

O CURRÍCULO NO BRASIL COLÔNIA: PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO¹ PARA A ELITE

*Solange Aparecida Zotti**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo sistematizar a história do currículo oficial no Brasil no período colonial, caracterizado pelo modelo econômico agroexportador. A pesquisa abrange os aspectos da educação jesuítica em suas duas fases – a primeira idealizada por Nóbrega, nos chamados tempos heróicos (1549-1570) e a segunda derivada de autoridades jesuíticas de Portugal e concretizada pela *Ratio Studiorum* – bem como a realidade educacional que se desenha na colônia com a reforma pombalina. A pesquisa busca analisar, com base em fontes bibliográficas, a relação entre o contexto socioeconômico-político brasileiro, a proposta educacional e as propostas curriculares oficiais que se desenharam nesse período. O contexto socioeconômico do Brasil caracteriza-se por um modelo mercantilista, baseado na exploração da mão-de-obra escrava, com uma profunda e desmedida depredação da colônia. Nessa lógica, o papel da educação era de sedimentar a visão do colonizador, sendo a catequese e a educação da elite seus principais objetivos. O currículo,

¹ Trabalho apresentado na IV Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil, em Maringá, 2004.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutoranda em Educação na área de História, Filosofia e Educação (Unicamp). Professora da Universidade do Contestado (UnC) – campus Concórdia. Membro do grupo de pesquisa HISTEDBR, GT Campinas e líder do grupo de pesquisa “História, Sociedade e Educação (Hised)” da UnC campus Concórdia. Autora do livro Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980 (Ed. Autores Associados e Ed. Plano, 2004).

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	n. 2	p. 115-140	2006
--------------------	----------------------	------	------------	------

organizado com base no modelo europeu, traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando dirigentes para a manutenção da sociedade de acordo com seus interesses, especialmente os econômicos.

Palavras-chave: Brasil Colônia. Sociedade. Educação. Currículo.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo sistematizar a história do currículo oficial no Brasil, durante o período colonial, que é caracterizado pelo modelo econômico agroexportador. O estudo abrange os aspectos da educação jesuítica em suas duas fases – a primeira idealizada por Nóbrega, nos chamados tempos heróicos (1549-1570) e a segunda derivada de autoridades jesuíticas de Portugal e concretizada por meio da *Ratio Studiorum* – bem como a realidade educacional que se desenha na colônia com a reforma pombalina. A análise desse período, baseada em pesquisa bibliográfica, busca responder: “Qual a relação entre o contexto socioeconômico-político brasileiro, a proposta educacional e as propostas curriculares oficiais que se desenharam neste período? Em que medida as propostas curriculares oficiais atendem ao contexto social, especialmente aos determinantes econômicos e políticos?”.

Essas questões norteiam o estudo por acreditarmos que, nas pesquisas da história da educação brasileira, a visão de totalidade é fundamental. E, isso só é possível quando estabelecemos as relações entre as condições materiais da sociedade e o objeto de estudo, a fim de que este não seja investigado em si mesmo, mas compreendido e explicado à luz, especialmente, dos determinantes econômicos.

Do ponto de vista etimológico, o termo “currículo” vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, a carreira, a um percurso que deve ser realizado, comportando também a sua apresentação (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 1998). Dessa forma, a palavra currículo inclui o significado de “ordem como seqüência” e “ordem como estrutura”, ou seja, além de expressar os conteúdos de ensino, estabelece a ordem de sua distribuição por aqueles que definem o curso (SANTOS;

PARAÍSO, 1996; SACRISTÁN, 1998). Essa concepção de currículo como prescrição já estava presente em Platão e Aristóteles. Contudo, o termo currículo irá ser utilizado pela primeira vez em 1633, no **Oxford English Dictionary**, para designar um plano estruturado de estudos (GOODSON, 1995; BERTICELLI, 1999).

Inserido no campo pedagógico, o termo currículo passou por diversas definições ao longo do tempo. Tradicionalmente, referiu-se a uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa seqüência lógica, com o respectivo tempo de cada uma. Esta conotação guarda estreita relação com “plano de estudos”, “currículo oficial”, tratado como o conjunto das matérias a serem ensinadas em cada curso ou série e o tempo reservado a cada uma (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1973). É este o sentido de currículo adotado neste estudo.

Currículo e prescrição apresentam vínculos desde sua origem, mas essa relação fortaleceu-se ao longo do tempo, especialmente quando a escolarização se transformou em atividade de massa (GOODSON, 1995). Para Sacristán (1998), o currículo implica a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento, além de estabelecer a ordem de sua distribuição. Ressalta esse autor que o currículo possui um papel regulador da prática e, portanto, regulador da ação educativa. De acordo com essas constatações, o conceito de currículo oficial se constitui na prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações, tais como de conteúdo, didáticas e avaliativas.

Assim, visando uma compreensão mais ampla das políticas curriculares oficiais do período colonial, procuramos configurar o contexto socioeconômico-político e o contexto educacional, em que as propostas curriculares se inserem, por acreditarmos que, recuperando esta história, teremos melhores condições de entender o processo que levou à construção e definição dos currículos oficiais. Esses são frutos de um movimento mais amplo que se processa nas políticas educacionais e em toda a sociedade.

A educação jesuítica

O Brasil “pré-descobrimento” se caracterizava pelo modo de produção comunista primitivo. As sociedades indígenas não tinham o conceito de propriedade privada, não se dividiam em classes. Tudo era feito em comum visando à satisfação das necessidades imediatas e vitais da coletividade. “Os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 1998, p. 81). Em vista disso, todos os adultos eram responsáveis por todas as crianças, não cabendo somente aos pais o processo educativo. A educação se fazia no cotidiano, sem instituição escolar, confundindo-se com a própria vida. A educação era o meio de garantir às outras pessoas aquilo que um determinado grupo aprendeu.

