecer o entusiasmo dos jovens, o professor deveria aplicar múltiplos, variados e interessantes exercícios a fim de dar vida à lição. No

⁵ Manacorda (1989), no livro *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias, ao estabelecer a crítica aos métodos constritivos e ao sadismo pedagógico contra a criança, dispensa grande atenção a Marco Fábio Quintiliano no capítulo sobre a educação na Roma Antiga. Na obra *A formação do orador*, Quintiliano trata da educação desde a infância até o nível de um orador plenamente habilitado, aborda a escola real e discorre sobre a escola ideal, que ele queria, dando ênfase à gramática, que, segundo Manacorda, seria uma escola de cultura geral.

entanto, mais importante do que a organização da aula era a própria natureza do ensino, ministrado para atingir a arte perfeita da expressão. A constante atividade dos alunos de exprimir-se de viva voz ou por escrito é justificada por Leonel Franca como essencial à formação humanista, na qual o aspecto artístico deveria predominar sobre o científico. Manacorda, por sua vez, lembra que o conteúdo herdado do humanismo foi cuidadosamente modificado pelos jesuítas “para ser utilizado a serviço do objetivo religioso” (MANACORDA, 1989, p. 202).

Currículos e regras de estudo no *Ratio Studiorum*

Contemporaneamente à afirmação do modo de produção capitalista, a burguesia mercantil iniciava um movimento de substituição da velha cultura das escolas episcopais e paroquiais, passando a elaborar uma escola e cultura novas. Nesse contexto de transição, segundo Manacorda, encontram-se:

[...] mestres autônomos, mestres com proshulos [monitores], mestres associados em cooperativas, mestres capitalistas que assalariavam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. Outra forma típica na época posterior, embora minoritária, será o preceptor da

casa, o instrutor privado das famílias dos grandes ricos e dos senhores. (MANACORDA, 1989, p. 174).

A época caracterizava-se, portanto, por uma variedade de relações típicas da transição que marcou a Modernidade, comportando até mesmo o preceptor, variedade essa que, no futuro, seria substituída pelo mestre da escola laica e pública. Esta, na crítica que Marx lhe dispensaria no século XIX, deveria ser livre da ingerência do Estado e da Igreja. Aqui, porém, estamos perante uma prática pedagógica que, a despeito da tendência da época, visava exatamente manter a escola sob o domínio da Igreja, fator necessário para combater os movimentos reformadores que surgiam no seu interior. Nesse contexto, a prática pedagógica dos jesuítas tinha um objetivo muito claro: a renovação cristã, isto é, a formação do aluno de acordo com os preceitos da Igreja Católica. Para isso, tudo dependia do professor.

Para os cursos superiores e secundários, o *Ratio* organizou currículos precisos e pormenorizados. Os cursos, denominados “currículos” eram: Currículo teológico; currículo filosófico; currículo humanista. Este último corresponderia hoje ao secundário e abrangia cinco classes no *Ratio*: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média, gramática inferior. Essas classes eram caracterizadas por graus (A e B), só podendo ser promovido à classe superior o aluno que tivesse tido perfeita assimilação do grau inferior. Dessa forma, muitas vezes, o currículo dilatava-se por seis ou sete anos. O objetivo do

Currículo Humanista era a arte articulada da composição, oral e escrita. O latim e o grego eram as disciplinas dominantes; o vernáculo, a história e a geografia eram ensinados concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos. No latim eram utilizadas obras de Cícero, Ovídio, Virgílio, César, Tito Lívio e Salústio, enquanto no grego eram estudados Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, e Píndaro. A duração da aula abrangia cinco horas diárias divididas em duas e meia pela manhã e duas e meia pela tarde, sendo estas minuciosamente distribuídas entre o grego, o latim, a prosa, a poesia, e os diversos exercícios escolares como preleção, lição de cor, composição e desafio. Tudo isso visando a maior variedade nas ocupações dos alunos.

