

A LUTA PELA PRIMEIRA UNIVERSIDADE NO BRASIL AO TEMPO DOS JESUÍTAS E DA EXPANSÃO MARÍTIMA PORTUGUESA

Célio da Cunha

Resumo

As tentativas de criação da primeira universidade no Brasil, em que pesem as análises e interpretações já realizadas, demandam continuamente novas perspectivas de investigações. Nessa linha de argumentos, o presente estudo procurou examinar a luta para a institucionalização de uma universidade no Brasil Colônia considerando o contexto da expansão marítima portuguesa, o domínio jesuítico, a ascensão e declínio do estado português e a condição semiperiférica de Portugal com fundamentos nas contribuições de Immanuel Wallerstein (teoria do sistema-mundo) e de António Teodoro. Constatou-se que muitas das críticas atribuídas aos jesuítas precisam ser examinadas no cenário de retração da hegemonia portuguesa alcançada ao tempo das navegações transoceânicas, a qual, por múltiplos fatores, entrou em decadência. Simultaneamente, O artigo examina as causas que impediram a criação da primeira universidade no Brasil, em comparação com os fatores que determinaram a criação de universidades na América espanhola, destacando a contribuição da Dinastia dos Habsburgos e do modelo de colonização predominante na Nova Espanha. Como conclusão, estudo sublinha a importância da posição semiperiférica de Portugal para a não criação de universidade tanto no Brasil quanto também em Portugal, visto que, depois de Coimbra e Évora, o país só viria a instituir uma outra universidade no início do século XX.

Abstract

Despite extensive previous analyses, attempts to establish the first university in Brazil continually call for new research perspectives. Along these lines, this study examines the struggle to institutionalize a university in Colonial Brazil within the broader context of Portuguese maritime expansion, the predominance of Jesuit influence, and the shifting hegemony of the Portuguese state. Drawing from Immanuel Wallerstein's world-systems

theory and the conceptual contributions of António Teodoro, the article analyzes how Portugal's semi-peripheral status shaped these educational dynamics. The findings indicate that historical criticisms directed at the Jesuits must be contextualized against the decline of Portuguese hegemony—a power consolidated during the era of transoceanic navigation but subsequently diminished by a variety of systemic factors. Furthermore, this study contrasts the structural impediments to higher education in Brazil with the factors that enabled the foundation of universities in Spanish America, highlighting the role of the Habsburg dynasty and the distinct colonization model in New Spain. In conclusion, this paper emphasizes that Portugal's semi-peripheral position was a decisive factor in the failure to establish new universities both in Brazil and within the metropole itself, noting that following the institutions of Coimbra and Évora, Portugal would only found another university at the beginning of the 20th century.

Keywords: first university, semi-peripheral condition, Jesuits, higher education, Spanish America.

Résumé

Bien qu'il existe déjà de nombreuses analyses et interprétations, nous étudions sous une nouvelle perspective de recherche les tentatives de fondation de la première université au Brésil. La présente étude examine la lutte pour l'institutionnalisation d'une université dans le Brésil colonial, à la lumière du contexte de l'expansion maritime portugaise, de la domination jésuite, de l'essor et du déclin de l'État portugais, ainsi que de la condition semi-périphérique du Portugal. Cette démarche s'appuie sur les contributions théoriques d'Immanuel Wallerstein (théorie du système-monde) et d'António Teodoro. Il en ressort que les nombreuses critiques formulées à l'encontre des jésuites doivent être réévaluées au regard du déclin de l'hégémonie portugaise, puissance acquise à l'époque des navigations transocéaniques qui, sous l'effet de multiples facteurs, est entrée en décadence. Parallèlement, l'article analyse les causes ayant entravé l'établissement de la première université au Brésil, en contraste avec la fondation d'universités dans l'Amérique hispanique, où l'apport de la dynastie des Habsbourg est mis en avant ainsi que le modèle de colonisation prédominant en Nouvelle-Espagne. En conclusion, cette étude met en évidence l'impact de la position semi-périphérique du Portugal dans l'absence de création d'établissements d'enseignement supérieur, tant au Brésil que dans la métropole même.

En effet, après les universités de Coimbra et d'Évora, le pays n'institua un autre pôle universitaire qu'au début du XX^e siècle.

Mots-clés : première université, condition semi-périphérique, jésuites, enseignement supérieur, Amérique hispanique.

Resumen

A pesar de los análisis e interpretaciones existentes, los intentos de fundar la primera universidad en Brasil demandan continuamente nuevas perspectivas de investigación. En consonancia con esta postura, el presente estudio examina la lucha por la institucionalización de una universidad en el Brasil colonial, considerando el contexto de la expansión marítima portuguesa, el predominio jesuítico, el auge y declive del Estado portugués y la condición semiperiférica de Portugal, a partir de las contribuciones de Immanuel Wallerstein (teoría del sistema-mundo) y de António Teodoro. Se constata que muchas de las críticas atribuidas a los jesuitas deben ser evaluadas en el escenario de retracción de la hegemonía portuguesa; una potencia alcanzada en la era de las navegaciones transoceánicas que, por múltiples factores, entró en decadencia. Simultáneamente, el artículo analiza las causas que impidieron el establecimiento de la primera universidad en Brasil, en contraste con los factores que propiciaron la fundación de universidades en la América hispánica, donde se destaca la contribución de la dinastía de los Habsburgo y el modelo de colonización predominante en la Nueva España. En conclusión, el estudio subraya el impacto de la posición semiperiférica de Portugal en la falta de creación de instituciones de educación superior tanto en Brasil como en la propia metrópoli, dado que, tras las universidades de Coímbra y Évora, el país solo volvería a instituir otro centro universitario a principios del siglo XX.

Palabras clave: primera universidad, condición semiperiférica, jesuitas, educación superior, América hispánica.

Introdução

O presente texto tem o objetivo de examinar as tentativas iniciais de criar a primeira universidade no Brasil, durante o monopólio jesuítico e a expansão marítima portuguesa. Tais iniciativas, centradas no Colégio da Bahia e na Câmara da Bahia,

enfrentaram resistências do Estado português e das universidades de Coimbra e Évora. Para explicar a não concretização desse ideal, o artigo aprofunda reflexões sobre o auge e o declínio da expansão transoceânica lusitana, analisando-se como a condição semiperiférica do Estado português contribuiu para a não fundação de universidades no Brasil, assim como para a própria expansão universitária na Metrópole. Nesse cenário, avalia-se o impacto da *Ratio Studiorum* jesuítica sobre o desenvolvimento da educação e da ciência em Portugal e nas colônias, e as implicações nas propostas de criação de criação da primeira universidade no Brasil-colônia. Para fundamentar a análise, caracterizam-se os períodos marcantes dos séculos XV e XVI - do apogeu ultramarino à decadência que posicionou Portugal como nação semiperiférica. Esse recuo histórico ajuda a compreender melhor o contraste entre a proliferação de universidades na América espanhola e a ausência delas no Brasil.

