

A EDUCAÇÃO JESUÍTICA E AS PRIMEIRAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL

THE JESUIT EDUCATION AND THE EARLY EDUCATIONAL POLICIES OF BRAZIL

Jeniffer Fernandes Teles¹ - UECE 
Maria Vanusa Sousa Melo² - UECE 
Iasmin da Costa Marinho¹ - UECE 

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a educação como um instrumento de poder na construção da identidade brasileira, a partir da articulação entre produção cinematográfica, utilizando os filmes "A Missão" e "Mauá, o Imperador e o Rei" e historiografia da educação. O estudo adota como metodologia a análise fílmica de obras selecionadas, dialogando com referenciais teóricos da História da Educação e do Cinema, como Ferro (2010) e Rosenstone (2010). Conclui-se que a educação jesuítica consolidou práticas de aculturação e disciplinamento, ao passo que, no Império, a relação entre Igreja e Estado conformou políticas de instrução pública voltadas à formação da identidade nacional e da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Jesuítica; Políticas Educacionais; História da Educação; Cinema.

ABSTRACT

This article aims to analyze education as an instrument of power in the construction of Brazilian identity, based on the articulation between film production, using the movies "The Mission" and "Mauá, the Emperor and the King," and the historiography of education. The study adopts as its methodology the filmic analysis of selected works, engaging with theoretical references from the History of Education and Cinema, such as Ferro (2010) and Rosenstone (2010). It concludes that Jesuit education consolidated practices of acculturation and discipline, whereas, during the Empire, the relationship between Church and State shaped public instruction policies aimed at forming national identity and the teaching profession.

KEYWORDS: Jesuit Education; Educational Policies; History of Education; Cinema.

¹ Licenciatura em Matemática pela URCA; Licenciatura em Pedagogia pela UECE; Mestranda em Educação na UECE; Professora da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: jeniffer.teles@aluno.uece.br

² Licenciatura em Educação Física pelo IFCE; Especialização em Educação Física Escolar e Educação Especial pela Faculdade Iguaçu; Mestranda em Educação na UECE; Membro do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAVE). E-mail: vanusa.melo@aluno.uece.br

³ Doutora em Educação pela UECE. Professora Adjunta da Facedi/UECE, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Doutorado de Políticas Públicas da UECE. E-mail: iasmin.costa@uece.br

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a intersecção entre cinema, história e educação, utilizando obras cinematográficas como fonte documental para a compreensão de processos históricos que envolvem a educação brasileira. Em particular, a pesquisa debruça-se sobre os filmes *A missão* (1986), de Ronald Joffé, e *Mauá, o Imperador e o Rei* (1999), de Eliane Caffé, para investigar como a educação e as primeiras políticas públicas educacionais atuaram como um instrumento de poder e dominação, mas também como um campo de resistência, ao longo de dois períodos cruciais da história brasileira: o colonial e o imperial.

A problemática central deste estudo reside na compreensão da educação como um fenômeno político, cuja institucionalização, por meio de políticas, reflete e reproduz as estruturas sociais e ideológicas de cada época. Nesse sentido, a política de financiamento, como um dos pilares da ação estatal, expressa a natureza deliberada dessas escolhas, revelando como a alocação de recursos reflete as prioridades e disputas por um projeto de nação (Vieira; Vidal, 2015). A questão de pesquisa que orienta este trabalho é: Como as representações cinematográficas da educação jesuítica e imperial revelam continuidades e rupturas nas políticas educacionais do Brasil?

O objetivo geral é analisar a educação como um instrumento de poder na construção da identidade brasileira. Os objetivos específicos são: a) Caracterizar o modelo educacional jesuítico e seus efeitos no processo de aculturação indígena; b) Analisar a constituição da identidade nacional no Império, considerando o papel da Igreja Católica e do Estado; c) Discutir a formação da profissão docente e os impactos das primeiras políticas educacionais brasileiras; d) Explorar o cinema como fonte documental para a análise da história da educação.