A ênfase recaía sobre os estudos de latim e grego, visto que as línguas vernáculas (nacionais) não tinham, ainda, a relevância que passaram a ter com a formação das nacionalidades e o enriquecimento das literaturas nacionais. Conforme essa tendência acentuava-se, os jesuítas passaram a adaptar-se às novas exigências, de tal modo que o próprio fundador da Companhia, em carta de 1º de janeiro de 1566, se manifestou sobre a necessidade de os padres expressarem-se na língua da terra em que vivessem, embora o *Ratio* enfatizasse mais de uma vez a necessidade de se falar apenas em latim nas aulas e nunca “servir-se do idioma pátrio” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 184). Ao mesmo tempo, como escreveu Durkheim, os jesuítas, por terem se constituído em uma Ordem que primava

por estar no século, isto é, misturar-se ao mundo, deveriam “abrir-se às idéias que reinam nele. Para poder dirigir melhor o século, deve falar a língua dele” (DURKHEIM, 1995, p. 218).

Quanto à metodologia adotada pelo *Ratio*, compreendia os processos didáticos necessários à transmissão do conhecimento. A preleção, por exemplo, consistia de uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deveria estudar para, depois, expor ao professor. Além da transmissão do conhecimento, previa estímulos pedagógicos que assegurassem o êxito educativo, dentre os quais os desafios em sala de aula tendo como princípio a emulação. Neste caso, os alunos eram divididos em dois campos e prêmios eram atribuídos aos vencedores como incentivo poderoso à competição. A metodologia não descartava os castigos corporais, os quais eram aplicados quando não bastassem as boas palavras e exortações, embora, segundo a tradição que remontava a Inácio de Loyola, não convinha que os professores da Companhia castigassem, a não ser com palavras. Para a tarefa do castigo físico, recorria-se a um oficial de fora, o Corretor, que administrava a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de Estudos.

O padre Leonel Franca assim justifica tal medida:

Os golpes não deviam normalmente passar de seis; nunca no rosto ou na cabeça. Nem tão pouco se devia aplicar o castigo em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas. Não se

visava nem ferir nem humilhar o aluno mas apenas causar-lhe uma pequena dor física, que, na primeira idade, é, para certos temperamentos, um meio disciplinar de eficácia incontestável. (FRANCA, 1952, p. 63).

O castigo poderia não ter a intenção de humilhar, mas, para termos essa certeza seria preciso que a voz de quem sofreu os golpes também tivesse ficado registrada. A questão disciplinar era um dos eixos da pedagogia jesuítica. Professores e estudantes estavam obrigados a obedecer cegamente as regras estipuladas no plano de estudos da Companhia. A propósito, várias delas tratavam de disciplina e punições. Nas *Regras Comuns Aos Professores das Classes Inferiores*, a de número 39, intitulada *Cuidado da disciplina* prescrevia:

Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 190).

Em seguida, a regra 40, denominada *Modo de castigar*, determinava:

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) [...]. Ao Prefeito deixe

os castigos mais severos ou menos acostumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam a aceitar os castigos físicos. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 192).

O tema aparece também na Regra 38 do *Professor de Matemática*, que ordenava:

Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes e aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível, excogite-se um modo que permita castigá-los por meio de algum estudante de maneira conveniente. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 174).

Enquanto o *Ratio Studiorum* era elaborado transcorria o primeiro século da colonização portuguesa no Brasil. Os padres jesuítas que aqui atuaram desde 1549, quando a primeira leva chegou com Manuel da Nóbrega (1517-1570), desconheciam as suas determinações e pautaram suas ações de catequese e ensino na improvisação e no pragmatismo que as condições do meio impunham, daí denominarmos a pedagogia desse século inicial de brasílica. Mesmo assim, aspectos fundamentais do método de ensino jesuítico não eram ignorados, tal como é possível perceber, por exemplo, na carta que o padre José de Anchieta (1534-1597) escreveu a Inácio de Loyola em março de 1555 mencionando os castigos e a emulação entre alunos: “O ensino dos meninos aumenta dia a dia o que mais nos consola,

os quais vêm com gosto à Escola, sofrem os açoites e têm emulação entre si” (ANCHIETA, 1957, p. 194).

