

## PROCESSO CIVILIZADOR E DESCOBERTAS DE INFÂNCIAS ENTRE PRÁTICAS JESUÍTICAS NO BRASIL QUINHENTISTA

ALEXANDRE RAMOS DE AZEVEDO\*

### Introdução

O presente trabalho é uma retomada das reflexões produzidas no decorrer da pesquisa que culminou com a defesa e aprovação, em 2006, da dissertação de mestrado desenvolvida sob o título “Abrigos para a infância no Brasil: por que, quando e como os espíritas entraram nessa história?”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujos resultados foram apenas parcialmente divulgados<sup>1</sup>.

Naquela pesquisa tivemos a oportunidade de promover um encontro ou diálogo teórico entre Philippe Ariès, Norbert Elias e Michel Foucault – autores referidos por Lynn Hunt como “historiadores do processo civilizatório” (apud O'BRIEN, 1995: 45) – visando o entendimento das transformações ocorridas nas representações e práticas que foram mobilizadas diante da infância (ou das “infâncias”<sup>2</sup>) em diferentes momentos históricos. Em especial, procuramos focalizar as mudanças referidas pelos três na passagem ou “corte” localizado no fim da idade média e início da modernidade.

Ariès defende que entre os séculos XV e XVI houve uma mudança significativa no “sentimento da infância” ou, mais ainda, uma verdadeira “descoberta da infância”. Elias situa nesta mesma época o início do que batizou de “processo civilizador”. Foucault, por sua vez, com uma periodização bastante diferente, demarcou duas grandes rupturas: uma que inaugurou o período que denominou de idade clássica (meados do século XVII) e a outra que assinalou o limiar da idade moderna (início do século XIX).

Apesar dos limites estabelecidos por Foucault para suas “rupturas” não coincidirem exatamente com aqueles propostos pelos outros dois, é nele que encontramos uma chave muito importante

---

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação.

<sup>1</sup> Alexandre Ramos de AZEVEDO, Os espíritas e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização no início do século XX, *Cadernos de História da Educação*, v. 9, n. 2, pp.. 293-307.

<sup>2</sup> “Infâncias” (no plural) introduz a ideia tanto de que as representações sobre infância mudam através do tempo quanto de que num mesmo período podem conviver diferentes “infâncias” e, portanto, abordagens ou tratamentos diferenciados para cada tipo. Por exemplo, serão objeto das mesmas representações e práticas, a infância das classes populares e aquela das classes ditas dominantes?

para relativizarmos as “descontinuidades” radicais presentes tanto nas noções de “descoberta” da infância, em Ariès, quanto de “processo civilizador”, apresentada por Elias:

*Disseram-me, por exemplo, que eu havia admitido ou inventado um corte absoluto entre o fim do século XVIII e o início do XIX. De fato, quando se observam os discursos científicos do final do século XVIII, contata-se uma mudança muito rápida e, na verdade, bastante enigmática ao olhar mais atento. Eu quis descrever justamente essa mudança, ou seja, estabelecer o conjunto de transformações necessárias e suficientes para passar da forma inicial do discurso científico, o do século XVIII, à sua forma final, o do século XIX. O conjunto de transformações que defini mantém um certo número de elementos teóricos, desloca outros, vemos desaparecer alguns elementos antigos e surgirem novos; tudo isso permite definir a regra de passagem nos domínios que considerarei. O que eu quis estabelecer é justo o contrario de uma descontinuidade, já que evidenciei a própria forma da passagem de um estado ao outro (Foucault, 2000: 66).*

O “corte” a que Foucault se refere, portanto, traz “descontinuidades”, mas também “continuidades”. E é com esse olhar relativo e não absoluto de “corte” que podemos encarar as mudanças analisadas no âmbito deste trabalho.

## **Aproximando e rediscutindo as contribuições de Ariès e Elias para o entendimento de nosso objeto de estudo**

Não há como falar em história da infância e de sua proteção sem mencionar o importante trabalho de Philippe Ariès, publicado no Brasil sob o título “História Social da Criança e da Família”, com sua defesa de que ocorreu, entre os séculos XV e XVI, uma mudança significativa no “sentimento da infância” ou, como ele também se referiu: uma “descoberta da infância”.

Alguns autores diriam mais tarde que ele exagerou e ele próprio fará uma reavaliação de algumas posições iniciais, sem alterar fundamentalmente suas principais convicções, basicamente reunidas em duas grandes teses. A primeira delas, que se refere a “uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais” e a segunda, que “pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais” (ARIÈS, 1981: x).

Para ele:

*A partir de um certo período [...] e, em todo caso, de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas*

*abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamento, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981: x).*

Até aqui Ariès está se referindo a um processo específico chamado de “escolarização”, que marcou efetivamente uma mudança no tratamento da infância, mas também, como ele próprio se referiu, “dos loucos, dos pobres e das prostitutas”. Parece que Norbert Elias também esteve interessado no mesmo processo histórico, que definiu como “O Processo Civilizador”, dando ênfase na transformação do comportamento humano em geral e não se ocupando muito especificamente com a infância e a educação escolar.