“A educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as palavras” (TOBIAS, 1986, p. 31). A educação nasce como um processo comunitário de ensinar e aprender, ligado às necessidades de cada grupo. Conforme Saviani (1998, p. 81), a “educação era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade”. Enfim, a educação na sociedade indígena pode ser sintetizada nas palavras do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 19):

[...] as meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, os velhos sábios da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes desta educação da aldeia criam de parte a parte situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativa de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos

de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas, e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações que lhes possam trazer algum aprendizado.

Esta realidade é modificada com a chegada dos portugueses ao Brasil. Praticamente toda a cultura “pré-descobrimento” foi massacrada, sufocada, reprimida. Passamos do modo de produção comunista primitivo para o modo de produção capitalista (mercantil), ocorrendo, com isso, toda uma transformação, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto no âmbito de valores, costumes, crenças. Os portugueses, com forte concepção de propriedade privada (terra, produtos, instrumentos), têm, na produção/exploração para o mercado, seu objetivo. Então, inicia-se um processo de profunda depredação da colônia, com a utilização da mão-de-obra escrava, com o uso de tecnologias não conhecidas pelo índio, entre elas a arma de fogo, símbolo de poder e superioridade do colonizador. Afirma Sodré (1996, p. 12) que “o processo dito de ‘colonização’ alinha numerosos aspectos predatórios, na sua exigência elementar de produzir em grande escala”.

A sociedade mercantilista elegeu outros valores, profundamente marcados pela religião católica. Entre eles, a catequese e a educação institucionalizada, que ficaram sob a responsabilidade dos jesuítas. Para Portugal, colonização e catequese confundem-se e fundem-se. Colonizar significava também a imposição de uma ideologia dominante, em que, além de “colonizar” a terra, era necessário “colonizar” as consciências. Os jesuítas mantêm a visão do colonizador, sedimentam as suas idéias. Nessa concepção, a igreja sustenta a reprodução ideológica.²

Portugal adotou para o Brasil, considerado apenas uma extensão de suas terras, um modelo de exploração baseado na doutrina mercantilista,³ que se dava por uma administração centralizada na metrópole, com forte controle fiscal sobre as operações comerciais internas e externas. Instalou no Brasil uma economia colonial

² “Entende-se que a colonização implica numa dependência jurídica, econômica e cultural, na fase colonial, e qualquer prática escolar, obviamente, será um instrumento do qual a sociedade nascente vai servir-se para impor e preservar a cultura transplantada” (SCHER, 1992, p. 8).

agroexportadora, que se constitui, em última análise, numa forma primitiva de dominação capitalista. Para tal exercício, destacam-se três elementos fundamentais: economia agrária, latifundiária e escravista.

Conforme Xavier (1994), o Brasil se constituiu numa economia agrária dadas as condições territoriais (extensão) e o clima tropical, fatores fundamentais para a produção, em grande escala, de gêneros alimentícios e matérias-primas, condições ausentes em Portugal. Também, uma sociedade latifundiária pela disponibilidade de terras e lucratividade da produção em larga escala, em que a cana-de-açúcar se constituiu a base da economia colonial até os meados do século XVII. E escravista, principalmente porque o negro africano já era uma mercadoria lucrativa no comércio europeu e possibilitava a produção a baixo custo.

Por conseguinte, a exploração latifundiária e o trabalho escravo eram condições de máxima rentabilidade para a burguesia mercantil, que também “tinha nas colônias uma verdadeira ‘reserva de mercado’, tanto para comprar os produtos nela produzidos, quanto para vender as mercadorias demandadas para o consumo” (CUNHA, 1986, p. 20-21). Ou, como enfatiza Ribeiro (1998, p. 19), “o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”, por isso a instrução e a educação escolarizada só podiam ser convenientes e interessar à camada dirigente, que tinha o papel de servir de articulação entre os interesses portugueses e as atividades coloniais. Para Portugal assegurar a dependência econômica, era fundamental a dependência política; para a manutenção dependência política, era indispensável a dependência cultural. Nesta afirmação podemos buscar a explicação do atraso no desenvolvimento educacional do Brasil.

A educação jesuítica teve como objetivo primeiro a catequese, que logo foi substituído por uma educação restrita aos filhos dos homens da elite, que, depois, concluíam seus estudos na Europa.

³ A doutrina mercantilista determinava que “a riqueza de um país resultava da acumulação, nele, de metais transformáveis em moeda (ouro e prata), obtidos de vantagens sobre os parceiros, em operações comerciais” (Cunha, 1986, p. 20).

Segundo Tobias (1986, p. 47), a educação cristã que caracterizou a educação jesuítica subdividiu-se em dois períodos:

[...] o primeiro idealizado por Nóbrega, com espírito democrático, cristão, universalizador e brasileiro, estendendo-se até cerca de 1580, e o segundo período, vivificado por uma filosofia da educação, derivada de autoridades jesuíticas da Metrópole e segregadora do índio e do pobre, contrária à educação de Nóbrega e dos primeiros jesuítas, mas triunfante depois da morte de Nóbrega, ocorrida em 1570.

A educação jesuítica, nos chamados “tempos heróicos” (primeiros 21 anos) comandados pelo Padre Manuel da Nóbrega, era organizada em recolhimentos onde eram educados os mamelucos, os órfãos, os indígenas (especialmente os filhos dos caciques) e os filhos dos colonos brancos dos povoados. Nóbrega entrevia a necessidade de “alicerçar nessa unidade espiritual e escolar a futura unidade política da nação” e, por isso, os recolhimentos funcionavam

como agências de democratização, aproximando as raças e os filhos provenientes de diversas condições de vida, irmanando-os no trabalho, pela igualdade de tratamento e pelo convívio diário no colégio, na capela, nos pátios de recreação (MATTOS, 1958, p. 85).