A pedagogia católica do século XVI não foi a única a considerar a necessidade de castigos. Também os reformadores consideraram úteis os pequenos prêmios e castigos como recurso para corrigir os alunos, fato que mostra quão arraigada ainda era a prática de humilhá-los e sujeitá-los fisicamente, embora bem atenuada se comparada às épocas anteriores. A propósito dessa postura menos dura, Comenius, em sua *Didáctica Magna*, obra mais importante da concepção reformadora, no capítulo “Da disciplina escolar”, adverte para a necessidade da disciplina, citando um provérbio boêmio⁶ que dizia *uma escola sem disciplina é um moinho sem água*. Mas, daí “não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção” (COMENIUS, 1987, p. 401). Notamos, assim, que a crítica dos humanistas contribuiu para amenizar uma prática que tinha origem na educação da antiguidade.

Voltando ao *Ratio Studiorum*, o teatro foi outro instrumento educativo regulamentado nele objetivando não só o domínio e confiança de si como também a formação cívica, moral e religiosa dos alunos. As encenações eram extraídas da Escritura na maior parte das vezes, ou dos

⁶ Comenius nasceu na região da Morávia, que pertencia ao antigo Reino da Boêmia, hoje integrante da República Tcheca, daí a expressão provérbio boêmio.

acontecimentos da antiguidade clássica. O idioma e as composições apresentadas durante o século XVI eram quase todas em latim. Só mais tarde ele foi superado pelas línguas vernáculas.

Todos esses recursos combinados entre si tinham, segundo Leonel Franca, um fim único: a educação integral do aluno. Mas devemos entender por educação integral a formação religiosa. Qualquer educação que não privilegiasse este aspecto não seria, para os jesuítas, uma educação humana integral. Todo o esforço didático estava, então, voltado à obtenção desse resultado: a assimilação e aceitação da doutrina católica. Este aspecto deve ficar claro na interpretação do *Ratio* para que não se cometa o equívoco de analisar o método pedagógico dos jesuítas fora de seu contexto e do seu objetivo principal. A Companhia de Jesus foi criada para cumprir esta tarefa e é por isso que consta como um dos seus ministérios mais importantes “ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Cristo e Redentor” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 119). Este objetivo está ora explícito ora implícito nas páginas do *Ratio Studiorum*. Especialmente no tocante às *Regras dos Professores* não só é nítida a concepção pedagógica dos jesuítas, como também a concepção filosófica de mundo que a Igreja Católica professava no século XVI. Para exemplificar, citaremos trechos referentes às *Regras do Professor de Teologia* (Escolástica). Nesse rol consta, por exemplo, a regra *Seguir Santo Tomás*: “Em Teologia escolástica sigam os nossos religiosos a

doutrina de Santo Tomás; considerem-no como seu Doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos lhe cobrem a maior estima” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 152). Mais adiante, na regra *Defender Santo Tomás ou omitir a questão*, lê-se: “Não basta referir as opiniões dos doutores e calar a própria; defenda, como se disse, a opinião de Santo Tomás ou omita a questão” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 156).

A exigência da Companhia de Jesus sobre a defesa de Santo Tomás de Aquino não se limitava aos professores de Teologia, estendendo-se também aos de Filosofia, tal como se lê nas Regras denominadas *Autores infensos ao Cristianismo*: “Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhe cobrem afeição” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159). Por “autores infensos ao cristianismo” o *Ratio* referia-se principalmente ao célebre filósofo espanhol de origem árabe, Muhammad ibn Rushd, conhecido como Averróis (1126-1198), de quem os jesuítas tinham verdadeira prevenção, estabelecendo total vigilância contra a divulgação de seu pensamento. Uma regra específica chamada *Averróis* constava do *Ratio Studiorum*, e fixava: “Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros semelhantes) e, se alguma coisa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios e, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159). A rejeição a Averróis decorria do fato de ele

ter interpretado os textos de Aristóteles chegando a conclusões incompatíveis com a fé cristã, o que motivou as autoridades eclesiásticas a acreditarem que qualquer adesão ao aristotelismo implicava compromisso com as ideias racionalistas. Assim, é importante considerar que:

[...] a Igreja tentou barrar a filosofia de Aristóteles por duas razões fundamentais: primeiro, porque era uma filosofia cujos princípios negavam os dogmas fundamentais do cristianismo como a criação do mundo por Deus, a Providência Divina e a imortalidade da alma. Segundo, porque seguir Aristóteles significava abandonar o platonismo que, desde Santo Agostinho, se tornara a filosofia oficialmente seguida pela Igreja e por todos os grandes representantes do pensamento cristão. (COSTA, 1997, p. 16).