Mas Elias, ao estabelecer, como marco importante para a afirmação do conceito de “civildade”, o aparecimento em 1530 da obra “*De civilitate morum puerilium* (Da civildade em crianças)” (ELIAS, 1994: 68), de Erasmo de Rotterdam, demonstra, talvez sem perceber, que a “criança” entra em cena, como alvo de preocupações que surgiram em meio às transformações sociais por ele descritas:

*Este tratado reveste-se de uma importância especial menos como fenômeno ou obra isolada do que como sintoma de mudança, uma concretização de processos sociais. Acima de tudo, é a sua ressonância, a elevação da palavra-título à condição de expressão fundamental de auto-interpretação da sociedade europeia, que nos chama a atenção para o tratado (ELIAS, 1994: 69).*

Se ele nesta passagem está mais interessado no conceito de “civildade” que o título insere definitivamente no mundo Ocidental, com grande repercussão posterior, nós podemos caminhar com ele noutra direção, já que este conceito surge justamente associado à educação da infância, o que não devemos atribuir ao mero acaso. “O livro de Erasmo”, segundo o referido autor, “trata de um assunto muito simples: o comportamento de pessoas em sociedade – e, acima de tudo, embora não exclusivamente, ‘do decoro corporal externo’. É dedicado a um menino nobre, filho de príncipe, e escrito para a educação de crianças” (ELIAS, 1994: 69).

Assim, mesmo que Elias não se mostre preocupado com a mudança no olhar sobre a infância e sua educação, o processo civilizador que descreve não exclui, certamente, este domínio que

foi o foco da obra de Ariès, acima mencionada, a qual, apesar das críticas sofridas, tem muito a nos oferecer no que se refere a diversos aspectos dessa que ele chamou de “descoberta da infância” ou do surgimento de outro “sentimento de infância”. Ariès, por exemplo, afirma que “a civilização medieval havia esquecido a *paideia*<sup>3</sup> dos antigos” e destaca como grande acontecimento “o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação” (ARIÈS, 1981: 193-194).

Para Ariès:

*Esse interesse animou um certo número de eclesiásticos e juristas ainda raros no século XV, mas cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, quando se confundiram com os partidários da reforma religiosa. [...] Esses reformadores, esses moralistas cuja influência sobre a vida da escola e da família observamos neste estudo, lutaram com determinação contra a anarquia (ou o que lhes parecia estão ser a anarquia) da sociedade medieval, enquanto a Igreja, apesar de sua repugnância, há muito se havia resignado a ela, e incitava os fiéis a procurar sua salvação longe deste mundo pagão, no retiro dos claustros. Iniciou-se então uma verdadeira moralização da sociedade: o aspecto moral da religião pouco a pouco começou a prevalecer na prática sobre o aspecto sacro ou escatológico. Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação. Constatamos sua influência sobre a história da escola, a transformação da escola livre em colégio vigiado. Seus escritos se sucederam de Gerson<sup>4</sup> a Port-Royal<sup>5</sup>, tornando-se cada vez mais frequentes nos séculos XVI e*

---

<sup>3</sup> Werner Jaeger afirma, na introdução de seu livro “*Paideia: a formação do homem grego*”, que para definirmos *paideia* “ não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização, cultura, tradição, literatura* ou *educação*; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de emprega-los todos de uma só vez” (JAEGER, 2001: 1). Franco Cambi, em sua “História da Pedagogia”, extrapolará o conceito de *paideia*, para se referir a uma *paideia* cristã nascida ainda na Antiguidade, sob o Império Romano, e falará em metamorfoses da *paideia* cristã durante o período medieval (CAMBI, 1999: 128-163). Da mesma forma, poderemos nos referir a uma *paideia* moderna, como fez Danilo R. Streck (STRECK, 2004: 76) ao realizar seu estudo sobre as contribuições do pensamento de Jean-Jacques Rousseau para a educação. Sendo assim, fazer a defesa aqui da aproximação entre o conceito de *paideia* e a ideia de “processo civilizador” da forma como esta ideia está sendo tratada no âmbito deste trabalho. Neste sentido, o entendimento do processo civilizador apresentado por Norbert Elias pode ser extrapolado para verificarmos outros “processos civilizadores” vinculados a outros projetos de civilização que se impuseram ou tentaram impor-se na história da humanidade.