A ousadia portuguesa

Nessa direção de argumentos, qual seja, a de buscar fundamentos no contexto da época, sobressaem inicialmente as grandes ousadias portuguesas “por mares nunca dantes navegados”, como poetizou Camões n’*Os Lusíadas*, que instauraram um novo paradigma de percepção do mundo. Conforme escreveu Vitorino Magalhães Godinho, o Tratado das Alcáçovas, em 1479, encerrou a guerra com Castela-Aragão, assegurando a independência dos reinos e estabelecendo as condições para a expansão portuguesa (Godinho, 2018). A expansão transoceânica não apenas trouxe um período de grande prosperidade, mas inaugurou um modelo civilizatório que colocou a Europa no epicentro da cultura e da economia mundial. Consoante a afirmação feita por Bethencourt (2015), a exploração oceânica alterou a percepção europeia do mundo, levando as elites a se representarem no centro da geopolítica mundial. Os empreendimentos marítimos ibéricos foram decisivos para a construção da modernidade. Para Wallerstein (1990), entre finais do século XV e princípio do século XVI configurou-se a economia-mundo, processo no qual a contribuição dos “povos peninsulares” (expressão de Antero Quental) foi crucial. Wallerstein destaca que esse novo cenário dependeu da expansão geográfica, de métodos diferenciados de controle do trabalho e da criação de aparelhos estatais relativamente fortes nos futuros Estados centrais.

E porque coube a Portugal estar à frente desse avanço que foi fundamental para a construção de um sistema mundial moderno? Wallerstein procura responder a essa questão destacando vários fatores que poderiam ter contribuído para uma fase de ousadias sem precedentes, entre eles: a motivação para o impulso inicial, a base tecnológica, a localização no Atlântico, junto à África, a experiência de comércio longínquo, a disponibilidade de capital e o fato de ser o único país da Europa a maximizar vontade e possibilidade. Além disso, e principalmente devido ao fato de ser Portugal um Estado pequeno, a vantagem era óbvia. A expansão era o caminho mais provável para a obtenção de rendimentos e a acumulação de glória. Portugal era um Estado isolado no contexto europeu, havia alcançado uma estabilidade política e não estava prejudicado por conflitos internos (Wallerstein, 1990)

Além dos fatores apontados por Wallerstein, alguns estudiosos enfatizam os avanços alcançados por Portugal em termos de ciência e conhecimento experimental. Sob esse aspecto, o livro *O século dos prodígios*, de Onésimo Teotônio Almeida, procedeu a uma exaustiva investigação histórica com o intuito de mostrar o pouco conhecimento dos países anglo-saxões sobre as contribuições de Portugal, de modo a colocar em evidência o papel desse país na revolução científica do século XVII, pois os descobrimentos portugueses estavam “indevidamente excluídos da historiografia no mundo anglo-americano, sobretudo no que respeita ao contributo luso para a emergência da ciência moderna”(Almeida, 2018, p. 83). “A lacuna é ainda maior no domínio da ciência” (Almeida, 2018, pp. 86-87), o que entra em contradição com o fato de um dos fundadores da ciência moderna, Francis Bacon, mencionar em sua obra máxima - o *Novum Organum* - o papel dos portugueses. O certo é que, faz-se necessário frisar, os portugueses foram pioneiros quanto a um rigor científico considerado imprescindível para o advento da modernidade. Contudo, permaneceu aquém desse novo patamar, não conseguindo, por várias razões, alcançar os avanços de outras nações européias (Almeida, 2018).

O declínio

Na altura das grandes navegações, Portugal desfrutava de uma posição privilegiada na Europa, a qual passou a ser abalada por vários fatores. Stephens (2019) argumenta que foi um erro a expulsão dos judeus, que desempenhavam importante papel na distribuição

para os mercados europeus dos produtos que chegavam da Índia. Matoso (1994) refere-se ao movimento inovador de intelectuais humanistas inspirado nas ideias de Erasmo que, durante os decênios 30 e 40 do século XVI, foram perseguidos pela Santa Inquisição; em decorrência das decisões do Concílio de Trento (acatado e executado pela Coroa), a Inquisição instalou nesse período um clima de perseguição e intolerância. Matoso argumenta ainda que o modelo epistemológico da pedagogia jesuítica travou o impulso de curiosidade e embargou o progresso da inteligência (Matoso, 1994). Nessa mesma direção, o historiador António Borges Coelho introduziu alguns componentes que são necessários para uma compreensão mais sistêmica do declínio português após o período áureo da expansão marítima. A política de perseguição aos judeus – e milhares foram condenados à fogueira – nada acrescentou à honra e ao proveito de Portugal. Ao contrário, o fogo inquisitorial que lavrou sobre populações inteiras estiolou o comércio e os ofícios, bem como travou o desenvolvimento que rompia em cidades e vilas de Alentejo e Algarves (Coelho, 2018).

Outro intelectual que também se debruçou sobre as causas da transição entre vanguarda e retaguarda, para usar a expressão de Onésimo Almeida, foi Antero de Quental, pertencente à geração de 1870 e que produziu um ensaio clássico com efeitos e repercussões que chegam aos dias atuais. Ele enumera e fundamenta as causas da decadência nas dimensões moral, política e econômica: a primeira foi a transformação do catolicismo no Concílio de Trento; a segunda, o estabelecimento do absolutismo, com a ruína das liberdades locais; e a terceira, o desenvolvimento de conquistas longínquas. Além disso, ele também exalta o papel dos mouros e dos judeus, lamentavelmente expulsos, pois foram uma das glórias da Península, cabendo a eles a reforma da escolástica nos séculos XIII e XIV, pela renovação do aristotelismo (Quental, 2017).

Como se pode notar, são inúmeros os fatores e causas apontadas para o declínio de Portugal após o período áureo das conquistas transoceânicas, os quais certamente haveriam de exercer influência no desenvolvimento das colônias, sobretudo o Brasil. A todos os que já foram mencionados e que foram objetos de estudos e pesquisas de vários historiadores, há outro que pode ser visto como causa, mas também como derivado de um processo que há tempos se iniciara. Trata-se do período que Stephens denominou de “os 60 anos de cativo” (1580-1640), época em que Portugal esteve sob o domínio do governo da Espanha. A união dos tronos, como assim ficou conhecida, coincidiu com

uma fase em que Portugal “enervado pelo luxo e pela riqueza, oprimido pela Inquisição, com sua população livre muito reduzida, não possuía nenhuma das energias do Portugal do século XIV, nem podia lutar contra o rei da Espanha, filho do grande imperador Carlos V [...]” (Stephens, 2019, p. 206).