É interessante destacar que a política educacional de Nóbrega tinha um caráter democrático, especialmente pelo interesse em formar adeptos ao catolicismo – que teve suas bases abaladas com o movimento da Reforma – e, também, porque a política colonizadora apontava que

[...] somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas no solo fecundo [...] do novo mundo (MATTOS, 1958, p. 31).

Para isso, era necessário possibilitar a convivência entre as diversas raças e permitir que houvesse em comum a doutrina cristã, mediante aldeamentos especialmente organizados para esse fim. É interessante

destacar o que Romanelli (1998, p. 35) enfatiza em relação aos objetivos da missão jesuítica:

[...] não se pode perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes.

Para atingir tais objetivos, o ensino da doutrina cristã, dos “bons costumes” (diga-se costumes portugueses) e das primeiras letras compunha a matriz curricular básica. O ensino do português foi a primeira necessidade educacional da colônia, assim como, ao evangelizador, coube aprender a língua indígena. “O evangelizador era [...] de visão larga e via no futuro; por isso, foi ele aprender a língua indígena, que acabou sendo matéria do currículo educacional do jesuíta no Brasil, de tal maneira que muita vez (sic) o tupi-guarani⁴ foi substituto do grego” (TOBIAS, 1986, p. 56), considerado indispensável pelos humanistas. Assim, a catequese foi associada à transmissão do idioma e dos costumes de Portugal, ao mesmo tempo em que o padre da Companhia de Jesus aprendeu a língua do nativo pelo convívio e conversas de um com outro.

A doutrina cristã, com seus dogmas, seus princípios morais, sua espiritualidade, era o conteúdo da catequese, ministrada diariamente por meio de aulas expositivas e de exemplos vivos, com o objetivo de traduzir lições de moral associadas a fatos acontecidos (TOBIAS, 1984; PAIVA, 1982). A catequese, do ponto de vista econômico, interessava tanto à Companhia quanto ao colonizador, “à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra” (RIBEIRO, 1998, p. 24).

Somente depois de falar o português e estar iniciado na doutrina cristã é que os índios e os demais iniciavam a “escola de ler e escrever”, considerada a escola primária. Nesta escola, também se ensinava o canto

⁴ “Como veículo mais eficaz de comunicação com os nativos, adotaram a língua tupi, que em 1556 já era ensinada no Colégio da Bahia e em 1587 no de Pernambuco” (CHAGAS, 1980, p. 3).

orfeônico e a música instrumental. Estes componentes curriculares, opcionais, tinham por objetivo “desenvolver o entusiasmo da criança, como meio de tornar simpáticos e atraentes a educação cristã e o jesuíta, como atração das crianças e, sobretudo do selvagem” (TOBIAS, 1984, p. 65). Percebemos a visão do jesuíta de tornar a escola atraente para, com isso, garantir que os alunos a frequentassem.

Na seqüência dos estudos, era previsto, aos que se destacavam, o ensino da gramática latina e, aos demais, o ensino profissional, agrícola ou manufatureiro. Essa etapa correspondia ao atual ensino médio e já apontava para uma estrutura dual, apesar de que, segundo Ribeiro (1998, p. 22), “não tinha, de modo explícito, a intenção de fazer com que o ensino profissional atendesse à população indígena e o outro à população ‘branca’ exclusivamente”. Também era intenção de Nóbrega recrutar indígenas para a vocação sacerdotal, o que logo foi percebido como inadequado, exercendo, provavelmente, influência na definição de um ensino profissional e agrícola.

O estudo da gramática latina visava à preparação para as humanidades superiores, para a Filosofia e para a Teologia, culminando com uma viagem de estudos à Europa. Nas palavras do próprio Nóbrega (apud MATTOS, 1958, p. 86, grifo do autor): “eu pretendia aos de maiores habilidades ensinar também latim e, depois de desbastados aqui um pouco, poderem em Espanha aprender letras e virtudes, para voltarem depois homens de confiança”. Nóbrega entendia que as aulas de gramática latina não deveriam ser apenas “artigos de luxo”, alheias às necessidades da colônia. Deveriam ser abertas aos mais aptos, não somente à aristocracia da terra, para que essa formação possibilitasse, além dos missionários, escrevães e funcionários para a administração colonial, gerentes para os negócios públicos e privados.

Por outro lado, a introdução de uma disciplina profissionalizante, na visão de Nóbrega, era “imprescindível para formar pessoal capacitado em outras funções essenciais à vida da colônia” (MATTOS, 1958, p. 22). Nóbrega aliava, ao currículo humanista, a educação prática, voltada para as necessidades do contexto brasileiro, como parte da “aculturação do nativo, condição indispensável para a

catequese, o aprendizado das práticas elementares de produção para a sobrevivência material da comunidade indígena em processo de aldeamento” (XAVIER, 1994, p. 43). Como destaca Tobias (1984, p. 66),

[...] as escolas do curso médio ministraram algo de profissional e de princípios práticos de lavoura, a fim de que os filhos dos brasileiros pudessem ter e produzir algo de útil para a Nação. Isto, porém, apesar de objetivo e eminentemente educativo e cristão, representa o âmago da luta entre Nóbrega e superiores dos jesuítas de Lisboa, entre a humanização e a desumanização, entre a democratização e a aristocratização do nascente ensino brasileiro.