Por essa razão, os jesuítas insistiam na desvalorização de Averróis, propondo diminuir a sua autoridade, conforme se pode ler:

Não se filiar em seita filosófica – não se filie nem a si nem a seus alunos em seita alguma filosófica como a dos Averroistas, dos Alexandristas e semelhantes; nem dissimule os erros de Averróis, de Alexandre e outros, antes tome daí ensejo para com mais vigor diminuir-lhes a autoridade. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159).

Os professores da Companhia de Jesus deveriam seguir unicamente Tomás de Aquino, que optara pelo aristotelismo, rompendo com a tradição platônico-agostiniana, incompatibilizando-se com

os tradicionalistas, mas, ao mesmo tempo, não aceitara o radicalismo racionalista dos seguidores parisienses de Averróis. Dessa forma, o sistema tomista “se caracteriza pela presença das mais profundas exigências racionais, que, no entanto, nunca chegam a comprometer o conteúdo essencial da revelação cristã” (COSTA, 1997, p. 19). Por essa razão, a obediência ao seu pensamento deveria prevalecer. Quando isso não fosse possível, restaria aos professores da Companhia demonstrar “pesar e reverência”, tal como ordenava a regra *Santo Tomás*: “De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com respeito; seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159).

A leitura do *Ratio Studiorum* permite concluir que o controle sobre os conhecimentos ministrados pretendia ser total, inclusive sobre os livros que podiam ou não ser lidos, já que no Concílio de Trento havia sido elaborada a lista das obras proibidas, reforçando as medidas da Inquisição. A regra denominada *Livros que se devem dar aos estudantes* fixava:

Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles [comentários de Santo Tomás] para os filósofos, um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia,

cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 143).

Tanto o que deveria ser ensinado quanto a forma de ensinar e de desenvolver todas as atividades nos colégios da Companhia estão descritas e regulamentadas no *Ratio Studiorum*. O conteúdo do ensino estava pautado pela formação católica e baseado na filosofia de Tomás de Aquino. Quanto à metodologia do ensino, as regras são bastante minuciosas e claras. Observemos, por exemplo, o que determinava a regra sobre sabatinas:

Sabatina – No sábado recorde-se tudo o que foi ensinado na semana. Se, de quando em quando, se oferecem alguns para responder sobre todas estas lições ou sobre um livro inteiro, escolha o professor os melhores e os demais o ataquem, cada qual com duas ou três perguntas; e não fique isto sem recompensa. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 185).

Como se vê, a recompensa era um mecanismo pedagógico muito característico do sistema jesuítico e cumpria a função de emulação, conforme mencionado anteriormente, ou seja, com os pequenos prêmios, esperava-se estimular nos demais alunos o desejo de superar o vencedor. Manter o silêncio nas aulas e praticar a modéstia também eram requisitados dos alunos, como se lê a seguir sobre a regra denominada *Silêncio e modéstia*: “Procure com particular cuidado que observem todos o silêncio e a modéstia: não passem pela aula, não mudem de lugar, não passem de

um lado para outro presentes ou bilhetes, não saiam da aula, principalmente dois ou mais ao mesmo tempo” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 190). Podemos ler nas entrelinhas dessa regra todo um conjunto de práticas que sempre caracterizaram a vida estudantil. Passar bilhetes nas aulas, pensar em coisa alheia ao estudo, andar de um lado para o outro, escapar da rotina enfadonha do ensino, do autoritarismo do mestre, dos castigos, ganhar a liberdade dos corredores, do pátio, da rua, são estratégias praticadas pelos alunos desde que a escola existe. Outra regra, designada *Apresentação aos exames*, prescrevia o ritual das provas e mostrava preocupação com os detalhes da argüição, a postura dos alunos, a observância ao professor:

Quando se apresentem para o exame oral, levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestem toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 178).