Portugal na semiperiferia

Uma interpretação mais recente sobre a posição de retaguarda de Portugal a partir do final do século XVI é de autoria de António Teodoro, em seu denso estudo sobre a construção política da educação, examina o desafio de conflitos explicativos com base na perspectiva do sistema mundial moderno e do conceito de semiperiferia. Começa concordando com a ideia de António Nóvoa (1994), de que a educação é mais totalizada do que totalizadora, conceito que “permite evidenciar, na análise das políticas de educação, a dimensão das aspirações sociais e das qualificações requeridas para o trabalho, num contexto de economia mundial, crescentemente interdependente” (Teodoro, 2001, p. 131). Fundamenta a importância que dispensou ao constructo teórico dos sistemas-mundo, dizendo que essa linha de análise não foi a única a tecer uma impiedosa crítica à teoria da modernização e às teorias funcionalistas dominantes, nos anos 50 e 60, mas foi a que levou mais longe a sua crítica, rompendo com a própria ciência social do século XIX, graças à contribuição de Immanuel Wellerstein. A análise dos sistemas-mundo insiste em ver todas as suas partes como parte de um mundo, sendo impossível compreendê-las separando seu exame. Teodoro (2001) também sublinha a relevância da historicidade, pois a longa duração defendida por Braudel, é para o sistema-mundo a contrapartida temporal de sua especificidade espacial, o que significa chamar a atenção para a ideia de que os sistemas-mundo foram sistemas históricos. Assim, é o casamento realizado entre o espaço de um mundo e o tempo de uma longa duração que constitui um determinado sistema histórico. O terceiro aspecto é o da unidisciplinaridade, que veio colocar em causa a fórmula trinitária da ação social, qual seja: a economia ou o mercado, a política ou o Estado e a sociedade e a cultura. Isso significa que toda atividade econômica pressupõe regras e escolhas socioculturais que, por sua vez, implicam constrangimentos políticos. A perspectiva do sistema mundial moderno teve profundas repercussões no plano epistemológico hodierno das ciências sociais. A partir desses eixos interpretativos, Wallerstein defende que durante a história só existiram, de fato, dois tipos de sistemas-mundo: os impérios-mundo e as economias-mundo.

Um sistema-mundo, afirma Teodoro (2001), sempre contém Estados centrais e áreas periféricas, existindo entre uns e outros as chamadas áreas semiperiféricas. Nos Estados centrais, continua esse pesquisador,

desenvolvem-se, em regra, poderosos aparelhos de Estado ligados a uma forte identificação nacional, ou integração, que, para Wallerstein (1990), mais não são do que um mecanismo que serve para ‘proteger as disparidades surgidas no interior do sistema mundial e como máscara ideológica justificadora da manutenção de tais disparidades’ (Wallerstein, apud Teodoro, p. 138).

De acordo com Wallerstein, “a semiperiferia não é um artifício de pontos de coorte estatísticos, nem uma categoria residual. A semiperiferia é um elemento estrutural necessário numa economia-mundo”. E acrescenta: “[...] os interesses localizados basicamente na semiperiferia acham-se no exterior da arena política dos Estados do centro, e é-lhes difícil prosseguir os seus fins através de coligações políticas que poderiam estar abertas para eles se estivessem na mesma arena política” (Wallerstein, 1990, apud Teodoro, 339). Em suma, Teodoro acrescenta que são as áreas periféricas que perdem no conjunto da distribuição desigual da mais-valia, que se vai orientar de modo privilegiado para as zonas do centro. Em resumo,

Uma das características principais desta economia-mundo tem sido o alargamento constante de suas fronteiras, em busca de novas forças de trabalho a custos mais reduzidos e de novos mercados para venda de seus produtos. Tendo sua origem na Europa no século XVI, as fronteiras da economia-mundo capitalista alargaram-se consideravelmente nos séculos seguintes, a partir da iniciativa pioneira de Portugal e de sua expansão atlântica, de tal modo que, segundo Wallerstein (1994), nos finais do século XIX, a economia-mundo estendeu-se por todo o planeta absorvendo todos os outros sistemas históricos existentes, o que aconteceu pela primeira vez na história da humanidade (Wallerstein, 1994 apud Teodoro, p. 139).

Assim, na linha desse constructo teórico, pode-se afirmar que, após a estruturação da economia-mundo a partir do século XVI, os países semiperiféricos, como Portugal, em que pese o pioneirismo inaugurador dos tempos modernos, permaneceriam em

situação desvantajosa, com desdobramentos estruturantes para seu desenvolvimento, como também das colônias subordinadas, como o Brasil. Certamente que, para além da base teórica da economia-mundo, outros fatores também contribuíram, mas em escala menor. Todavia, Teodoro (2001) pondera que a perspectiva do sistema mundial moderno é relevante para o estabelecimento de um quadro teórico que permita aprofundar a explicação sobre as raízes do atraso na construção da escola de massas, como aspecto dominante de uma afirmação tardia da modernidade em Portugal.

Desse modo, insiste Teodoro (2001), a condição semiperiférica de Portugal, que começou a definir-se na transição do século XVI para o século XVII e se consolidou nos seguintes, será determinante na permanência e no possível aprofundamento, nos séculos XIX e XX, até a atualidade. Segundo esse horizonte de análise, que ultrapassa os limites do Estado-nação e considera o contexto mais amplo da economia-mundo, compreendem-se os efeitos da semiperiferização de uma sociedade que há mais de três séculos permanece afastada da grande competição entre as nações.

Por isso mesmo, boa parte das críticas que muitos historiadores e analistas fazem aos jesuítas, responsabilizando-os pelo atraso de Portugal e, por conseguinte, de suas colônias, deve considerar a complexidade dos fatores que se fizeram presentes na ascensão e no declínio do país após a fase pioneira da espantosa expansão marítima, para usar o adjetivo de Godinho (2018). Por isso, evidencia-se a necessidade de uma análise contextualizada e mais aprofundada para se alcançar a compreensão mais abrangente do papel desempenhado pelos jesuítas, especialmente no Brasil, e até que ponto procedem as críticas feitas, diante de outros fatores que certamente foram mais estruturantes. Esse exame passa necessariamente pela reforma religiosa iniciada por Lutero e pela reação da Igreja por intermédio da Companhia de Jesus.

As reformas religiosas e a pedagogia dos jesuítas

Como observou Mortimer, o mundo se ampliara, e a mudança para uma sociedade letrada estava em curso. O século XVI viu nascer o mais famoso dos quadros, a *Mona Lisa* (1503), de Leonardo da Vinci, e a mais famosa das esculturas, o David, de Michelangelo (Mortimer, 2018). Além disso, a ciência teve um enorme desenvolvimento nos séculos XVI e XVII, com Copérnico, Galileu, Pedro Nunes, Kepler, Descartes e Newton. Os métodos científicos foram estabelecidos, o que abriu caminho para mudanças

e transformações que teriam o seu ápice no Século das Luzes e chegariam aos nossos dias. Instauro-se “uma espontânea e irreduzível revolução da consciência, afetando virtualmente todos os aspectos da cultura ocidental (Tarnas, 2011, p. 254). No plano das ideias pedagógicas, pensadores como Rabelais e Montaigne, direcionaram suas contribuições para dimensões não convencionais, abrindo espaços para uma escola pedagogicamente diferente da que existia. Rabelais, por exemplo, salienta Durkheim, (1995, p. 173) “tinha horror por tudo quanto é regulamentação, disciplina, obstáculo levantado contra a livre expansão da atividade”.

Assim sendo, diante de um cenário propenso a mudanças e inquieto por inovações, que marcou a transição entre o período medieval e os tempos modernos do Renascimento, foi que a Reforma Protestante, liderada inicialmente por Martinho Lutero e formalizada com as 95 teses contra a venda de indulgências, afixadas na Catedral de Wittenberg, em 1517, encontraria um terreno fértil e propício para expansão. Ademais, as críticas de Lutero não se limitavam às indulgências. A Carta de 1524, dirigida aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, anunciava uma nova política de educação, argumentando que o mais importante para uma cidade é ter “cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados” (Lutero, 1989, p. 196).. Em poucos anos, a nova doutrina, com seus desdobramentos e ramificações, havia penetrado em vários países da Europa, como a Alemanha, a Inglaterra e a Suíça; No campo da educação, firmou-se de acordo com Cambi (1999), o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo e à gratuidade da educação.