A relevância deste estudo reside na sua abordagem metodológica e na sua contribuição para o campo. Ao utilizar o cinema como uma lente analítica, o trabalho enriquece as fontes de pesquisa em história da educação. Além disso, ao traçar um fio condutor entre as políticas jesuíticas e as imperiais, a pesquisa demonstra que as questões de exclusão, controle social e a disputa por um projeto de nação não são fenômenos recentes, mas estão profundamente enraizados na história da educação brasileira.

METODOLOGIA

O cinema, entendido como representação histórica e fonte documental, foi utilizado como recurso metodológico. Conforme Marc Ferro (2010), o filme pode ser considerado documento histórico, capaz de revelar dimensões culturais, sociais e políticas de seu tempo. Da mesma forma, Rosenstone (2010) defende que a narrativa cinematográfica constrói interpretações possíveis da história, constituindo-se como uma forma legítima de conhecimento histórico. Assim, foram selecionadas cenas significativas que retratam práticas educativas e discursos sobre a constituição da educação e sobre a escola, cotejadas com estudos clássicos da História da Educação (Saviani, 2021; Tanuri, 2000).

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de cunho documental e bibliográfico. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de dois filmes de longa-metragem, *A missão* (1986) e *Mauá, o Imperador e o Rei* (1999), considerados fontes documentais. Complementarmente, foram utilizados textos, especialmente as obras de Alfredo Bosi (*Dialética da Colonização*, 1992) e José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (*Educação, Poder e Sociedade no Império brasileiro*, 2008). A análise foi desenvolvida em

diálogo com esse referencial teórico, que serve de base para a interpretação e contextualização histórica das representações cinematográficas.

A técnica de análise dos dados consiste na triangulação entre as cenas selecionadas dos filmes, os conceitos teóricos dos autores de referência e a temática das políticas educacionais, permitindo aprofundar a compreensão de como as políticas educacionais, sejam elas formais ou informais, atuam na formação social e identitária do Brasil. O estudo busca, assim, não apenas descrever os eventos históricos, mas interpretá-los à luz das teorias do poder e da reprodução social na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção dedica-se à análise e discussão dos dados coletados, com o objetivo de demonstrar como a educação, em seus diferentes períodos históricos, atuou como um campo de poder e disputa ideológica. Inicialmente, exploraremos o modelo educacional jesuíta do período colonial, utilizando o filme *A missão* (1986) como lente para examinar o processo de aculturação e as estratégias de assimilação cultural. Em seguida, a partir da análise do filme *Mauá, o Imperador e o Rei* (1999), a discussão se aprofundará na educação imperial, abordando a constituição da identidade nacional, a influência contínua da Igreja Católica e a formação da profissão docente. Por fim, articularemos esses achados históricos com a trajetória das políticas educacionais brasileiras, conforme abordado nos artigos científicos, para evidenciar as permanências e rupturas que moldaram a educação como um instrumento político e social no Brasil.

A Missão Jesuíta e a Dialética da Colonização: uma análise do filme *A missão*

O filme *A missão* (1986), dirigido por Ronald Joffé, oferece um panorama das Missões Jesuítas estabelecidas no território que hoje abrange partes do território compreendido entre Brasil, Argentina e Paraguai, no século XVI. A narrativa se desenrola em um período de intensa expansão territorial por Portugal e Espanha e de profundas transformações religiosas na Europa, marcadas pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma Católica. Neste cenário, a Igreja Católica buscava não apenas expandir seu número de fiéis, mas também desempenhava um papel estratégico na consolidação do domínio europeu sobre as recém-exploradas terras sul-americanas, através dos processos de aculturação e ideologização.

O modelo de educação Jesuíta e a catequese: a música como primeiro contato

O início do filme *A missão* é particularmente revelador da estratégia jesuíta de aproximação cultural. A cena retrata o Padre Gabriel, interpretado pelo ator Jeremy John Irons, subindo a cachoeira e adentrando sozinho a floresta, onde se depara com os povos indígenas. O primeiro contato e a comunicação são estabelecidos por meio da música, ao som de uma flauta. Essa representação cinematográfica ilustra de forma vívida a centralidade da arte na pedagogia jesuíta.