<sup>4</sup> Segundo Pierre Pierrand (PIERRAND, 2002: 151-161), o teólogo católico João Gerson foi chanceler da Universidade de Paris, a qual, na ocasião, ainda permanecia sob o domínio da Igreja. Mas foi o representante de novos tempos, pois: “Gerson também foi o teórico da monarquia, desse culto ao rei da França que Joana d’Arc, sua contemporânea, situava na mesma linha que a devoção ao rei do céu. Mas esse teólogo, mais próximo de São Boaventura do que de Santo Tomás, também era um místico terno e sutil – foi ele o verdadeiro criador da devoção a São José –, um pregador de linguagem familiar, um autor de opúsculos piedosos e populares e também um educador, pois acreditava que a reforma da Igreja devia começar pelos jovens” (PIERRAND, 2002: 161-162). Logo adiante veremos que esta proximidade de Gerson em relação com as questões da Igreja e do Estado,

*XVII. As ordens religiosas fundadas então, como os jesuítas ou os oratorianos, tornaram-se ordens dedicadas ao ensino, e seu ensino não se dirigia mais aos adultos, como o dos pregadores ou dos mendicantes da Idade Média: era essencialmente reservado às crianças e aos jovens (ARIÈS, 1981: 194).*

Atendo-nos ao destaque que foi dado por Ariès aos moralistas e reformadores, não podemos esquecer que é neste mesmo período que os “catecismos”, sejam católicos ou protestantes, ganham destaque para o ensino de religião aos adultos e principalmente às crianças. Não é à toa, portanto, que surgem os catecismos de Lutero em 1529<sup>6</sup> e os de Calvino em 1541 e 1542. No mesmo sentido, vemos que no Concílio de Trento iniciado em 1546 foi aprovada a necessidade de se oficializar um catecismo único para toda a Igreja católica – o Catecismo Romano – que acabou publicado apenas em 1566, mas dirigido ao clero e não para uso popular direto, pelos catecúmenos. Isto significou uma preocupação, tanto do lado dos reformistas protestantes quanto dos contra-reformistas católicos, com a luta pela ampliação ou mesmo manutenção de seus “rebanhos”, num momento em que o Catolicismo passava a não ter mais o monopólio das “consciências”, havendo, portanto, a necessidade de luta no campo da propaganda ou do ensino.

Mas o que Elias tem a dizer sobre este assunto? Seu processo civilizador tem algo a ver com o clima religioso de então? Acreditamos que não exatamente, mas sem desprezá-lo de todo. Ou seja: ele reserva para o seu conceito de “civilidade” um clima mais laico ou secular, apesar de ver semelhanças e certa linha de continuidade na história da sociedade ocidental entre a ideia de Cristandade, que ele localiza na Idade Média, e a de “civilização”, no período posterior que hoje chamamos de Idade Moderna. Sobre este aspecto, suas palavras são estas:

*A antítese fundamental que expressa a auto-imagem do Ocidente na Idade Média opõe Cristianismo a paganismo ou, para ser mais exato, o Cristianismo correto,*

---

envolvendo ambos com a educação, será uma tônica do período, que não se localizará apenas na França e estará presente até no Brasil, com o “padroado” e a educação jesuítica.

<sup>5</sup> O monastério cisterciense de Port Royal de Paris foi um reduto de “jansenistas”, os quais, a partir das ideias formuladas por Jansênio, bispo de Ypres, se organizaram em um partido doutrinário que rivalizou com os jesuítas, defendendo uma “espiritualidade original, muito tensa, iluminada pela ‘guerra cruel’ que os dois homens travam em nós”. Eram considerados “rigoristas”, pois acreditavam na “comunhão eucarística não como um meio de santificação, mas como uma recompensa adquirida através da mortificação, e, portanto, raramente merecida”. Além de “uma teologia e rigorismo; [o jansenismo] foi também uma eclesiologia, que exaltava o episcopado em detrimento das ordens religiosas e do papado” (PIERRAND, 2002: 198-199).

<sup>6</sup> Lembremos que o livro de Erasmo veio a lume em 1530. Será mera coincidência ou parte do mesmo processo histórico?

*romano-latino, por um lado, e o paganismo e a heresia, incluindo o Cristianismo grego e oriental, por outro.*

*Em nome da Cruz e mais tarde da civilização, a sociedade do Ocidente empenha-se, durante a Idade Média, em guerras de colonização e expansão. E a despeito de toda a sua secularização, o lema ‘civilização’ conserva sempre um eco da Cristandade Latina e das Cruzadas de cavaleiros e senhores feudais. A lembrança de que a cavalaria e a fé romana-latina representa uma fase peculiar da sociedade ocidental, um estágio pelo qual passaram todos os grandes povos do Ocidente, certamente não desapareceu.*

*O conceito de civilté adquiriu significado para o mundo Ocidental numa época em que a sociedade cavaleirosa e a unidade da Igreja Católica se esboroavam. É a encarnação de uma sociedade que, como estágio específico da formação dos costumes ocidentais, ou ‘civilização’, não foi menos importante do que a sociedade feudal que a precedeu. O conceito de civilté, também, constitui expressão e símbolo de uma formação social que enfeixava as mais variadas nacionalidades, na qual, como na Igreja, uma língua comum é falada, inicialmente o italiano e, em seguida, cada vez mais, o francês. Essas línguas assumem a função antes desempenhada pelo latim. Traduzem a unidade da Europa e, simultaneamente, a nova formação social que lhe fornece a espinha dorsal, a sociedade de corte. A situação, a auto-imagem e as características dessa sociedade encontram expressão no conceito de civilté (ELIAS, 1994: 67).*