A partir de 1556, a proposta de Nóbrega passa a encontrar sérias resistências por entrar em choque com as orientações da Companhia, mantendo-se com dificuldades até sua morte em 1570. Então, os recolhimentos foram dissolvidos e incentivou-se a criação de colégios nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, compreendendo o ensino das primeiras letras, o ensino secundário e o superior. A educação jesuítica passa a destinar-se exclusivamente à formação das elites burguesas com o objetivo de prepará-las para exercer a hegemonia cultural e política da colônia, conforme os interesses de Portugal.

De acordo com Cunha, a educação jesuítica, nesta segunda fase, atendeu a uma tripla função: formar padres para a atividade missionária; formar quadros para a administração do empreendimento colonial como do próprio Estado; e educar as classes dominantes.

A integração dessas funções assim variadas ficava garantida pela presença no currículo desses colégios, das ideologias e das práticas letradas comuns à cultura das classes dominantes, às diversas especialidades da burocracia estatal e à organização da própria ordem religiosa desses colégios (CUNHA, 1986, p. 24).

Por isso, as etapas iniciais e o ensino profissional e agrícola pretendidos por Nóbrega⁵ foram excluídos do currículo, o que evidencia o

[...] desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” também o índio. Era necessário concentrar pessoal e recursos em “pontos estratégicos”, já que reduzidos. E tais “pontos” eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos (RIBEIRO, 1998, p. 22).

Dessa forma, o ensino jesuítico interessava e era acessível a uma minoria, que, por não precisar produzir as coisas materiais para a sua sobrevivência, dedicava-se ao “cultivo do espírito”, ou seja, “uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência” (ROMANELLI, 1998, p. 34). Ainda, é importante ressaltar que “a formação da elite colonial, será marcada por uma intensa ‘rigidez’ na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade” (RIBEIRO, 1998, p. 25), fruto da eficiente organização da educação mediante a *Ratio Studiorum* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societas Jesu*).

Do ponto de vista das atividades de produção, o currículo jesuítico era sem “utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (ROMANELLI, 1998, p. 34). Entretanto, logo a elite percebeu a importância e o poder dessa educação para a formação de seus representantes políticos e conseqüente intervenção junto ao poder público.

As normas dos colégios jesuítas eram padronizadas e foram oficialmente publicadas em 1599 na *Ratio Studiorum*. Esse plano de estudos levou 59 anos para ser elaborado, o que possibilitou uma grande experiência e larga discussão até ser publicada. Não foi um plano de um homem ou um grupo fechado, mas de uma experiência comum (FRANCA, 1986). Podemos dizer que, na *Ratio*, “tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos” (PONCE, 1990, p. 122), constituindo-se numa coleção de regras e prescrições práticas e detalhadas. Ou seja, um currículo que ia muito além das disciplinas ou conteúdos escolares.

⁵ As propostas iniciais do currículo de Nóbrega eram: aprendizado do português, doutrina cristã, escola de ler e escrever, canto orfeônico e música instrumental.

“O alvo visado era universal, a formação do homem perfeito, do bom cristão” (FRANCA, 1986, p. 12). A educação, nesse sentido, não era tratada como assunto de uma nação, com suas características específicas, pois os jesuítas acreditavam que sua proposta poderia ser aplicada para qualquer povo, em qualquer lugar. Até hoje, a *Ratio* pode ser considerada

a mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal e para conseguir, portanto, nas esferas mais distintas do governo, das finanças e das universidades, colaboradores ativos, zelosos, e, freqüentemente, insuspeitos (PONCE, 1990, p. 122).

Esta afirmação deixa explícito que a educação baseava-se em um mundo pronto, perfeito, e objetivava adequar o homem a essa visão. Nesse mundo perfeito, “a cada um o que é de direito e vontade dos desígnios divinos”; portanto, a educação pertencia àqueles que tinham o que fazer com ela, aos nobres e à alta burguesia, para continuar em seu papel de dirigentes da sociedade. O trabalho mais marcante dos jesuítas no Brasil se dá na formação das elites e das lideranças da sociedade colonial, para que a consolidação da cultura católica fosse garantida (XAVIER, 1994).

Um sistema educacional de uma sociedade baseada na escravatura só poderia se ater a atender aos interesses de uma camada da população. Por isso, os jesuítas especializaram-se no ensino secundário e superior, com currículos muito precisos e pormenorizados, tripartindo-se em educação literária, filosófica e teológica. No Brasil, havia quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: curso elementar (escola de ler, escrever e contar, mais a doutrina religiosa católica); curso de humanidades (nível secundário); curso de artes (também chamado de ciências naturais ou filosofia) e curso de teologia (nível superior) (FRANCA, 1986, TOBIAS, 1986, CUNHA, 1986). Neste artigo, de acordo com seu objetivo, analisaremos o curso elementar e o curso de humanidades.

O ensino elementar era costumeiramente oferecido pela própria família e reforçado nos colégios, evidentemente para os filhos dos proprietários. Os jesuítas não se importaram com a educação das camadas populares, caracterizando-se seu sistema de ensino como aristocrático. Isso fica claro na afirmação de Inácio de Loyola (apud FRANCA, 1986, p. 7): “Ensinar os ignorantes a ler e escrever seria uma obra de caridade se a Companhia de Jesus tivesse suficientes membros para prover a tudo [...]”.

O curso de humanidades foi o que teve maior difusão na colônia e objetivava preparar o aluno para “a arte acabada da composição e da escrita”, desenvolvendo uma “expressão perfeita” (FRANCA, 1986). Segundo Azevedo (1976, p. 27), “destinava-se a formar o homem *in litteris humanioribus*, ministrando-lhe um ensino eminentemente literário de base clássica, e constituía por isto mesmo o alicerce de toda essa estrutura, solidamente montada, do ensino jesuítico”.