O modelo de educação jesuíta era intrinsecamente pautado na catequese e nas artes, com a música desempenhando um papel proeminente na gradual transformação da cultura indígena.

Alfredo Bosi (1992), em sua obra *Dialética da Colonização*, enfatiza que a pedagogia jesuítica visava "fundir fé, moral e saber", com o propósito de assimilar os povos indígenas ao modelo cristão europeu. Nesse contexto, a música não era meramente um veículo de comunicação inicial, mas uma ferramenta pedagógica. Ela funcionava como um dispositivo de influência sutil para a colonização. A aparente harmonia do primeiro contato musical suavizava a imposição cultural, criando uma abertura para a aceitação da nova doutrina. Em vez de um intercâmbio cultural equitativo, a música servia como uma porta de entrada estratégica para a "domesticação" cultural e religiosa, facilitando a subsequente assimilação da população indígena à ordem colonial. A catequese jesuítica deve ser compreendida, portanto, não apenas como um processo de evangelização, mas como projeto de aculturação que implicou tensões e resistências. Estudos de Monteiro (2001) e Carneiro da Cunha (2012) evidenciam que os povos indígenas negociaram, reinterpretaram e resistiram às práticas impostas, não sendo meros receptores passivos do processo missionário.

O processo de aculturação e a construção das missões: transformação cultural e domesticação

Outra cena de grande impacto no filme é a representação da própria construção da missão. As missões eram complexos arquitetônicos, erguidos em colaboração pelos Jesuítas e indígenas, que incluíam capelas e espaços dedicados ao ensino. Nesses locais, os jesuítas não apenas catequizavam os indígenas, mas também os instruíam na produção e execução de instrumentos musicais, alterando fundamentalmente o modo de organização das aldeias. Reiterando o interesse das missões jesuíticas enquanto instrumento de dominação por parte de Portugal, podemos pontuar o fato de este país financiar inicialmente tais construções. "É fato corrente, contudo, que a empreitada jesuítica foi inicialmente financiada pela Coroa Portuguesa. Em um segundo momento, passaria a contar com recursos advindos de rendimentos extraídos da produção gerada sob sua administração" (Vieira; Vidal, 2015, p. 20).

A edificação física das Missões simboliza a materialização do processo de aculturação. Essas estruturas transcendiam a função de meros edifícios; elas se tornaram novos centros de organização social, econômica e religiosa que redefiniram a vida comunitária indígena. Alfredo Bosi (1992) argumenta que a aculturação dos nativos era percebida pelos Jesuítas como necessária para domesticação, com o intuito de aproximar esses povos do ideal cristão europeu. A construção das Missões, portanto, servia diretamente a esse ideal, promovendo mudanças profundas não apenas na religião, mas também nos costumes, nas formas de organização social e até nos dialetos indígenas. A 'colaboração' na construção, embora possa ser interpretada como um ato de integração ou mutualismo mascarava uma reestruturação assimétrica e profunda do modo de vida indígena. A participação nativa era cooptada para edificar as próprias estruturas de sua subordinação cultural e religiosa. Essa estratégia colonial envolvia os colonizados no processo que levaria à sua própria transformação cultural e social, conferindo uma aparência de legitimidade à ordem imposta e, assim, reforçando a dinâmica de poder.

Alegorias e transposição cultural: símbolos na catequização

O filme também ilustra o uso extensivo de alegorias, como a cena da subida da cruz ou quando o Padre Gabriel (Jeremy Irons), apresenta imagens católicas aos indígenas. Essas

representações visuais e rituais eram empregadas como ferramentas pedagógicas e de transposição cultural, buscando comunicar conceitos complexos de forma acessível.

A obra de Bosi (1992, p. 64), particularmente no capítulo que aborda José de Anchieta e as "flechas do sagrado" corrobora a compreensão de que o uso de alegorias servia ao ideal de transposição cultural.