Aturdida com a rápida expansão do protestantismo, a Igreja Católica reagiu fortemente, não somente por intermédio do Concílio de Trento, Itália, em 1542, que aprovou inúmeras medidas que passaram para a história como a Contrarreforma, mas também por outras iniciativas, sendo a principal delas a fundação da Companhia de Jesus, em 1539, por Inácio de Loyola, “como reação contra a desagregação doutrinária da Europa”(Leite,2006, p. x, tomo I).Loyola, depois de estudar teologia em Paris, seguiu para Roma e, com o concurso de auxiliares com aptidões excepcionais e alguns teólogos, assumiu o compromisso para renovar o catolicismo e readquirir, para Deus, a Igreja em perigo(Martins, 1994).

E assim, munidos de um qualificado acervo religioso, moral, espiritual e intelectual, os jesuítas saíram mundo afora com intrepidez, convicção e coragem que

nenhum obstáculo era capaz de deter, pois estavam profundamente conscientes de uma missão universal em defesa da Igreja Católica, abalada que fora pelas teses de Lutero, seguida de uma célere expansão do protestantismo. Com profunda crença e fervor em uma única direção epistemológica, seguiram para vários continentes e legaram contributos que precisam ser valorizados e reconhecidos. Foram precursores da globalização (Franco; Fiolhais, 2016). Nessa caminhada não faltaram críticas, perseguições e enfrentamentos de obstáculos inimagináveis. Entre as principais acusações, na esteira do presente texto, importa assinalar as que combatiam sem trégua a pedagogia aristotélico-escolástica dos jesuítas, na medida em que essa orientação aprisionava o pensamento em uma única direção, impedindo a abertura para novos horizontes epistemológicos. Não são poucas as considerações críticas sobre a pedagogia dos jesuítas. Por isso afirma Fernando de Azevedo (1964) que a obra que eles realizaram no Brasil nos dois séculos iniciais da colonização somente pode ser compreendida no cenário da época e no marco das condições da vida social na metrópole e nas colônias, como também do espírito com que nasceu a Companhia de Jesus, qual seja, o de uma radical defesa do catolicismo diante dos avanços da reforma protestante. O jesuíta foi um restaurador do dogma e da autoridade. Com espírito de comando e disciplina e com o notável instrumento intelectual de domínio e penetração, que foi o seu ensino sábio e sistemático – medido e dosado, porém abstrato e dogmático –, os jesuítas desempenharam um papel essencialmente conservador e, ensinando as letras à mocidade, fez despertar na colônia o gosto pelas coisas do espírito. Todavia, continua e pondera Azevedo:

O livre exame, o espírito de análise e de crítica, a paixão pela pesquisa e o gosto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa, teriam sem dúvida alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura que ficou sem pensamento e sem substância, quase exclusivamente limitada às letras (Azevedo, 1964, p. 518).

Em que pesem a presença de uma pedagogia limitada às letras e às coisas do espírito, alguns autores como José Brás e Maria Neves Gonçalves (2017), investigando o papel dos jesuítas em Portugal, concluem que eles cultivavam a ciência experimental e “tiveram grande relevo nos campos da mecânica, geometria, ótica, magnetismo e cartografia” (p. 53). Ressaltam ainda que eles mantinham contatos com figuras emblemáticas da ciência como, Galileu, Kepler, Descartes e Newton.

Poder-se-ia admitir, como muitas críticas o fazem, que a centralidade da pedagogia escolástica no currículo de estudos da *Ratio Studiorum* impedia o desenvolvimento das ciências. Margarida Miranda (2017), contudo, frisou um aspecto oportuno. Diz ela que, como seria impossível aos jesuítas oporem-se ao quadro do aristotelismo e da escolástica, na prática eles expandiram o currículo de modo a incluir os estudos científicos, direcionando-o para uma perspectiva interdisciplinar que combinava a lógica, a ciência e a filosofia natural (p. 112). Nessa mesma direção, Ernesto Candeias Martins, em uma pesquisa realizada sobre a experiência histórica do Colégio de São Fiel(1863-1910), destaca a preocupação dessa instituição escolar com a educação científica, mediante a criação de academias que ofereciam aulas especiais, de forma a possibilitar aos alunos apresentarem no final do ano letivo experiências e argumentações científicas. O autor refere-se ainda ao papel desempenhado pela *Revista Brotéria* na divulgação das ciências nos colégios jesuíticos (Martins, 2017).xxxxxx

Como é próprio da pesquisa acadêmica buscar diferentes abordagens, sobretudo em temas historicamente polêmicos como o da pedagogia dos jesuítas, importa considerar as reflexões de Jorge Ramos do Ó em seu instigante livro *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Ele esclarece que Loyola estudou em Paris e, após conhecer a pedagogia dos colégios Montaigu e Santa Bárbara, ficou convencido do *modus parisiense* de estudos, que serviu de modelo para a fundação do primeiro colégio jesuíta, em Messina, em 1548, com a adoção do regime de classes e a sequenciação nivelada dos programas. A pedagogia inaciana incorporou as técnicas argumentativas da retórica clássica. Com essa pedagogia, o desenvolvimento do currículo foi-se fazendo e não perdeu de vista o objetivo estratégico de uniformização do tecido verbal e textual; um ponto essencial do currículo era o de poder determinar quais os livros que se haviam de ler e quais os que se iriam excluir. Registre-se que a *Ratio* recusou com veemência o acesso ao principal estudioso medieval de Aristóteles, que foi o árabe Averróis(1126-1198). Com a educação jesuítica, a voz do professor tornou-se presa das forças instituintes da verdade, dos autores-autoridades, de programas e materiais escolares inalterados e inalteráveis. Ocorreu assim o esvaziamento da autonomia do professor. Consolidou-se uma estabilidade inteiramente nova, sem precedentes e jamais alcançada por qualquer instituição educativa (Ó, 2019).

Os jesuítas e a ideia da primeira universidade no Brasil

Assim, dez anos após a fundação da Companhia de Jesus, em 1549, desembarcaram no Brasil os primeiros jesuítas, sob o comando do pe. Manoel da Nóbrega. Para o principal historiador da Companhia de Jesus no Brasil, a fundação e a existência da Companhia configuraram-se como “um dos fatos mais importantes do século XVI, e Santo Inácio, seu fundador, um dos homens de maior influência espiritual no mundo moderno” (Leite, 2006, tomo I, p. 2). No ano seguinte, mesmo diante de inúmeras dificuldades, Manuel da Nóbrega fundou o Colégio do Menino Jesus, iniciando uma obra que passaria de dois séculos. Este foi o primeiro colégio de outros tantos que se seguiram em diversas regiões do Brasil-Colônia. E poucos anos depois, em 1568, já seria instituído nesse colégio o curso de “Dialética e teologia”. Com as várias remodelações que se seguiram, essa instituição escolar foi, aos poucos, convertendo-se em ponto de referência, onde estudaram e se formaram grandes nomes da intelectualidade nacional, dentre os quais está o padre António Vieira. Serafim Leite, em sua exaustiva história dos jesuítas no Brasil, descreve dezenas de padres jesuítas que estudaram no Colégio da Bahia e se destacaram nas áreas de educação e ciência, assim como na obra missionária.