A matriz curricular humanista, correspondente ao curso secundário, na *Ratio*, abrange cinco classes: retórica, humanidades e gramática superior, média e inferior, sendo realizadas todas em latim. “As classes de gramática asseguram-lhe uma expressão clara e exata; a de humanidades, uma expressão rica e elegante; a de retórica, mestria perfeita na expressão poderosa e convincente” (FRANCA, 1986, p. 15). Essas classes representam os estágios de progresso do aluno em relação aos conhecimentos adquiridos, não exclusivamente em relação a uma unidade de tempo (por exemplo, um ano). Conforme Chagas (1980, p. 3), “a conhecida rigidez dos jesuítas no plano dos fins [...] se compensava por uma grande plasticidade no plano dos meios. Exemplo disso, [...] era a flexibilidade com a qual afeiçoavam a execução do currículo às diferenças de capacidade dos alunos”. Por isso, as gramáticas eram subdivididas, e essas subdivisões, muitas vezes, recebiam subníveis (“A” e “B”), o que poderia dilatar o currículo em seis ou sete anos.

O “grau” da gramática ínfima é o conhecimento perfeito dos rudimentos da gramática e as primeiras noções de sintaxe. O grau da gramática média é o conhecimento de toda a gramática,

ainda que não exaustivo e perfeito. O grau da gramática superior é o conhecimento perfeito da gramática. O grau da classe de humanidades, que prepara imediatamente à retórica, é o conhecimento da linguagem, alguma erudição e primeiras noções dos preceitos da retórica. O grau da retórica é a expressão perfeita, em prosa e verso, e abrange os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica de história, arqueologia, etc. (FRANCA, 1986, p. 15).

Outro aspecto relativo à plasticidade do currículo jesuítico foi o uso do idioma pátrio, fundamental aos futuros padres para o sucesso da catequização dos índios – “[...] para pregar com fruto, importa bem aprender a língua falada pelo povo” (FRANCA, 1986, p. 16). A *Ratio* foi alterada em 1751, quando foram introduzidas novas disciplinas no modelo curricular, como as línguas vernáculas e as ciências naturais (CUNHA, 1986).

Os cursos elementares e de humanidades tinham por objetivo a seleção de religiosos, ou não, que completariam sua formação nos cursos superiores de artes ou teologia. A *Ratio*, por sua vez, remeteu o estudo das ciências para o curso de artes, em que se ensinavam, durante três anos, lógica, física, matemática, ética e metafísica, em que Aristóteles era o principal autor estudado. O curso de teologia, de quatro anos de duração, era composto por duas matérias básicas: a teologia moral (questões éticas do cotidiano) e a teologia especulativa (estudo do dogma católico) (CUNHA, 1986; FRANCA, 1986).

“No plano da *Ratio*, enquanto os cursos universitários visam mais diretamente à formação profissional, o secundário tem uma finalidade acentuadamente humanista” (FRANCA, 1986, p. 25). Esse modelo de formação é adequado à política colonial, visto que, em uma sociedade em que muitos produziam, os poucos que desfrutavam dessa produção dedicavam-se às atividades intelectuais. A consequência foi o preconceito contra o trabalho, que era associado ao escravo, e, portanto, deixar de trabalhar significava aproximar-se do senhor. Também, a ênfase no trabalho intelectual afastava os alunos dos problemas relativos à realidade, levando-os a rejeitar o mundo real e a considerar civilizado

o seu mundo. Nesse sentido, exerciam uma dominação sobre a maioria que não tinha acesso ao mundo letrado, reforçando a dominação.

Na concepção da *Ratio*, o curso secundário, com currículo essencialmente humanista, era adequado, pois não era objetivo transformar os adolescentes em enciclopédias ambulantes, mas formar o homem, tornando-o mais homem. “O nome de humanidades foi dado a estes estudos porque transformam os que a eles se dedicam em ‘homens educados, afáveis, lhanos, acessíveis e tratáveis’” (FRANCA, 1986, p. 25). Por isso, a linguagem é considerada o instrumento natural de formação humana.

Só pela palavra pode o educador atingir o espírito do aluno; só pela palavra pode o aluno manifestar o próprio espírito. [...] A linguagem é a expressão do espírito, e, portanto, a prova de sua existência, a medida de seu desenvolvimento. Quem se exprime, exercita a sua atividade mental, imagina, pensa, julga, raciocina, concatena idéias (FRANCA, 1986, p. 25-26).

Por esses pressupostos, compreendia-se que todo o trabalho do educador deve buscar desenvolver as capacidades naturais do jovem. O estudo da gramática, dos gênios antigos, do latim, a formação literária no currículo não tinham como principal objetivo uma utilidade instrumental, mas a formação do homem pelo desenvolvimento harmonioso de suas faculdades. Em vista disso, o verbalismo, como conteúdo e método, condicionou o currículo, acompanhou o seu desenvolvimento e constituiu-se numa das principais características da educação jesuítica.

A organização da educação jesuítica, mais especificamente o currículo humanista, tinha objetivo acima de tudo religioso. Por isso, o conteúdo literário e a metodologia do curso de humanidades e dos cursos superiores visavam afastar os intelectuais das demais orientações religiosas, bem como da nascente ciência moderna, pois poderia levá-los a perceber as limitações do método escolástico medieval adotado pelos jesuítas (RIBEIRO, 1998). Era primordial manter a colônia sob o monopólio intelectual da metrópole. Nesse sentido, “da mesma forma como a monocultura econômica destruiu fisicamente o resto da

paisagem, assim também na escola jesuítica a monocultura intelectual e espiritual destruiu em torno do indivíduo a paisagem intelectual” (FREYRE apud BENDER, 1976, p. 222). Nesse quadro não havia lugar para o pensamento crítico e criador, nem para a ciência experimental que já começava a mudar os rumos da humanidade.