Em síntese, o *Ratio Studiorum* está composto por 467 regras⁷ destinadas a disciplinar e padronizar todo o sistema de

⁷ Saviani, em *História da idéias pedagógicas*, mostra um equívoco na impressão do *Ratio* no Brasil, pois, nele, Leonel Franca afirma que as *regras dos exames escritos* são 16, mas constam 11. As *regras comuns aos professores das classes inferiores* aparecem como sendo 30, mas são 50. Esse cotejamento permitiu a Dermeval Saviani afirmar com segurança que as regras são 467.

ensino jesuítico, abrangendo os seguintes aspectos da vida nos colégios: Regras do provincial (40), regras do reitor (24), regras do prefeito de estudos superiores (30), regras comuns a todos os professores das faculdades superiores (20), regras particulares dos professores das faculdades superiores (49), regras dos professores de filosofia (27), regras do prefeito de estudos inferiores (50), regras dos exames escritos (11), normas para a distribuição de prêmios (13), regras comuns aos professores das classes inferiores (50), regras particulares dos professores das classes inferiores (59), regras dos estudantes da Companhia (11), regras dos que repetem teologia (14), regras do bedel (7), regras dos estudantes externos (15), regras das academias (47).

Conclusão

O método pedagógico dos jesuítas foi elaborado no mesmo século em que as pedagogias dos movimentos reformadores também começavam a ser formuladas. Tal fato contribuiu para a expansão da educação escolar, além de revelar a força que a religião ainda exercia nesse campo, já que os dois movimentos, Reforma e Contra-Reforma, valorizaram as escolas. A concepção do mestre tcheco Comenius, principal nome da pedagogia moderna, já comportava elementos do que hoje chamamos de método ativo. O *Ratio Studiorum*, por sua vez, enfatizava a memorização, a repetição e a preleção do mestre, embora Leonel Franca também designasse esse método de ativo, ou seja, uma “sala de exercícios”. Os colégios jesuíticos visavam uma

educação de caráter humanista, embora tal humanismo já estivesse depurado dos elementos que, aos olhos da Companhia de Jesus, pudessem colocar em risco a fé católica.

Se a concepção de educação dos reformadores acelerou a edificação de um sistema escolar laico e público, a da Igreja Católica manteve-se arraigada ao princípio segundo o qual era dela a prerrogativa de educar. No entanto, apesar disso, a ação pedagógica da Igreja Católica acabou por contribuir significativamente para dar vida a novas instituições escolares ligadas ao modelo do colégio. Outro aspecto importante na comparação entre as duas pedagogias é a constatação de que a concepção pedagógica oriunda da Reforma inovou ao preconizar a relação entre educação intelectual e profissional, enquanto a da Contra-Reforma centrou-se na primeira.

Por todas essas razões, a concepção jesuítica de ensino foi classificada por Saviani de “pedagogia tradicional”. Para ele, essa pedagogia:

[...] se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência, o homem deve

empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2007, p. 58).

Quando o *Ratio Studiorum* foi formulado, a tendência histórica da educação ocidental era caminhar rumo à laicidade e à estatização. Uma escola mantida pelo Estado, mesmo nos países da Reforma, que ainda mantiveram a orientação religiosa no ensino, era o prenúncio do que iria vigorar mais tarde com a instituição do Estado burguês. A ação da Reforma no campo da educação, ao exigir que o poder político instituisse e mantivesse escolas elementares para meninos e meninas, contribuiu mais celeremente para a expansão da escola. Na contramão, o sistema jesuítico recuava aos moldes da escola medieval, nascida nos mosteiros e catedrais, fato que levou Durkheim a considerar que, com os jesuítas, “o centro da vida escolar vê-se levado de volta aonde estava três ou quatro séculos antes, ou seja, dentro do próprio santuário” (DURKHEIM, 1995, p. 219). Por isso, ia contra o sentido “de nossa evolução escolar”, completou o autor. Recorremos ao jesuíta Leonel Franca para reforçar a análise de Durkheim:

Os primeiros jesuítas não desceram a campo, em matéria de educação, como revolucionários ou inovadores. Não pretenderam romper com as tradições escolares vigentes nem mesmo trazer-lhes contribuições inéditas. Ajustaram-se às exigências mais sadias de sua época e procuraram satisfazer-lhes com a perfeição que lhes foi possível. (FRANCA, 1952, p. 27).