Desde o começo do Colégio, já era possível observar a preocupação dos educadores jesuítas, que tinham em vista a elevação gradual dos estudos. No curso de “Letras humanas”, por exemplo, estudava-se autores clássicos recomendados pela *Ratio*, como Homero, Cícero e Virgílio. Em termos de estratégia evangelizadora e pedagógica, deu-se preferência à língua dos índios (Leite, 2006, tomo I). Em pouco tempo já dominavam a língua tupi, que foi por muito tempo a mais falada no Brasil, com a produção de diferentes tipos de materiais pedagógicos. Deram ênfase à formação de professores, porque as circunstâncias exigiam e não se podia esperar tal atitude da Europa: “Era a especialização antecipada do que se faz hoje nos Seminários Universitários” (Leite, 2006, tomo I). O zelo pela qualidade da formação sobressaía como critério permanente: “Como é sabido, a formação dos professores da Companhia de Jesus é feita com demora e tempo, para se conhecerem bem suas aptidões respectivas” (Leite, 2006, tomo I, p. 85). Foi a formação de professores que contribuiu para a progressiva elevação dos estudos ao nível superior.

O rápido progresso alcançado pelo Colégio da Bahia credenciou-o a galgar níveis mais complexos de estudos, o que possibilitou a certificação dos primeiros graus de Bacharel em Artes, em 1575. Nasceu a idéia de uma primeira universidade. Foram os

primeiros graus acadêmicos que se deram na América portuguesa. A esse primeiro passo seguiram-se outros, sendo que, em 1578, conferiram-se as primeiras láureas de Mestre em Artes, com um ato acadêmico que revestiu de pompa universitária a Igreja do Colégio, com a presença do governador geral e do bispo. Em 1581, novos doutoramentos ocorreram. Foi um espetáculo europeu. Configurava-se como estudos que poderiam ser realizados em qualquer boa universidade. Quanto a esses avanços, Roma protestou dizendo não serem necessários ao Brasil. Havia o receio de que se elevasse o Colégio ao *status* de universidade (Leite, 2006, tomo I).

Apesar das resistências, os jesuítas continuaram a perseguir o sonho de uma universidade no Brasil, mesmo diante da oposição de Roma ou de Lisboa. Em 1583, o padre Miguel Garcia mandou dizer a Roma que os graus em letras no Colégio do Terreiro Jesus da Bahia indicavam rressaibos de universidade (Silva, 1956). Em 1597, obteve-se de Roma a autorização para conferir graus acadêmicos, prosseguindo dessa forma o teimoso movimento dos dirigentes do Colégio da Bahia no sentido de lograr as regalias universitárias para seu educandário. Em continuidade, em 1610, Manoel de Lima, professor da Universidade de Évora e visitador da Companhia no Brasil, concedeu aos lentes do curso de artes a mesma gratificação que se dava em universidades europeias (Silva, 1956), o que sinalizava um reconhecimento do *status* universitário do Colégio da Bahia.

Em decorrência das dificuldades, a luta dos jesuítas, iniciada na segunda metade do século XVI, esmoreceu por muito tempo, mas, depois de um século, haveria de continuar, passando a contar então com o apoio da Câmara da Bahia; com isso, irmanados sob uma única bandeira, deram prosseguimento à aspiração de criação da primeira universidade no Brasil. Destarte, em 1654, a Câmara da Bahia enviou a Gregório de Matos Guerra, então em Lisboa, um ofício pedindo seu apoio junto ao Estado português; em 1658, outro ofício foi dirigido a *El Rei*, quase que implorando que se concedesse à cidade de Salvador o “privilégio real para que seja feita a sua Universidade, e nela se possam dar os graus de mestres em artes e o grau de doutor completos os anos e licenciados em Filosofia e Teologia destinados para isso” (Câmara da Bahia, 1658). De acordo com Silva, a isso seguiu-se um despacho seco, frio e deselegante do Conselho Ultramarino de Lisboa, dizendo que não havia lugar para tratar do requerimento feito pela Câmara da Bahia. Em 1659, uma nova petição foi enviada, seguida de silêncio e sem resposta (Silva, 1956). Em

1662 e 1663, a Câmara da Bahia voltou a insistir, o que foi negado devido ao parecer contrário da Universidade de Coimbra. Leite assim registrou: “Tal era a mentalidade que então reinava, e não favorecia a concessão universitária” (Leite, 2006, tomo VII, p. 199).

Não obstante mais uma negativa, a Câmara da Bahia insistiu e, em 1671, formulou uma nova solicitação para que os graus outorgados pela Companhia de Jesus tivessem o mesmo *status* dos da Universidade de Évora (Silva, 1956). Em 1674, foi feita outra tentativa, mediante ofício da Câmara da Bahia a seu procurador em Lisboa, o padre Francisco de Matos, que, após várias diligências em vão, acabou se convencendo “desta amarga verdade”, qual seja, a do pouco ou nenhum interesse do Estado português (Silva, 1956, p.114). Mesmo assim, escreve Silva, a Câmara não desistiu, voltando a enviar ao rei, em 1681, um novo pedido, seguindo-se de mais um silêncio. Decorridos cinco anos, a Câmara da Bahia dirigiu-se ao provincial da Companhia de Jesus no Brasil, solicitando sua interferência junto a Roma. Passados dois anos, o padre Antônio de Oliveira – que tinha ido a Roma e depois seguiu para Lisboa como procurador do Brasil – tratou do pleito, obtendo a resposta negativa com o argumento de que os brancos do Brasil não queriam que seus filhos estudassem com os moços pardos (Leite, 2006, tomo VII).

Na esteira dessa luta, um fato que chama a atenção refere-se à posição do pe. Antônio Vieira, que em 1688 fora nomeado visitador geral do Brasil e que, com o prestígio que tinha, poderia ter contribuído para a criação da primeira universidade no país. Em um histórico sermão, conforme relata Serafim Leite, diante das respostas negativas à criação de uma universidade no Brasil, ele destacou a importância de uma “Universidade de Almas”, afirmando:

Pôs o Espírito Santo a língua na cabeça dos Apóstolos, para com aquelas, como borlas, os graduar Doutores do mundo. É o grau não menos que São Paulo, *Doctor gentium*. E este grau e esta borla não se dá na Baía, nem em Coimbra, nem em Salamanca, senão nas aldeias de palha, nos desertos dos Sertões, nos bosques das Gentilidades (Vieira, citado por Leite, 2006, tomo VII, pp. 207-208).