Os jesuítas permanecem responsáveis pela educação no Brasil até 1759, quando são expulsos de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil. Foram 210 anos de educação jesuítica, interrompidos bruscamente, com as reformas feitas em Portugal pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), então ministro de D. José I. Pela primeira vez, o Estado passa a orientar os rumos da educação, objetivando substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado.

O período pombalino

As reformas pombalinas tiveram por objetivo a recuperação econômica de Portugal, e uma das ações foi a modernização do ensino e da cultura portuguesa, objetivando a formação do nobre, para que atendesse aos interesses do Estado, podendo este até ser cristão. Isso demonstra que não foi simplesmente um intento anti-religioso, mas “a remodelação dos métodos educacionais vigentes, pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza em Portugal” (CARVALHO, 1978, p. 26). Também, completa o autor, “as reformas foram [...] um esforço no sentido de colocar as escolas portuguesas em condições de acompanhar com êxito o progresso do século” (p. 51).

Podemos apontar pelo menos três objetivos da nova política econômica portuguesa: incentivo às manufaturas na metrópole, proibindo-as na colônia, para que se constituíssem uma reserva de mercado; incentivo à acumulação de capital, tanto na metrópole com nas colônias; substituição das ideologias características da sociedade feudal, por outras, de acordo com a orientação da sociedade capitalista (CUNHA, 1986). Este terceiro objetivo diz respeito às reformas educacionais promovidas pelo Marquês de Pombal, em Portugal e na

colônia, que culminam com a expulsão dos jesuítas do comando da educação, passando o Estado a definir os seus rumos.

A fonte das idéias defendidas por Pombal vem do movimento iluminista que se evidencia no final do século XVII e caracteriza o século XVIII. O iluminismo “consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica” (CUNHA, 1986, p. 44). Apesar disso, em Portugal, não houve o rompimento com a igreja e a religião católica. Pelo contrário, as ordens religiosas que se submeteram ao poder do Estado, na pessoa do rei, continuaram com autorização para prestar seus serviços. A Companhia de Jesus, no entanto, mantém uma postura de insubordinação ao rei, pois o movimento iluminista não era compatível com o ensino jesuítico, que continuava com característica medieval, educando nos moldes da *Ratio Studiorum*. A proposta da Companhia de Jesus era atrasada em relação à nova proposta que se delineava com a reforma pombalina, que apresentava avanços em relação aos aspectos científicos no ensino e na visão de sociedade. Até então, “a filosofia moderna (Descartes), a ciência físico-matemática, os novos métodos de estudo da língua latina eram desconhecidos em Portugal” (RIBEIRO, 1998, p. 32).

Estes foram alguns dos motivos para a Companhia de Jesus ser apontada como a causa do atraso de Portugal, além de ser detentora de um poder econômico reivindicado pelo Estado e de ter uma proposta de educação compatível com os interesses e a serviço da ordem religiosa, e não dos interesses do país.

Os reflexos das políticas pombalinas na colônia incidem diretamente na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. Isso implicava em mais mão-de-obra, diga-se mão-de-obra indígena, até então “protegida” pela influência dos jesuítas junto à corte portuguesa. Era necessário “libertar” os índios dos padres, isto é, torná-los disponíveis para serem integrados à economia como escravos, se não de direito, pelo menos de fato (salário simbólico)” (CUNHA, 1986, p. 42). Vale lembrar também que os jesuítas acumulavam riquezas provenientes do comércio de produtos do sertão, sem nada reverter ao

tesouro real, pois eram isentos do pagamento de impostos. Por conseguinte, “não poderiam os homens da administração de D. José I subestimar o valor da organização jesuítica como empreendimento colonizador” (CARVALHO, 1978, p. 105). A sociedade religiosa também tinha objetivo mercantil.

O Brasil, nesse período, passava por uma crise na produção de açúcar, enquanto se desenvolvia, sobremaneira, a atividade da mineração, permitindo “que indivíduos isolados se realizem economicamente, o que não acontecia no sistema de produção açucareira” (SODRÉ, 1996, p. 25). Há, nessa época, um crescimento populacional dada a imigração portuguesa, visto que a metrópole passava por uma forte crise econômica. Dessa forma, pela primeira vez, a população livre é mais numerosa que a população escrava. Para atender a essa demanda, diversificam-se as atividades econômicas complementares à mineração, principalmente aquelas relacionadas à produção de alimentos e manufaturas ligadas ao setor da tecelagem e do ferro, gerando-se, assim, o comércio interno, em função do desenvolvimento do mercado interno. Há um crescimento da vida urbana e das atividades administrativas da colônia, bem como o surgimento de uma camada média, o que favoreceu a este modelo de sociedade apresentar exigências culturais que antes não existiam (SODRÉ, 1996; XAVIER, 1994).

“Esse descompasso que se verifica entre o desenvolvimento colonial e a decadência metropolitana será o principal desencadeador das chamadas reformas pombalinas” (XAVIER, 1994, p. 51). Estas significaram, para o Brasil, o aumento da exploração parasitária de Portugal, por meio de reformas administrativas e fiscais, que acirraram os monopólios, multiplicaram os impostos, discriminaram os nascidos na colônia dos nascidos em Portugal, dotando o aparelho administrativo superior da colônia exclusivamente com metropolitanos. Além disso, ocorreu o desmonte de toda a educação construída no decorrer de dois séculos (XAVIER, 1994; RIBEIRO, 1998).