José de Anchieta, um proeminente jesuíta no Brasil, notabilizou-se por sua capacidade de se apropriar da língua indígena, o Guarani. Através de um processo de catequização, ele utilizava a arte, incluindo peças teatrais e música, para gradualmente modificar a cultura indígena e assimilar valores da cultura cristã europeia. As alegorias, nesse sentido, funcionavam como uma ponte semântica unidirecional. Elas traduziam conceitos europeus para um universo indígena, mas raramente permitiam a reciprocidade cultural ou o reconhecimento pleno das cosmologias nativas. O propósito era a assimilação, e não um diálogo equitativo. Essa prática evidencia o desequilíbrio de poder inerente à "transposição cultural" durante o período colonial, onde a cultura dominante ditava os termos do engajamento e da absorção.

Resistência indígena e o legado jesuíta: desafios à imposição cultural

Apesar da forte influência dos Jesuítas e da imposição de sua fé, o filme e os registros históricos demonstram que os povos indígenas mantiveram diversas formas de resistência. Alguns praticavam suas crenças de forma oculta, enquanto outros se recusavam ao batismo. Um exemplo marcante desse esforço de resistência foi a Guerra Guaranítica (1753-1756), guerra contra os Guarani rebelados dos Sete Povos das Missões e que se tornaram um símbolo da luta do povo Guarani contra a opressão sofrida (Correa, 2021).

Essa resistência, embora muitas vezes subjugada, revela que o processo de aculturação não foi passivo ou completo, mas sim um campo de tensão e agência. As culturas nativas buscaram preservar sua autonomia e identidade diante da imposição colonial. Isso demonstra que a dialética da colonização (Bosi, 1992) é um processo de mão dupla, envolvendo tanto a imposição quanto a contestação. A Guerra Guaranítica, em particular, representa uma afirmação violenta da autodeterminação, sublinhando os limites da domesticação por meio da educação e o recurso final ao conflito armado quando a integridade cultural e territorial foi ameaçada.

A administração da ordem jesuíta foi vista inicialmente como "protagonista estratégico da economia colonial", crescendo a ponto de posteriormente "incomodar" Portugal (Vieira; Vidal, 2015, p. 20). A forte influência dos Jesuítas diminuiu significativamente a partir das reformas pombalinas no século XVIII, que levaram à expulsão da ordem de Portugal e suas colônias. A Companhia de Jesus foi expulsa dos territórios portugueses por Pombal em 1759 (Correa, 2021).

Porém, essa influência não se encerrou por completo. A persistência da Companhia de Jesus globalmente é notável até os dias atuais, exemplificada pela eleição do Papa Francisco, Jorge Mario Bergoglio, um jesuíta, para o pontificado entre 2013 e 2025. (Santa Sé, 2013). A continuidade dessa ordem, mesmo após séculos, implica que o legado da educação colonial não se resume apenas ao que foi imposto, mas também ao que foi resistido e, de alguma forma, retido ou transformado. Essa complexa interação continua a moldar discussões contemporâneas sobre direitos indígenas, preservação cultural e a descolonização do conhecimento e das narrativas históricas.

Educação, identidade nacional e a profissão docente no império: reflexões a partir do filme *Mauá, o Imperador e o Rei*

O filme *Mauá, o Imperador e o Rei* (1999), dirigido por Eliane Caffé, oferece um olhar sobre a história de Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, no contexto do Brasil Imperial oitocentista. Este período foi marcado por uma intensa busca pela constituição de uma identidade nacional, processo no qual a Igreja Católica mantinha uma influência significativa e contínua na educação.

A constituição da identidade nacional: conflitos de visão e modelos de desenvolvimento

O filme retrata uma profunda divergência na concepção da identidade nacional entre a visão do imperador e da elite econômica e intelectual que o cercava, e os ideais do Barão de Mauá (Interpretado pelo ator Paulo Betti). A elite dominante concebia a economia do país fundamentalmente baseada na cultura escravocrata e agrícola, percebendo a abolição da escravatura como uma ameaça existencial à economia nacional. Em contraste, Mauá, que teve seu início de ascensão apadrinhado por um bancário inglês, defendia o ideal de que a escravidão representava um atraso para o Brasil e que o progresso da nação seria determinado pela industrialização.