A ideia de uma “Universidade de Almas” no fundo traduzia o verdadeiro sentido da missão jesuítica, ou seja, a ação nas “aldeias de palha, nos desertos dos sertões”. Note-se que, pelo discurso do pe. Vieira, a ideia de uma universidade como a de Paris ou a de Alcalá não estava nos planos da Companhia. Apesar disso, Serafim Leite pondera com razão que “Portugal perdeu a oportunidade do século XVII, que se invocaria hoje como

glória sua, como são de Espanha as universidades fundadas por ela na América que lhe coube colonizar”(Leite, 2006, tomo VII, p. 229). Além disso, conclui Leite (2006, p. 229),

com a educação popular mais vasta do que se imagina, com o ensino humanista em todos os centros urbanos dalguma importância desde o Pará à Colônia do Sacramento no Rio da Prata, entremeavam-se os Colégios das Artes, e, na Baía, todas três mencionadas, as Faculdades de Teologia, Filosofia e Matemática. Se estes Colégios se não destruíssem no vendaval de 1759 seriam hoje, com inelutável evolução dos tempos e das ciências, e com a riqueza insigne das suas Bibliotecas, outras tantas Universidades de renome, como as muitas que a Companhia de Jesus actualmente dirige na Europa, Ásia e América.

Além das explicações expostas para a não criação de uma universidade no Brasil, alguns estudiosos têm procurado outras razões com vistas ao aprofundamento do tema. Dessa forma, Luiz Antônio Cunha, em seu livro *A universidade temporã*, declara que o argumento usado com frequência de que Portugal procurava bloquear o desenvolvimento do ensino superior no Brasil é um pouco exagerado, pois se assim fosse não teriam sido criados tantos cursos de filosofia e teologia nos colégios jesuítas, e até mesmo um de matemática. Cunha Menciona também as razões apresentadas por Júlio Cezar Faria, sendo a primeira que a Espanha encontrou em suas colônias povos dotados de uma cultura superior, o que teria favorecido a criação de universidades com a função de preparar missionários conhecedores da cultura dos nativos, capazes de pregar nas suas línguas; a segunda razão indicada por Faria, de acordo com Cunha (1980), aponta para a diferença entre os recursos docentes de ambos os países colonizadores, pois enquanto a Espanha dispunha a essa altura de oito universidades, Portugal só possuía a de Coimbra e, posteriormente, a de Évora. A população espanhola chegava a 9 milhões de habitantes, e a de Portugal, a 1,5 milhão. Luiz Antônio Cunha considera mais válida a segunda razão apresentada por Faria, acrescentando que a polêmica poderia estar vinculada à questão de nome, indagando-se: muitos dos cursos criados em universidades hispano-americanas não seriam equivalentes aos dos colégios jesuítas do Brasil? Talvez uma pesquisa sobre os currículos fosse capaz de dirimir a dúvida(Cunha, 1980).

Em uma pesquisa mais recente sobre as tentativas de criação de uma universidade no Brasil, que constituiu a tese de doutoramento de Fernanda Santos, a autora levanta questões que podem estar entre os fatores que contribuíram ou não para a criação no país de “uma quase-universidade” (para usar o subtítulo de sua tese), mas não de uma

universidade nos moldes das que existiam na Europa. Ela refere-se ao papel desempenhado pelo Colégio das Artes da Universidade de Coimbra na organização dos estudos da Companhia de Jesus. Os jesuítas tomaram posse desse Colégio em 1555, sendo que os estatutos da Universidade não poderiam interferir na sua independência (Braga, 1895; Santos, 2014). Desde então, os jesuítas passaram a ter o controle dessa universidade, incutindo no cerne de sua filosofia a orientação diretora oriunda de Loyola e, posteriormente, da *Ratio Studiorum*. Braga(1895), em sua minuciosa história da Universidade de Coimbra, relata os conflitos ideológicos decorrentes da imposição de ideias escolásticas pelos inicianos. Sobre os diferentes conflitos e perseguições ideológicas, que o autor descreve em sua *História da Universidade de Coimbra*, talvez seja oportuno lembrar que a visão de D. Diniz, seu fundador, incluía uma profunda admiração pela Universidade de Paris; assim, ele desejava criar uma universidade que colocasse Portugal à altura das demais universidades medievais, como as de Salamanca, Paris, Bolonha, Montpellier e Salerno. Essa visão ampla deixou de existir ao tempo do domínio jesuítico na Universidade de Coimbra. Além disso, lembra o historiador dessa universidade que “a deslocação da Universidade de Lisboa para Coimbra obedeceu ao plano de reação religiosa, começando o rei por afastá-la da corrente de ideias novas que mais facilmente se introduziriam na capital”(Braga, 1895, tomo II, p. 451). Santos (2014, citando Azevedo, 1964) aludiu que, no quadro do pacto colonial que tomou forma ao longo dos séculos XVII e XVIII, mediante o qual as colônias deveriam depender da metrópole e fornecer os artigos demandados pelo Estado português, não havia espaço para ideias novas. Era a ideologia do colonizador. Com base nesse ponto de vista, essa autora afirma que Portugal estava interessado em fomentar estruturas educativas a partir da metrópole, a fim de assegurar a formação de quadros locais dependentes. Como a essa altura da história de Portugal e do Brasil o poder da Igreja e dos jesuítas se destacava, a possibilidade da criação de universidades a exemplo do que fez a Espanha em suas colônias, entendidas como uma extensão do império espanhol, fragilizava-se. Desse modo, a condição semiperiférica do Estado português aludida por Teodoro, somada à sua indiferença em relação ao desenvolvimento cultural das colônias, tornava incipiente a aspiração por uma universidade no Brasil. Além disso, Santos (2014), citando Lacombe, argumenta que esse laço de dependência não era neutro nem indiferente, servindo em um primeiro momento aos próprios jesuítas que detinham o controle da Universidade de

Coimbra. A indiferença de Portugal quanto à criação de universidades pode ser vista pelo fato de que, após Coimbra, na Idade Média, e Évora, no início da Idade Moderna, o país criou novas universidades, como a do Porto, apenas em 1911; isso foi o contrário do que ocorreu na Espanha, que, ao final da Idade Média, já possuía várias universidades, com uma política de expansão que continuaria nos séculos seguintes.

Retomando o argumento da dependência com a concordância dos jesuítas, acreditamos que seu fundamento maior se encontra na missão primordial da fundação da Companhia de Jesus. A estratégia centrava-se principalmente no modelo do Colégio de Artes que, no Brasil, teve no Colégio da Bahia um dos melhores exemplos de cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos pela Ordem. Como pondera Santos(2014), os inicianos acreditaram ser possível tornar o ser humano mais educado, mais afável e mais acessível. O ideal educativo foi moldado por uma formação humanista, filosófica e teológica que fizesse com que a Igreja pudesse se relacionar com as mudanças marcantes dos séculos XVI e XVII. Nas palavras de Santo Inácio de Loyola, diz Santos (2014), era preciso formar indivíduos com a vontade de agir e com ação dirigida à maior glória de Deus. Por isso, a atividade educacional tornou-se fundamental para a Ordem. No Brasil, gentios e infiéis deveriam ser convertidos à verdadeira fé católica, configurando-se o colégio jesuítico como um instrumento fundamental e refinado de transmissão de saberes, eivados da visão expansionista.