Pela longa citação acima apresentada, concluímos que Elias minimiza uma presença que acreditamos bastante importante nos séculos que se seguiram, que é a da Igreja ou igrejas, principalmente quando estamos observando um domínio por ele pouco focalizado, que é o da infância e da educação escolar. Neste aspecto, consideramos que Ariès nos fornece mais ferramentas, procurando explicar-nos, por exemplo, como se processa a evolução dos “colégios” do século XIII aos dias de hoje, da seguinte maneira:

*No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres<sup>7</sup>, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que a população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os*

---

<sup>7</sup> Será que Ariès não está chamando de “estudantes pobres” aqueles que costumamos denominar de órfãos? Poderemos chamar essas instituições que ele localiza no século XIII de “asilos”? Esses “asilos” do século XIII serão os mesmos ou terão as mesmas funções dos “asilos” resultantes do movimento de enclausuramento ocorrido a partir do século XVI, apontando por Ariès e também, como veremos, por Foucault? Estas perguntas nos encaminharam para interesses que tentaremos conciliar com o objeto desta pesquisa, mas que, com certeza, merecerá outras investidas em algum momento que extrapola o âmbito do presente trabalho.

*quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. Finalmente, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos: o colégio do Ancien Régime, mais distante dos primeiros colégios de bolsistas do século XIV do que de nossos colégios de hoje, diretamente anunciados por ele apesar de diferenças importantes, e, sobretudo, da ausência de internato. O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (ARIÈS, 1981: 110).*

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar a posição de Ariès, que identifica os colégios do século XIII com “asilos para estudantes pobres”, onde não havia o ensino propriamente dito. Ou seja: vamos localizando, com isso, outra prática direcionada à infância, anterior à educação escolar. Seria, então, outra “descoberta da infância” que antecedeu àquela relacionada ao desenvolvimento da escolarização? Acreditamos que sim: a descoberta pela via da caridade. Assim, caridade e educação, teriam sido duas formas diferentes através das quais se manifestaram dois “sentimentos de infância” distintos, mas não consecutivos, pois apesar de um deles ter aparecido mais cedo<sup>8</sup>, não desapareceu necessariamente com a “chegada” do outro, podendo ter convivido um com o outro, às vezes num mesmo modelo de instituição de atendimento à infância.

Por outro lado, Ariès introduz uma noção com a qual ainda não havíamos trabalhado, que é a de “Ancien Regime”, representando uma transição entre as idades Média e Moderna, até certo ponto coincidente com o que Foucault<sup>9</sup> chamou de Idade Clássica. Esse “Antigo Regime” é onde Ariès insere, dentre os principais modelos citados, os “colégios dos jesuítas”, tão familiares aos historiadores da educação no Brasil. Veremos neste período que a “tradição” cristã não permaneceu imóvel, enfrentando os desafios da “modernização” que não se processou de uma hora para outra, mas teve na Idade Clássica uma agitada transição.

## Os Jesuítas e as “infâncias” luso-brasileiras dos Quinhentos

<sup>8</sup> Alguns séculos antes, o que não quer dizer que não esteve sujeito a transformações, principalmente no contexto histórico do “enclausuramento” do século XVI.

<sup>9</sup> E não é à toa que Foucault, ao produzir sua “História da Loucura”, acaba tendo que citar, assim como Ariès e Elias o fizeram, a Erasmo, só que em uma de suas outras obras, intitulada “Elogio da Loucura” e escrita em 1509.

Tendo acabado de nos referir às práticas de caridade e de educação que tiveram a infância como foco, bem como à atividade da Companhia de Jesus, sentimo-nos motivados a buscar um exemplo concreto do que já estaria acontecendo naquele período numa longínqua fronteira cultural entre o “ocidente” e os territórios onde novos “gentios” haviam sido “descobertos”. Fomos, então, buscar uma coleção de cartas do ilustre padre jesuíta Manoel da Nóbrega, que segundo Valle Cabral, em prefácio datado de 21 de dezembro de 1886, foi “um dos primeiros civilizadores desta terra” (CABRAL, 1988: 16).

Vale destacar que esta alusão a Nóbrega como “civilizador” é anterior à obra de Elias, mas foi feita já no final do século XIX, quando, teoricamente, o “processo civilizador” já teria um caráter secular ou laico bastante definido. O que queremos suscitar com isso é que, mais do que uma antecessora deste processo, o projeto da Cristandade talvez tenha representado uma de suas diferentes modalidades, que com o tempo veio perdendo sua força, mas persistiu, tendo que compartilhar o terreno social com outras doutrinas, filosofias e, até mesmo, religiões ou seitas que pretenderam instalar, cada qual, uma nova ordem no mundo. É claro que o projeto burguês de Estado e de República veio ganhando predominância no Ocidente, mas, volta e meia, um ou outro projeto alternativo ganhou algum destaque, demonstrando que estes “projetos” fazem parte da Modernidade, cuja gestação se deu, em grande parte, na Idade Clássica<sup>10</sup>.