Gondra e Schueler (2008), em seu livro *Educação, Poder e Sociedade no Império brasileiro*, especialmente nos primeiros capítulos, demonstram como a constituição de uma identidade nacional estava intrinsecamente ligada à perpetuação da sociedade escravocrata, à divisão de classes e à exploração do trabalho. Essa análise revela que a 'identidade nacional' no Império não era um consenso orgânico, mas sim uma construção ideológica disputada. O modelo econômico – escravista-agrário *versus* industrial-abolicionista – estava intrinsecamente conectado à visão de nação e, por conseguinte, ao tipo de educação promovido.

Essa disputa transcende a mera política econômica, representando uma luta fundamental pela própria definição e propósito da nação brasileira. A identidade nacional dominante era uma construção deliberada, visando perpetuar as hierarquias econômicas e sociais existentes. A visão de Mauá, por outro lado, apresentava uma contra narrativa radical, desafiando os pilares fundacionais do Império. Isso sublinha como a educação, sendo um veículo primordial para a transmissão de valores e a formação da consciência, se tornava um campo de batalha crucial nessa luta ideológica, ora reforçando o paradigma dominante, ora fomentando perspectivas alternativas.

A influência da Igreja Católica na educação imperial: perpetuação e controle

A influência da Igreja Católica é perceptível no filme na forma como os indivíduos próximos ao imperador o persuadem a não adotar as ideias do Barão de Mauá. Essa representação cinematográfica reflete um poder institucional que se estendia para além das questões religiosas, adentrando o campo político e econômico.

A Igreja Católica, que desde o século XVI já era a principal responsável pela educação dos indígenas, manteve-se como uma força de grande influência no Império (Gondra; Schueler, 2008). Sua presença era perpetuada através de suas escolas, conventos e seminários, muitos dos

quais ainda hoje existem em grande número no Brasil. É importante notar que, em seus primórdios, o Brasil não era um estado laico, mas professava explicitamente a fé católica em seus documentos oficiais, o que conferia à Igreja um poder institucionalizado.

A persistência da influência da Igreja na educação imperial, mesmo após as reformas pombalinas que levaram à expulsão dos jesuítas, demonstra uma notável continuidade ideológica no controle da formação social. A Igreja se adaptou às novas realidades, mas conseguiu manter seu papel central na reprodução dos valores conservadores e da estrutura social (Gondra; Schueler, 2008).

Ela atuou como um pilar da hegemonia, frequentemente alinhando-se com as forças conservadoras que buscavam preservar a ordem social existente, como se observa na oposição às ideias industrialistas e abolicionistas de Mauá. Essa continuidade destaca como a educação institucionalizada durante o Império serviu, em grande parte, como um mecanismo de reprodução social, reforçando o *status quo* e resistindo a forças de modernização ou mudança social. O papel da Igreja era, portanto, não apenas instrucional, mas profundamente político, moldando ativamente o projeto nacional de acordo com suas doutrinas conservadoras (Gondra; Schueler, 2008).

A instrução pública no Império articulou-se à construção do Estado nacional. Nesse período, o papel da Igreja Católica manteve-se central, mas passou a coexistir com políticas de instrução estatal, configurando um modelo híbrido. Saviani (2021) destaca que a criação de escolas de primeiras letras foi um marco para a profissionalização docente, ainda que permeado por contradições.

A estrutura da educação e a constituição da profissão docente: exclusão e formação

Gondra e Schueler (2008) dedicam-se a analisar as formas de organização da educação no Brasil imperial. Os estudos formais eram estruturados em três níveis: primário, secundário e superior. O ensino primário, responsável pelas primeiras letras e operações básicas de contagem, era precário, delegado às províncias e com recursos escassos. Essa delegação de competências, na visão de Vieira e Vidal (2015), foi um fator determinante para a fragilidade financeira da educação no período, perpetuando diferenças salariais e sociais que, em certa medida, ecoam no imaginário social contemporâneo.