Para a consecução de tais objetivos, o modelo do Colégio de Jesus da Universidade de Coimbra, não o de universidades como as que já existiam na Europa, era o preferido. Josep Peralta, da *Universidad Loyola Andalucia*, citando Kolvenbach(2008), recuperou uma afirmação emblemática de Loyola, no sentido de que, para ele, uma universidade é uma universidade, que tem sua própria finalidade e não mera oportunidade para a evangelização(Peralta, 2016). É certo que muitos jesuítas defendiam também a universidade, mas de modo marginal. A rigor, a “Universidade das Almas” referida pelo padre Vieira, era o Colégio. Isso também pode ser visto em relação às tentativas de criação de uma universidade no Brasil, processo cujo empenho mais expressivo coube à Câmara da Bahia. Nessa linha de argumentação, destaca-se a seguinte afirmação de Fernanda Santos:

A decisão portuguesa, estratégica, de impedir a formação de uma universidade na colônia inibiu qualquer pretensão existente quanto à constituição de um curso superior. A fomentação de uma produção

acadêmica avançada, necessária enquanto veículo de formação de quadros superiores, ficou a cargo dos colégios. Dentro desta lógica, o Colégio da Bahia tornou-se referência, enquanto centro irradiador do poder colonial, engrenagem fundamental para o funcionamento do projeto educativo jesuítico em terras brasis(Santos, 2014, p. 269).

Assim, a criação de uma universidade no Brasil não interessava ao Estado português, como também não interessava à Companhia de Jesus. Por certo, a universidade não seria o melhor local para a formação de “soldados de Cristo”, que exigia uma instituição sob controle e rigorosa orientação ideológica. A experiência dos jesuítas na Universidade de Coimbra, permeada de tensões no plano das ideias que muitas vezes resultavam em perseguições e afastamento de lentes, indicava ser o modelo do Colégio das Artes o mais adequado. Não se pode esquecer, como diz Santos (2014, p. 273), que o “projeto jesuítico tem sempre o objetivo e o ideal de formar um homem novo, no esteio da ideologia quinto-imperialista¹, e que os colégios estão integrados no projeto universalista da Companhia de Jesus, assente na proposta messiânica de expansão da fé católica”. Por isso, “o colégio não foi quase uma universidade na América portuguesa, mas a universidade possível que a Companhia ergueu, na prática, em terras brasis e a qual carimbou, para sempre, na história”(Santos, 2014, p.276).

A essa altura, surge uma pergunta: se não foi possível criar uma universidade ao tempo do monopólio dos jesuítas, porque então foi possível a criação de várias universidades na América espanhola? Uma das explicações mais plausíveis para a diferença entre a colonização espanhola e a portuguesa, no tocante à criação de universidades, pertence a Hans Albert-Steger, que foi professor da Universidade de Bielefeld, na Alemanha. Ele dá relevo à peculiaridade espanhola na fundação de universidades hispano-americanas. Seu ponto de vista funda-se na concepção de *império* da dinastia dos Habsburgos, em oposição à dos Bourbons que, desde o início, trabalhavam com vista a um Estado único centralizado. Por seu turno, os Habsburgos pensavam, em todos os tempos, em confederações; aspiravam à junção de impérios fechados em si, que não eram mantidos juntos por uma administração central, mas pela coroa. Tendo como base essa direção de argumentos, foram efetuadas também as conexões dos impérios conquistados no Novo Mundo, dentro do Império Habsburgo. Em contrapartida a

¹ O mito do Quinto Império foi imaginado pelo pe. António Vieira como sucessor dos grandes impérios da Babilônia, da Pérsia, da Grécia e de Roma, que poderia ser liderado por Portugal.

Portugal e à Inglaterra, Isabel de Castela tentou dirigir uma imigração qualificada para o Novo Mundo. À unidade espanhola entre Castela e Aragão, juntava-se o programa de uma “Nova Espanha”. Os Habsburgos espanhóis sempre consideraram o Novo Mundo na linha de pensamento de Carlos V, como parte integral de seu império, o que favorecia as novas regiões além-mar a desfrutarem de um *status* jurídico análogo ao existente no Velho Mundo. Com isso, os vice-reis do México, de Lima, de Bogotá e da Argentina se orientavam por determinações do rei espanhol (Steger, 1970).

Acrescente-se a isso um fator importante que pode ajudar a explicar o surgimento de universidades na América espanhola. Segundo o historiador Carlos Martinez Shaw,

La Ilustración americana fue en buena medida una version provincial de la Ilustración metropolitana, con similitudes evidentes en el programa de modernización en las instituciones y en las realizaciones. Las nuevas ideas se difundieron a través de las universidades reformadas o de nueva planta (la de San Jeronimo de La Habana, la de Santa Rosa de Caracas, la de Santiago de Chile) (Shaw; Mola, 2000, p. 383).

O historiador continua:

Esa fue una de las razones para que la afirmación del orgullo criollo del siglo precedente alcanzase una nueva expresión. Es el sentido que puede atribuirse a las proclamaciones de las elites ilustradas de las capitales virreinales, que ante el crecimiento de la población (se superan los quince millones de habitantes), el progreso de la urbanización, el embellecimiento de las ciudades, la proliferación de las obras públicas (fuentes, alamedas, paseos) o la edificación de nuevos palácios o nuevas iglesias no pueden por menos de creer que la Lima del virrey Amat es una de las más belas poblaciones del orbe y que Mexico, que ha superado en número de habitantes la capital metropolitana, es la “Roma del Nuevo Mundo” (Shaw; Mola, 2000, p. 383).

Nesse contexto cultural, inclusive com forte influência das ideias de Erasmo (tempo de Carlos V), a Ilustración (Iluminismo) espanhola se estendeu ao mundo espanhol das Américas, certamente contribuindo para a criação de universidades. Shaw e Mola (2000, p. 291) menciona outro aspecto que nos parece relevante, qual seja “al metal precioso procedente de América”. Ademais, alinha-se outro aspecto que foi observado por José Maria Hernandez Díaz, da Universidade de Salamanca, ao examinar o papel das universidades na formação de elites demandadas pelo país. É necessário, como sublinha esse historiador da educação,

[...]recordar que el império español establece ya en fechas muy tempranas, desde 1538 en Santo Domingo, la primera universidad. No fue causalidade, puesto que entonces la isla dominicana era la via principal de entrada y salida de los navios hacia la metrópole, y ali se fue implantando una vigorosa aristocracia comercial que precisaba disponer de cualificados técnicos en derecho y teologia. El modelo pronto se extiende por todo el continente colonizado(se crean unas 30 universidades hasta el inicio de la emancipación, en 1810), pero además se amplia a otras modalidades de formación de élites a través de los Colegios de Humanidades, principalmente de jesuítas, de los seminários, colégios conventuales y otros equivalentes(Díaz, 2019, v. 1, pp. 13-14).

Em depoimento ao autor do presente texto, Díaz chamou a atenção para a diferença entre os modelos de colonização da Espanha e de Portugal. O modelo espanhol, diferentemente do português, optou pela maior autonomia dos vice-reinados criados. Tratava-se de dar curso a uma concepção cultural da monarquia, de forma a assegurar sua presença em toda a Europa. A ideia de governar o mundo estava presente a essa altura(Díaz, 2020). A propósito do modelo português, Hespanha e Santos também destacam as diferenças entre os modelos da Espanha e de Portugal. Ao caracterizarem o modelo português, os autores observam:

Um império, sem dúvida, que não tinha muito a ver, na sua forma de se estruturar politicamente, com os impérios da tradição clássica europeia, nem com aquele desenvolvido pelos espanhóis, bastante mais próximo das formas tradicionais de dominar e organizar politicamente o espaço, já que estava vocacionado para o controle direto de grandes extensões continentais. O império português, em contrapartida, estende-se por um vasto mundo, que não podia dominar nem controlar se empregasse os expedientes tradicionais de administração(Hespanha; Santos,1993, p. 395).