Nóbrega, cuja história e importância é, até certo ponto, bastante conhecida entre nós, em algumas de suas cartas traz notícias da infância no século XVI, da colônia portuguesa que hoje chamamos de Brasil e também da Europa. Fala, por exemplo, de órfãos que foram trazidos para terem funções específicas nestas terras. Em carta enviada em 1551 aos “Padres e Irmãos”, refere-se aos “meninos órfãos, que nos mandaram de Lisboa, [e que] com seus cantares atraem os filhos dos Gentios<sup>11</sup> e edificam muito os Cristãos”. Está, então, preocupado com a cristianização e o foco nas crianças revela uma estratégia neste sentido, conforme outro trecho da mesma carta:

*Principalmente pretendemos ensinar bem os moços, porque estes bem doutrinados e acostumados em virtude, serão firmes e constantes, os quais seus pais deixam ensinar e folgam com isso, e por isso nos repartiremos pelas capitânicas [...] [onde]*

<sup>10</sup> Conforme defenderemos um pouco adiante, a Idade Clássica pode ser considerada uma primeira fase da Idade Moderna, pois é ali que surge, pelo menos como esboço, o Estado moderno e suas principais instituições.

<sup>11</sup> Quando se refere aos “gentios”, na verdade está falando dos indígenas que os portugueses, quando aqui chegaram, “descobriram” junto com as terras.

*tenho mandado que se façam casas para se recolherem e ensinarem os moços dos Gentios, e também dos Cristãos [...] (NÓBREGA, 1988: 115).*

A preocupação com a catequese ou com “ensinar a doutrina aos meninos” para prepará-los para o batismo é demonstrada em muitas cartas. Ela se distingue, mas já aparece desde o início associada a uma escolarização rudimentar, como se verifica na seguinte passagem de carta enviada ao padre mestre Simão Rodrigues de Azevedo em 1549: “O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os Índios desta terra, os quais têm grandes desejos de aprender e, perguntados se querem mostram grandes desejos” (NÓBREGA, 1988: 72).

Mas, como complementa Nóbrega na mesma carta, “desta maneira ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na Fé até serem hábeis para o batismo”. E em outra carta de 1549, desta vez ao Dr. Navarro, seu Mestre em Coimbra, informa:

*Onde quer que vamos somos recebidos com grande boa vontade, principalmente pelos meninos, aos quais ensinamos. Muitos já fazem as orações e as ensinam aos outros. Dos que vemos estarem mais seguros, temos batizado umas cem pessoas pouco mais ou menos: começou isto pelas festas do Espírito Santo, que é o tempo ordenado pela Igreja: e devem haver uns 600 ou 700 catecúmenos prontos para o batismo, os quais estão bem preparados em tudo (NÓBREGA, 1988: 92).*

Mais tarde veremos um investimento cada vez maior no sentido da fundação dos chamados “colégios jesuítas” aqui no Brasil, onde também os órfãos terão sua vez. Antes disso, porém, encontramos outro tipo de referência aos órfãos que vinham da Europa, desta vez com referência aos do sexo feminino. Nóbrega recomendou em carta enviada ao padre Simão Rodrigues, datada de 1550, ser “necessário que venham para se casar aqui muitas órfãs e quaisquer mulheres ainda que sejam erradas, pois também aqui há várias sortes de homens, porque os bons e ricos darão o dote às órfãs”. Neste caso, a preocupação era que os cristãos não continuassem no “pecado”, realizando uniões com “as Negras<sup>12</sup> da terra” sem o devido respeito ao sacramento do matrimônio (NÓBREGA, 1988: 109). Esta recomendação é feita novamente em 1552, diretamente ao Rei D. João<sup>13</sup>:

*Já que escrevi a Vossa Alteza a falta que nesta terra há de mulheres, com quem os homens casem e vivam em serviço de Nosso Senhor, apartados dos pecados, em que*

<sup>12</sup> “Negros da terra”, na ocasião, era uma expressão relativa também aos índios e nada tem a ver com os escravos negros que, principalmente mais tarde, vieram da África.

<sup>13</sup> As órfãs “Del Rei” são mencionadas por Fábio Pestana RAMOS. *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*. p. 32-4.

*agora vivem, mande Vossa Alteza muitas órfãs, e se não houver muitas, venham de mistura delas e quaisquer, porque são tão desejadas as mulheres brancas cá, que quaisquer farão cá muito bem à terra, e elas se ganharão, e os homens de cá apartar-se-ão do pecado* (NÓBREGA, 1988: 133).