Ainda segundo as ideias de Gondra e Schueler (2008), o ensino secundário, geralmente oferecido em liceus e em menor quantidade, preparava os alunos para o ingresso no ensino superior. Este último, concentrado nas grandes cidades como Salvador, Olinda, Recife e Rio de Janeiro, focava inicialmente em cursos de Direito e Medicina. A divisão de competências, com o ensino primário a cargo das províncias e o superior a cargo da Coroa, resultava em uma marginalização do ensino primário em detrimento do superior, perpetuando diferenças salariais e sociais que, em certa medida, ainda ecoam no imaginário social contemporâneo.

Gondra e Schueler (2008) caracterizam a educação imperial como intrinsecamente excludente. A educação dos jovens do sexo masculino da elite visava um propósito emancipatório, preparando-os para posições de liderança econômica e política. Em contrapartida, as meninas deveriam receber uma educação voltada para a administração do lar e o cuidado dos filhos. O papel socialmente pouco significativo da mulher na época é sutilmente representado no filme pela postura da esposa do Barão de Mauá (May, interpretada por Malu Mader), que por vezes o questiona sobre a necessidade de continuar nos negócios, ou quando o aconselha a fugir para a Inglaterra antes da falência total, sendo ignorada em ambas as ocasiões.

Escravidos e indígenas, por sua vez, não tinham direito a frequentar as escolas formais, exceto quando a educação era instrumentalizada para ‘domesticá-los’. Como forma de resistência a essa exclusão, algumas escolas surgiram nos quilombos. A visão do Barão de Mauá sobre a falta de acesso à educação para esses povos é retratada em várias cenas do filme, como quando ele compra a alforria de um escravo, ou de forma mais ampla, na cena em que adquire uma fábrica e propõe pagar salários para que os escravizados pudessem comprar sua própria alforria. A analogia feita no filme, que compara os sapatos usados pelos escravos libertos à proteção, sugere que o acesso à educação emancipatória possui o poder de libertar da situação de escravidão.

Essa estrutura educacional imperial era, portanto, um mecanismo de reprodução social e estratificação, e não um meio de ascensão social ampla. A exclusão de grupos marginalizados – mulheres, escravizados, indígenas – não era um acaso, mas uma política deliberada para manter a hierarquia e o controle social, com a educação servindo para treinar indivíduos para papéis predeterminados. A visão de Mauá, onde a liberdade econômica (análoga à educação) leva à emancipação, desafia diretamente esse paradigma excludente, destacando o potencial transformador do acesso inclusivo.

No que tange à constituição da profissão docente, Gondra e Schueler (2008) apontam cenários que persistem até os dias atuais, como a origem das diferenças salariais entre os diversos níveis de ensino e as discussões sobre a formação ideal para a construção da identidade docente. Desde o Brasil colonial, os religiosos, especialmente os Jesuítas, foram os primeiros educadores. Mesmo após as reformas pombalinas, que levaram à ‘expulsão’ dessa ordem, muitas escolas católicas e cristãs de modo geral perpetuaram-se. Os professores, por muito tempo predominantemente homens, foram posteriormente substituídos por mulheres, especialmente na educação primária, sob o argumento de que o ‘maternar’ era um aspecto importante para a educação das crianças.

A evolução da profissão docente, marcada pela transição de religiosos para homens e depois para mulheres (especialmente no ensino primário, justificada pelo ‘maternar’), reflete não apenas mudanças pedagógicas, mas também dinâmicas de gênero e a valorização social do trabalho educativo. A feminização da profissão, embora tenha permitido a expansão do acesso à educação, muitas vezes se associou a uma desvalorização salarial e profissional. Inicialmente, os professores eram recrutados de forma informal, pelos próprios mestres, entre os alunos que demonstravam maior interesse em aprender. A formação desses docentes perpetuava o sentido excludente da educação, baseada predominantemente na memorização.