Dessa forma, no momento em que a colônia mais precisava de um projeto de educação, em razão da sua urbanização e diversificação das atividades econômicas, os jesuítas são retirados de cena, e a colônia

amarga a realidade de nada ver colocado em seu lugar, atrelando-se, ainda mais, a formação da elite dirigente aos moldes de Portugal. Também, continua inexistente um projeto de educação popular, pois as poucas aulas régias, que foram colocadas à disposição, nada mais tinham do que a função preparatória de continuidade, de uma minoria, dos estudos na Europa. “A formação ‘modernizada’ da elite colonial (masculina) era uma das exigências para que ela se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa” (RIBEIRO, 1998, p. 35).

As aulas régias, baseadas no enciclopedismo, constituíam-se em unidades de ensino, com professor único, instaladas para determinada disciplina, que deveriam substituir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas. Eram aulas autônomas e isoladas, não havendo um “currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria” (CHAGAS, 1980, p. 09). Assim, como destaca Romanelli (1998, p. 36):

[...] a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

A reforma de Pombal, no Brasil, não foi imediata. Somente em 1772, treze anos após a expulsão dos jesuítas e do alvará de 28 de junho de 1759,⁶ é que foram estabelecidas as aulas de primeiras letras, de gramática, de latim e de grego no Rio de Janeiro e nas principais cidades das capitânicas (AZEVEDO, 1976; RIBEIRO, 1998).

O ensino secundário, que era organizado segundo o Curso de Humanidades no período jesuítico, caracterizado pela unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado e disperso

⁶ O Alvará de 1759 instituiu as aulas de gramática latina, de grego e de retórica e criou o cargo de “Diretor de Estudos” para orientar e fiscalizar o ensino, além de selecionar, através de exames, os professores.

em aulas avulsas, cada uma com um professor, contemplando, segundo Ribeiro (1998, p. 34), as seguintes orientações:

[...] para o ensino do latim, a orientação era a de ser entendido apenas como instrumento de domínio da cultura latina e admitir o auxílio da língua portuguesa. Quanto ao grego (indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos), as dificuldades deveriam ser gradualmente vencidas: primeiro a leitura (reconhecer as letras e sílabas, palavras), depois os preceitos gramaticais e, por último, a construção. A retórica não deveria ter seu uso restrito ao público e à cátedra. Deveria tornar-se útil ao contato cotidiano. As diretrizes para as aulas de filosofia ficaram para mais tarde e, na verdade, pouca coisa aconteceu. Diante da ruptura parcial com a tradição, este campo causou muito receio ou muita incerteza em relação ao novo.

Com o “subsídio literário” (imposto colonial criado em 1772 para custear o ensino), o número de aulas alcançou alguma diversificação em matérias como retórica, hebraico, matemática, filosofia e teologia. Tudo, porém, muito precário em razão da escassez de recursos, do despreparo dos docentes e da inexistência de um currículo regular com objetivos claramente definidos. Teve, porém, continuidade a formação clássica, ornamental e europeizante dos jesuítas, visto que a maioria dos professores era composta por padres formados sob os moldes jesuítas, os chamados padres-mestres. As principais inovações de Pombal – o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional – não foram implantadas na colônia (CHAGAS, 1980; ROMANELLI, 1998).

O nível secundário continuou desvinculado dos assuntos e problemas da realidade, permanecendo o modelo europeu “civilizado”. A continuidade dos estudos, para garantia dos interesses portugueses, deveria ser feita na Universidade de Coimbra ou em outros centros europeus. Com isso, fica evidente que a metrópole tinha pouco interesse em equipar a colônia com um sistema educacional eficiente, pois este era incompatível com os objetivos de dominação e submissão impostos. Esta é a análise de Fernando de Azevedo (1976, p. 53):

[...] a reforma planejada para o Reino não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores. [...] Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas individuais e estimular, em vez de absorvê-los, os organismos parasitários que costumam desenvolver-se à sombra de governos distantes, naturalmente lentos na sua intervenção. Esta foi uma das razões pelas quais a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da colônia.

Dos jesuítas a Pombal, a educação brasileira foi marcada pelo objetivo básico de formação da elite dirigente da sociedade colonial. Mesmo assim, a organização escolar caracterizou-se precária, em quantidade e qualidade, com um currículo humanista, de conteúdo literário nos moldes europeus, com objetivo de “divulgação de uma concepção de mundo apta a manter coesa a sociedade” (SEVERINO, 1986, p. 70), de acordo com os interesses econômicos do colonizador, segundo um ideário católico. Mesmo com a desarticulação do currículo jesuíta, após Pombal, a essência do currículo permaneceu, apesar de a ciência estar em franco desenvolvimento na Europa. Nesse sentido, é esclarecedora a conclusão feita por Antonio Joaquim Severino (1986, p. 72):

[...] o que a história mostra é a perfeita adequação entre estes princípios doutrinários e os interesses econômicos, políticos e sociais da classe dominante da época, constituída basicamente pela aristocracia agrária, pouco numerosa, mas encarregada de dirigir a exploração colonizadora do país. Daí por que atribuíram pouca importância à organização do ensino e à política educacional do país, tanto mais porque a educação se destinava a segmentos restritos da população. Não havia necessidade de uma contribuição maior da educação, que ficava adstrita à formação da elite dirigente. Por isso o caráter literário, acadêmico de seu conteúdo, sua preocupação com os modelos europeus e o total desinteresse pela profissionalização e formação da maioria da população privada de qualquer educação formal. Ademais não havia também necessidade de aprofundamento dessa educação, uma vez que os integrantes dessa elite poderiam ir completar seus estudos na Europa.

Dessa forma, entre a expulsão dos jesuítas e a transposição da corte portuguesa para o Brasil em 1808, há uma lacuna de quase meio século na educação brasileira, caracterizada pela precariedade do ensino colonial.