O que nos parece estar acontecendo aqui é uma “descoberta da infância”, mas de um jeito especial, pelos jesuítas em seu projeto de Cristandade, outra versão do processo civilizador de Elias. Quem sabe a República dos séculos posteriores não esteja preocupada com a infância também por motivos semelhantes, só que com um projeto de sociedade diferente? Se for correto afirmar isto, teríamos encontrado a ligação mais íntima entre a “descoberta da infância” de Ariès e o “processo civilizador” de Elias. A escola, neste caso, não seria mais do que uma “faceta”, assim como a “tecnologia”, do “mesmo desenvolvimento total” e teríamos que concordar com Elias quando defende que:

*Essa difusão dos mesmos padrões de conduta a partir de “mães-pátrias do homem branco” seguiu-se à incorporação de outros territórios à rede de interdependências políticas e econômicas, à esfera das lutas eliminatórias entre nações do Ocidente e dentro de cada uma delas. A “tecnologia” não é a causa dessa mudança de comportamento. [...] As formas “civilizadas” de conduta disseminaram-se por essas outras áreas em razão e na medida que nelas, através de sua incorporação à rede cujo centro ainda é o Ocidente<sup>14</sup>, a estrutura de suas sociedades e de relacionamentos humanos também está mudando. A tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total. Nas áreas por onde se expandiu o Ocidente, as funções sociais a que o indivíduo deve submeter-se estão mudando cada vez mais, de maneira a induzir os mesmos espírito de previsão e controle de emoções como no próprio Ocidente. Nesse caso, também, a transformação da existência social como um todo é a condição básica para civilizar-se a conduta. Por esse motivo, encontramos nas relações do Ocidente com outras partes do mundo os primórdios da redução de contrastes que é peculiar a todas as grandes ondas do movimento civilizador* (ELIAS, 1993: 212).

A ação dos jesuítas verificada naquele momento era efetivada dentro da doutrina do “padroado”, que, segundo, Riolando Azzi, “sacralizava, por assim dizer, a união entre a Igreja e o Estado lusitano. À medida que o rei se tornava ao mesmo tempo figura política e religiosa, a Coroa lusa passava a ser o símbolo tanto da Igreja como do Estado” (AZZI, 1987: 25). Assim, os interesses da Igreja e do Estado português se confundiam, pois:

---

<sup>14</sup> E o Ocidente é eminentemente cristão ou, tornando essa herança mais complexa, judaico-cristão-greco-romano.

*A consequência mais direta dessa união foi o princípio da íntima colaboração entre o poder político e o eclesiástico. A Coroa se comprometia a manter a fé católica como religião oficial e a empenhar-se na difusão da fé, oferecendo aos ministros eclesiásticos os meios econômicos para a realização de sua missão religiosa. A hierarquia eclesiástica, por sua vez, assumia o compromisso de colaborar intimamente no fortalecimento do projeto colonial, inculcando tanto nos antigos como nos novos súditos da Coroa os deveres de fidelidade e obediência. A religião devia constituir um instrumento eficaz para manter a unidade e coesão social do Império luso em expansão (AZZI, 1987: 25).*

Mas como os jesuítas procuravam dar consecução ao projeto civilizador dos “gentios” e também dos cristãos que aqui viviam num relaxamento de costumes que aqueles religiosos tinham como muito perigoso? Acima já vimos algumas estratégias, como a catequese dos “moços” ou “meninos”, além da utilização de órfãos europeus, tanto do sexo masculino quanto do feminino, para diferentes fins. Agora passemos a estudar outras modalidades de ação junto à infância e seus objetivos.

Uma das formas que nos pareceu comum, na leitura das cartas de Nóbrega, foi a de reunir “filhos” para a Igreja. Assim, em carta de 1554, enviada ao Rei D. João, o jesuíta expõe:

*Está principiada uma casa na povoação de S. Vicente, onde se recolheram alguns órfãos da terra e filhos do Gentio; [...] ajuntamos todos os que Nosso Senhor quer trazer à sua Igreja, e aqueles que sua palavra e Evangelho engendra pela pregação, e estes de todo deixam seus costumes e se vão estremando dos outros, e muita esperança temos de serem verdadeiros filhos da Igreja, e vai-se fazendo uma formosa povoação e os filhos destes são os que se doutrinam no colégio de S. Vicente (NÓBREGA, 1988: 145).*

Neste sentido, os colégios funcionavam com dois regimes diferentes. Um de internato, para aqueles que já estavam sob a responsabilidade direta da Igreja<sup>15</sup>, incluindo neste caso os órfãos que vinham da Europa e aqueles da própria terra que eram “recolhidos<sup>16</sup>”. Outro regime, mais flexível, era o do externato, pois assim os filhos não precisariam ficar afastados

<sup>15</sup> E da Coroa portuguesa, tendo em vista o que já esclarecemos quanto ao “Real Padroado”.

<sup>16</sup> Notamos que o verbo “recolher” está vinculado a certa ideia de proteção e de separação do meio externo para evitar alguma “contaminação” de maus hábitos, de dentro para fora ou vice-versa, e algumas ocasiões. As casas de “recolhimento” não eram somente para as crianças desprotegidas, mas também para outros que mereciam alguma atenção especial mesmo que temporária, como as mulheres, conforme uma carta ao Rei D. João III, que em 1551 dizia assim: “Damos ordem a que se faça uma casa para recolher todas as moças e mulheres do Gentio da terra que há muitos anos que vivem entre os Cristãos e são cristãs e têm filhos dos homens brancos e os mesmos homens que as tinham ordenem esta casa porque ali, doutrinadas e governadas por algumas velhas delas mesmas; pelo tempo em diante muitas casarão e ao menos viverão com menos ocasião de pecados, e este é o melhor meio que nos pareceu por se não tornarem ao Gentio” (NÓBREGA, 1988: 125).