Por seu lado, Franco Cambi vê na educação dos jovens oriundos dos grupos dirigentes a principal distinção entre a pedagogia reformadora e a contra-reformadora. Para ele, o movimento da Reforma

[...] privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com o fim de criar as condições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto o segundo [Contra-Reforma], sobretudo com a obra dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente. (CAMBI, 1999, p. 256).

É importante levar em conta ainda que as Igrejas nascidas da Reforma, se em um primeiro momento representaram esperança de renovação, depois de instituídas também se tornaram tão intolerantes quanto a Católica em relação a todo e qualquer comportamento que considerassem em desacordo com suas normas. Basta lembrarmos da rigidez implantada por Jean Calvin (1509-1564) na cidade de Genebra, modelo que resultou, entre outras intransigências, na condenação à morte, em 1553, do sábio espanhol Miguel Servet, que refutava a doutrina cristã da Santíssima Trindade por considerá-la contrária à lógica.

Finalmente, se a nossa intenção foi evidenciar os traços da pedagogia jesuítica por meio do estudo dos seus colégios, é preciso concluir que o *Ratio* exerceu influência nas iniciativas escolares da Europa daquela época e nas seguintes. Na Itália, por exemplo, isso pode ser con-

statado na Lei Casati de 1859, que tratou da administração da instrução pública e de seus graus, desde a instrução superior até a elementar⁸. Franco Cambi, ao tratar desse tema, considerou que tal influência ocorreu:

[...] especialmente no que diz respeito à realização de um sistema público de instrução [...]. O motivo é que, apesar da presença de muitos aspectos metodológicos ligados à tradição escolástica, a novidade dos colégios jesuíticos encontra-se na construção

de um ambiente educativo rigoroso e coerente, organizado segundo uma severa disciplina, mas aberto para fora através das cerimônias, dos prêmios e das disputas (CAMBI, 1999, p. 263).

Assim, a ordem dos jesuítas, ao colocar em prática um sistema orgânico de instrução que se afirmou em escala mundial, contribuiu para lançar os fundamentos da escola moderna, mesmo que, ao instituir os colégios, a sua finalidade fosse educar a jovem geração no espírito do catolicismo da Contra-Reforma.

Referências

- ANCHIETA, José de. 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. v. II, p. 193-209.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. *Educação em Questão*, Natal, v. 22, n. 8, p. 153-181, jan./abr. 2005.
- BOWDER, Diana. *Quem foi quem na Roma Antiga*: dicionário biográfico. Tradução de Maristela Ribeiro de Almeida Marcondes. São Paulo: Art Editora; Círculo do Livro, 1980.
- BRESSOLETTE, Claude. Vaticano I. In: LACOSTE, Jean-Yves (Org.). *Dicionário crítico de teologia*. Tradução de Paulo Meneses et al. São Paulo: Paulinas; Edições Loyola, 2004. p. 1819.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

⁸ A lei tem o nome do ministro Casati e foi aprovada pelo rei Vitório Emanuel II, a 13 de novembro de 1859, sem consulta parlamentar. Manacorda, em livro já citado, fornece os pormenores de todos os graus de ensino que ela instituiu, além dos aspectos ligados aos professores e alunos, embora estes, segundo o autor, só fossem lembrados como “objeto passivo das sanções disciplinares” (MANACORDA, 1989, p. 291).

- COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução e tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987.
- COMPANHIA DE JESUS. *Ratio Studiorum*: o método pedagógico dos jesuítas. Tradução de Leonel Franca. *O método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Agir, 1952.
- COSTA, José Silveira da. *Tomás de Aquino*: a razão a serviço da fé. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Logos).
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Düring*: filosofia, economia política, socialismo. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FRANCA, Leonel. Apresentação. In: COMPANHIA DE JESUS. *Ratio Studiorum*: o método pedagógico dos jesuítas. Tradução de Leonel Franca. *O método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Agir, 1952.
- LEITE, Serafim S. J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Livraria Civilização Brasileira; Instituto Nacional do Livro, 1938-1950. t. I-X.
- _____. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1563)*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956-1958. t. I-III.
- LOYON, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*: da Antigüidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.