No caso brasileiro, Steger(1970) afirma que o fato de os jesuítas terem obtido o controle sobre a Universidade de Coimbra, como parte do monopólio dos estudos, impediu o Brasil de criar uma universidade. Esse controle era sistemático e tinha implicações na filosofia dos estudos. Como sublinhou Theóphilo Braga, as grandes descobertas marítimas deram à vida uma atividade material, com interesses terrenos, com relações mais vastas com o espírito de progresso da época. Nesse panorama, uma religião de isolamento ascético e de clausura sombria e penitente contrariava a ideia de universidade(Braga, 1895). Outrossim, diz Steger(1970) ser a Espanha um exemplo

único de país colonizador que criou universidades em suas colônias. Nem a Inglaterra, tampouco a França, criaram tais instituições em seus domínios. A Espanha constitui uma exceção no que se refere à fundação de universidades fora da Europa.

Como conclusão, retomemos a tese da economia-mundo de Wallerstein: por vários fatores, a partir do final do século XVI tal sistema deslocou-se de Sevilha para os Países Baixos e para a Inglaterra, com uma impressionante dinamização do comércio marítimo; posteriormente, esse processo se espalhou por toda a Europa, empurrando os povos peninsulares para uma condição semiperiférica. Com isso, resta-nos perguntar se a criação de universidades constituiu ou não uma condição importante para o futuro dos países latino-americanos, pois mesmo após a independência política alcançada nos decênios iniciais do século XIX, eles continuariam, como também a Espanha e Portugal, em uma posição econômica semiperiférica. Certamente trata-se de uma questão difícil e polêmica sobre a qual desfilam teorias e explicações. Por isso, é plausível admitir a tese de António Teodoro sobre a posição semiperiférica no processo de construção da política educacional de Portugal, que, ao lado de outros fatores discutidos no presente texto, pode contribuir para a compreensão do surgimento tardio de uma universidade no Brasil.

Referências:

- Almeida, O. T. (2018). *O século dos prodígios: a ciência no Portugal da expansão*. Lisboa: Quetzal.
- Azevedo, F. de. (1964). *A cultura brasileira*. Brasília: UnB.
- Bethencourt, F. (2015). *Das Cruzadas ao século XX. Temas em Debates*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Braga, T. (1895). *História da Universidade de Coimbra*. Tomo II. Lisboa: Academia Real de Ciências.
- Brás, J.V.; Gonçalves, M.N. (2017). Os jesuítas: do catecismo à divulgação da ciência(47-73). In: Martins, E. C. *Ação sócio-educativa dos jesuítas e o Colégio de S.Fiel*. Lisboa: Editorial Cáritas.
- Câmara da Bahia. Ofício ao Reino de Portugal solicitando a criação de uma universidade. In: Silva, A. (1956). *Raízes históricas da Universidade na Bahia*. Salvador: Universidade da Bahia; Livraria Progresso. pp. 98-99.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp.
- Coelho, A. B. (2018). *Inquisição de Évora (1533-1668)*. Alfragide (Portugal): Caminho.
- Cunha, L. A. (1980). *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Díaz, J.M.H. (2019). Formación de elites y educación superior. In: Díaz, J.M.F. *Formación de elites y educación superior em Iberoamerica (ss. XVI-XXI)*. Salamanca: Hergar Ediciones
- Díaz, J.M.H. depoimento ao autor em fevereiro de 2020, na Universidade de Salamanca.
- Durkheim, E. (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franco, J.E.; Tavares, C.C. (2007). *Jesuítas e Inquisição*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Franco, J.E.; Fiolhais, C. (2016). *Jesuítas: construtores da globalização*. Lisboa: CTT.
- Godinho, V. M. (2018). *A expansão quatrocentista portuguesa*. Alfragide (Portugal): Dom Quixote.
- .
- Hespanha, A.M.; Santos, M.C. (1993). Os poderes num império oceânico. In: Mattoso, J.O. (coord.). *História de Portugal (395-408)*. V. 4. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, S. (2006). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomos I e II. Belo Horizonte: Itatiaia.

- Leite, S. (2006). *História da Companhia de Jesus*. Tomos VII e VIII. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Lutero, M. (s.d.). 95 *teses*. Disponível em <https://www.cruzclothing.com.br/quais-sao-as-95-teses-de-martinho-lutero/> Acesso em 4 ago. 2019.
- Lutero, M. (1989). Carta de Lutero de 1524. In: Manacorda, M.A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados. pp. 196-97.
- Martins, E.C.(2017). A instrução pedagógica dos jesuítas no “Collegi Santi Fidelis” (Lourivaldo Campo), de 1863 a 1910. In: Martins, E.C.O. (coord.). *Ação sócio-educativa dos jesuítas e o Colégio de S. Fiel*. Lisboa: Caritas. pp. 143-242.
- Martins, J. P. O. (1994). *História da civilização ibérica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Matoso, J. (1994). *História de Portugal*. v. 3. Lisboa: Editorial Estampa.
- Miranda, M.(2017). A Ratio Studiorum da Companhia de Jesus e a origem da escola pública moderna. In: Martins, E.C. *Ação sócio-educativa dos jesuítas e o Colégio de S. Fiel*. Lisboa: Editorial Caritas. pp.109-23.
- Mortimer, I. (2018). *Séculos de transformações*. Rio de Janeiro: Difel.
- Nóvoa, A.(1994). *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ó, J. R. do (2019). *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão.
- Peralta, J. M. M. (2016). El sistema educativo de los primeros jesuítas. In: *Ciencia, pensamiento y cultura*, v. 192-782. Madrid: CSIC.
- Quental, A.(2017). *Causas da decadência dos povos peninsulares*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Santos, F. C. E. (2014). *Colégio da Bahia: uma “quase” universidade*. Tese de Doutorado em História Cultural. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Shaw, C. M.; Mola, M.A. (2000). *Europa y los nuevos mundos en los siglos XV-XVIII*. Madrid, Editoris.
- Stephens, H. M. (2019). *Portugal, a história de uma nação*. Lisboa: Alma Livros.
- Silva, A. (1956). *Raízes históricas da Universidade da Bahia*. Salvador: Universidade da Bahia.

Steger, H. A. (1970). *As universidades no desenvolvimento social da América Latina*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Tarnas, R. (2011). *A epopeia do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Bertrand.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, A. Exhortação I em véspera do Espírito Santo na capela interior do Collegio. Sermões VI. In: Leite, S. (2006). *História da Companhia de Jesus*. Tomos VII e VIII. Belo Horizonte: Itatiaia.

Wallerstein, I. (1990). *O sistema mundial moderno*. v.I. Porto: Afrontamento.

Célio da Cunha
Universidade Católica de Brasília
<http://orcid.org/0000-0002-9212-4208>
celio.cunha226@gmail.com

Submissão: julho, 2026

Avaliação: s/a

Publicado: setembro, 2026