de seus pais e continuavam realizando certas tarefas familiares ou comunitárias. Esta modalidade de atendimento está claramente definida numa carta de 1559 aos “Padres e Irmãos de Portugal”. Essa carta fala do trabalho que estava sendo desenvolvido pela “Igreja de S. Paulo” (na Bahia), edificada junto a uma população de Índios:

*[...] direi primeiramente a ordem que teve e tem em proceder aqui a escola de meninos que são para isso cada dia uma só vez porque tem o mar longe e vão pelas manhãs pescar para si e para seus pais que não se mantêm de outra cousa e às tardes têm escola três horas ou quatro. Destes há aí cento e vinte por rol, mas contínuos sempre há de oitenta para riba. Estes sabem bem a doutrina e cousas da Fé, lêem e escrevem, já cantam e ajudam já alguns a missa. Estes são já todos batizados com todas as meninas da mesma idade e todos os inocentes e lactantes (NÓBREGA, 1988: 179).*

Já existia, portanto, um processo de escolarização que não se dissociava da doutrinação religiosa, bem conforme o espírito do Padroado. Estas iniciativas eram financiadas pela Coroa portuguesa, o que demonstra não apenas uma ação isolada da corporação jesuítica, mas uma política pública – se assim pudermos nos referir no século XVI – de educação que refletia o ideal de civilização cristã que era conhecido, também, pelo nome de “Cristandade”. Esse ideal era cultivado nas colônias como um reflexo do que se passava na Europa, apesar do período conturbado por que passava a Igreja naquela região e período. Era lá, no Velho Mundo, inclusive, que a Companhia de Jesus constituiu seus primeiros Colégios, onde eram preparados, inicialmente, apenas os futuros jesuítas, mas que, com o tempo, passou a ser uma prática voltada para fora:

*Gandia foi o lugar decisivo onde a Companhia fez a viragem para o caminho da educação dos estudantes seculares. Em 1545 Francisco de Borja fundou naquela cidade um colégio para a formação de escolásticos jesuítas. O Reitor organizou alguns actos públicos de debates filosóficos, que impressionaram tanto as famílias da cidade, que pediram permissão para seus filhos poderem frequentar as aulas. Borja corroborou o pedido, e em 1546 o Fundador [Inácio de Loyola] deu o consentimento. Dois anos mais tarde, a Faculdade abria um curso de humanidades para a juventude de Gandia (BANGERT, 1985, p. 39).*

Gandia, na Espanha, não abrigou o primeiro colégio jesuíta propriamente dito. Entretanto, a experiência acima descrita foi significativa e culminou com a fundação do estabelecimento pioneiro em Messina, no ano de 1548, o qual serviu de base para os inúmeros que se seguiram, inclusive os do Brasil:

*Em 1543, os portugueses de Goa pediram a Francisco Xavier, acabado de chegar no ano anterior, alguns professores jesuítas para o colégio local de Diogo de Borba. A comunicação de Xavier sobre esta espécie de trabalho despertou entusiasmo. Da Alemanha escrevia Cláudio Jay que nenhum outro apostolado seria mais essencial para a Companhia naquela região, do que o do ensino. Na Sicília, o Vice-Rei D. João de Veja, amigo pessoal de Inácio, no desejo de elevar o nível religioso e cultural da ilha, insistiu com a Câmara Municipal de Messina que pedissem ao Geral da Companhia a fundação dum colégio para a juventude da cidade. Inácio [de Loyola], num rasgo magnânimo, respondeu enviando logo dez Jesuítas cuidadosamente escolhidos, entre os quais, Jerônimo Nadal, Pedro Canísio e André des Freux. Com esta inauguração formal do colégio de Messina em Outubro de 1548, abriu a Companhia o seu primeiro colégio na Europa, primariamente destinado a estudantes leigos. Foi assim Messina o desenvolvimento do embrião timidamente gerado em Gandia (BANGERT, 1985: 40).*

Voltando à atuação dos jesuítas no Brasil, verificamos outra preocupação destes, que era a de arregimentar, entre os órfãos, aqueles que poderiam ser incorporados à Companhia de Jesus e encaminhar os demais para um ofício, o que, neste segundo caso, não está muito longe do que se faz nos dias de hoje. Preparar as crianças pobres para a integração social através do trabalho não é, ao certo, uma preocupação nova e nem mesmo foi o século XVI que inaugurou tal prática, bem mais antiga. Por exemplo, na carta ao “Provincial de Portugal”, datada de 1557, Nóbrega faz menção a alguns “moços órfãos” dizendo que, dentre eles, haviam “aqueles que pareceu mostrarem e terem melhor habilidade para estudarem e melhores partes para poderem ser da Companhia; todos os mais órfãos são dados a ofícios, salvo dois ou três, que nem são para serem da Companhia, por serem mal dispostos, nem para se darem a ofícios” (NÓBREGA, 1988: 171).