Considerações finais

À luz deste quadro de informações e da proposta deste trabalho, o que podemos verificar é que o contexto socioeconômico do Brasil Colônia tem como elementos principais um modelo de exploração mercantilista, baseado na exploração da mão-de-obra escrava, com uma profunda e desmedida depredação da colônia. O Brasil era, para Portugal, apenas uma extensão de suas terras, por isso mantinha um total controle por meio de uma administração centralizada.

Nesse contexto de modelo econômico agroexportador, o papel da educação era de sedimentar a visão do colonizador. Por isso, num primeiro momento, a catequese foi a principal função dos jesuítas, responsáveis pela reprodução dos valores da sociedade mercantilista, profundamente marcada pela religião católica.

Nos chamados tempos heróicos, os primeiros 21 anos de educação jesuítica, Nóbrega idealizou uma educação democrática, cristã e brasileira, estendida aos filhos dos colonos brancos, aos órfãos e aos indígenas, com um modelo curricular que contemplava o ensino da doutrina cristã, dos “bons costumes” e das primeiras letras. O interesse maior de Nóbrega era a formação de adeptos ao catolicismo a fim de restabelecer as bases da Igreja Católica abaladas pela reforma e garantir a aculturação do elemento indígena para que a “colonização” fosse de fato definitiva. Esta proposta logo encontrou resistência junto à ordem jesuítica em Portugal, visto que não era interesse a instrução do índio, e, sim, o seu adestramento por meio da catequização para servir de mão-de-obra. A educação deveria destinar-se à formação das elites burguesas somente e, por isso, as propostas educacionais e o currículo de Nóbrega não encontram espaço para serem desenvolvidos.

A segunda fase da educação jesuítica é a mais importante e aqui se configuram os reais objetivos da educação no Brasil Colônia: formar quadros para a administração do Estado, formar padres e educar as classes dominantes. A educação é pautada nos princípios da *Ratio Studiorum*, composta de uma coleção de regras e prescrições milimetricamente pensadas. É segundo estes princípios que acontece a principal ação jesuítica, ou seja, a promoção da educação da elite. Nesse sentido, fica clara a relação entre modelo econômico e educação, pois, numa sociedade escravocrata e agroexportadora, baseada na exploração desmedida da população, a educação é artigo de luxo para garantir a reprodução e consolidação dos interesses burgueses.

A proposta curricular contemplava a educação literária, filosófica e teológica nos níveis elementar, secundário e superior. O curso de humanidades (secundário) foi o mais difundido, pois era o alicerce do ensino jesuítico. Eminentemente literário, objetivava uma formação essencialmente humanista, com o fim de diferenciar e reforçar a dominação, na medida em que as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão-de-obra escrava. O currículo, essencialmente humanista, visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes.

Com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas em Portugal, assistimos ao dismantelamento completo da educação brasileira. O Brasil não é contemplado com as propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com o fim de acompanhar os progressos do século. Resta no Brasil, em termos de educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. A formação humanista, clássica e europeizante tem continuidade nas disciplinas isoladas, pois a maioria dos professores era composta por padres formados nas escolas jesuíticas.

Podemos verificar, portanto, que, se a educação jesuítica foi restrita a uma elite, ela teve o mérito de constituir-se em um sistema educacional extremamente organizado, com objetivos, conteúdos e métodos compatíveis aos seus fins. Por isso, se para Portugal a laicização do ensino foi um avanço, para o Brasil, as reformas pombalinas significaram um retrocesso em termos de educação escolar.

O currículo, de modo geral no período colonial, cumpriu seu objetivo à medida que, construído no modelo europeu, traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade de acordo com seus interesses, especialmente os econômicos. Portanto, estender o ensino à maioria da população nunca interessou a aristocracia agrária, que via seu papel restrito à educação da elite.

THE SYLLABUS IN BRAZIL COLONY: PROPOSAL TO AN ELITE EDUCATION

Abstract: The purpose of this article is to synthesize the history of the official syllabus in Brazil at colonial period, which was characterized by economical agro exportation. The research includes aspects of Jesuits education in their two phases – the first was idealized by Nóbrega at heroic times (1549-1570); the second, was derivate by Jesuits authorities from Portugal and was characterized through Ratio Studorum – as well the educational reality presented at the colony from Pombalina Reform. The analyses of the research include bibliographic sources, the relation among Brazilian social, economical and political context, the educational proposal, and the official proposals of syllabus presented in this period. We can verify that Brazil social economical context is characterized by a mercantilist model, based on slave labor exploration, from a deep and without measure running down of the colony. According to this context, the education purpose was to introduce the colonization vision, where catechize and the elite education were the mainly objectives. The syllabus was organized based on European model, showed the conception of the colonizing world, which formed the managers to maintain a society according to their interests mainly economical.

Key words: Brazil Colony. Society. Education. Syllabus.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BENGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo: Difel; Porto Alegre: UFRGS, 1976.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOYNARD, Aluizio Peixoto; GRACIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino**: Lei n. 5.692 de 11 ago. 1971, publicada no Diário Oficial da União em 12 ago. 1971. São Paulo: Lisa, 1973.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FRANCA, Leonel. O Ratio Studiorum dos jesuítas. In: MAIA, Pedro (Org.). **Ratio Studiorum**: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1986.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1958.

PAIVA, J. Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola L. P.; PARAÍSO, Marlucey A. Currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Mundo em Mudanças**, Campinas, módulo 1, 1998.

SCHER, Raul. **Currículo escolar: sua concepção e sua prática**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.

XAVIER, Maria Elizabete. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino da elite (1549-1920). In: XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.