As cartas do padre jesuíta Manoel da Nóbrega são uma fonte importante para entendermos como a infância estava sendo “descoberta” pelo “processo civilizador” narrado por Elias, inclusive em terras tão distantes como o Brasil. Ariès chegou mesmo a concordar de alguma forma com essa perspectiva, mas foi além dela, acreditando que um novo “sentimento de infância” nascia também dentro do âmbito familiar. Segundo Ariès:

*Essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias, e esta é a segunda abordagem do fenômeno que eu gostaria de sublinhar.*

*A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre os pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. Jean Racine escrevia a seu filho Louis a respeito de seus professores como o faria um pai de hoje (ou de ontem, um ontem próximo) (ARIÈS, 1981, p. “xi”).*

Sobre essa tese, não há como separar a intenção dos dirigentes (Igreja e Coroa portuguesa) daquela que nutriu as famílias, aqui ou na Europa. Uma e outra intenção foram os dois lados da mesma moeda e o processo civilizador engendrou certamente representações sobre as infâncias que, se não podemos dizer que seriam semelhantes entre os ditos “reformadores” e as famílias, pelo menos seriam complementares, pois a valorização da escola pelos súditos ou mesmo pela nobreza seria a contrapartida dos valores que a classe dominante e seus representantes desenvolveram, pois todos faziam parte de uma mesma cultura ou civilização, apesar de ocuparem posições sociais diferentes.

Por outro lado, como no caso que é objeto deste estudo, bem diferente daquele que foi analisado por Ariès, mais voltado para as classes “dominantes” (nobreza e burguesia emergente), não poderíamos dizer que os “pobres” tiveram alguma escolha. Entretanto, assim mesmo a infância pobre foi descoberta, tanto pela educação quanto pela caridade religiosa ou civil<sup>17</sup>.

## **Considerações finais**

A análise empreendida acima, que procurou retratar a descoberta de “infâncias” por diferentes formas de educação e por um processo civilizador específico – aquele defendido pela Companhia de Jesus – pode nos ajudar a compreender uma série de coisas sobre a história e, principalmente, sobre a história cultural que estamos procurando realizar. Por hora, gostaríamos de destacar apenas duas delas.

---

<sup>17</sup> É difícil concluir quando surge ou se efetivamente podemos em algum momento discriminar uma caridade que poderíamos chamar de “civil”, pois a caridade parece ter sido envolvida sempre num cunho religioso. Mesmas as iniciativas particulares que apareceram sob essa denominação, estiveram associadas a confrarias que se formavam por inspiração ou orientação religiosa. Quando, enfim, as práticas que se assemelhavam as da caridade religiosa tomaram uma feição verdadeiramente civil ou laica, surge a “filantropia”. Ou seja: a “caridade civil” parece ter outro nome e será chamada, em geral, de “filantropia”.

A primeira é a de que as tradições não estão estáticas e não desapareceram com a Modernidade. Antes se transformaram ou se “modernizaram” em muitos aspectos, inventando ou se apropriando de novas práticas, mas, também, mantendo algumas quase que inalteradas ou pouco modificadas. Outras, inclusive, parecem que ressurgem ou são reinventadas, passando a operar dentro de uma lógica bastante distinta. Há a necessidade, portanto, de se atentar para as continuidades e descontinuidades a que nos referimos anteriormente, pois, conforme aprendemos com Foucault, não existem “cortes” ou mudanças totais entre os períodos, pois ainda que as modificações tenham sido profundas, estas de forma alguma serão absolutas. A tradição cristã, por exemplo, permanece, apesar de multiplicada pelo surgimento de novas Igrejas além da própria transformação da Igreja católica-romana, no contexto da Reforma e Contra-Reforma.

Em segundo lugar, podemos dizer que as passagens de um período ao outro mudam as lógicas que regem as práticas e os discursos, mas não produzem unidades ou homogeneidades no campo sociocultural. Isto é, a modernidade ou o processo civilizador não produziu apenas um projeto ou utopia. Mais do que isso, a modernidade permitiu a multiplicação de perspectivas e movimentos socioculturais que passaram a disputar a hegemonia e o controle do pensar e do agir sobre o mundo. São projetos de “civilização” em disputa, apesar de a hegemonia que um ou outro modelo pode alcançar durante certo período.

## Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de. Os espíritas e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização no início do século XX. *Cadernos de História da Educação*, v. 9, n. 2, p. 293-307, jul./dez. 2010. Uberlândia, Editora da UFU, 2010.

AZZI, Riolando. *A cristandade colonial: um projeto autoritário*. São Paulo: Paulinas, 1987.

BANGERT, William V., S. J. *História da Companhia de Jesus*. Porto (Portugal)-São Paulo: Livraria Apostolado da Imprensa-Loyola, 1985.

# XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH  
BRASIL

CABRAL, Valle. *Prefácio*. In: NOBREGA, Manoel da. Cartas do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo, UNESP, 1999.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓBREGA, Manoel da. *Cartas do Brasil, 1549-1560*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

O'BRIEN, Patrícia. *A história da cultura de Michel Foucault*. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PIERRAND, Pierre. *História da igreja*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

RAMOS, Fábio Pestana. *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.