Com o passar do tempo, a necessidade de organizar e qualificar melhor a formação docente tornou-se evidente, levando à criação das primeiras escolas normais, que visavam a uma formação mais estruturada de professores. As disputas e tensões que ainda hoje cercam a formação e a identidade docente são, portanto, reflexos de lutas de poder mais amplas sobre o controle da educação, seu propósito (doutrinação versus emancipação) e o valor atribuído àqueles que a ministram. O professor, como agente da educação é inerentemente um ator político na contínua construção da nação.

A tabela 1, a seguir, oferece um comparativo dos modelos educacionais e seus propósitos na formação brasileira, conforme analisado nos filmes e nas obras de Bosi (1992); Gondra e Schueler (2008).

Quadro 1: Comparativo de modelos educacionais e seus propósitos na formação brasileira

Período Histórico	Agente Educador Principal	Público-Alvo Principal	Propósito da Educação (Hegemônico)	Formas de Resistência/Contestação
Colônia (Missões Jesuítas)	Companhia de Jesus (Jesuítas)	Indígenas	Catequese; Aculturação; Domesticação. Assimilação do ideal europeu	Práticas ocultas de crenças; Recusa ao batismo; Guerras Guaraníticas.
Império (Educação Oficial)	Igreja Católica (Instituições diversas) / Estado Imperial	Elite masculina / Mulheres (para papéis domésticos) / Grupos Excluídos (escravizados, indígenas)	Formação de elites, Manutenção da ordem escravocrata, Reprodução social, Perpetuação de papéis de gênero	Escolas em quilombos; Ideias abolicionistas e industrialistas (Mauá); Questionamento de papéis de gênero (esposa de Mauá)

Fonte: Filmes *A missão* (1986); *Mauá, o Imperador e o Rei* (1999); e as obras Bosi (1992); Gondra e Schueler (2008). Elaboração própria (2025)

As políticas públicas educacionais no império: entre a herança colonial e a disputa por um projeto de nação

A análise do filme *Mauá, o Imperador e o Rei* (1999) revela a educação no Império como um reflexo direto das políticas públicas e das profundas contradições do Estado brasileiro em constituição. O período, marcado por uma tardia preocupação com o direito à educação, herda a lógica de um Estado patrimonialista, onde os limites entre as esferas pública e privada se confundem.

Tal lógica, conforme sustentam Vieira e Vidal (2015), manifestou-se na ausência de uma política sistemática de financiamento, que operava sem vinculação orçamentária e de forma assistencialista, garantindo que a educação formal operasse como uma política de Estado, mas com o propósito fundamental de perpetuar as hierarquias sociais e de classe. A educação formal, nesse contexto, operava como uma política de Estado, mas com o propósito fundamental de perpetuar as hierarquias sociais e de classe, ecoando a ‘dialética da colonização’ abordada por Bosi (1992).

Conforme aponta Rosa (2014, p. 21), a monarquia tinha dificuldades em lidar com temas cruciais para o desenvolvimento da nação:

Protecionismo alfandegário, política imigratória, abolicionismo, alargamento da representação, separação entre a Igreja católica e o Estado, administração dos interesses nacionais diante do capital estrangeiro, melhoria das condições de vida nas grandes cidades etc., eram temas que a monarquia tinha dificuldades de enfrentar e de responder, de maneira adequada, a preservação de suas bases sociais e políticas (Rosa, 2014, p. 21).

A educação imperial, conforme demonstrado por Gondra e Schueler (2008), era intrinsecamente excludente. O sistema de ensino, dividido em níveis precários e segmentados,

era um mecanismo de reprodução social, garantindo que a elite masculina tivesse acesso à formação necessária para a liderança econômica e política, enquanto mulheres e grupos marginalizados, como escravizados e indígenas, eram sistematicamente privados desse direito. A falta de investimento no ensino primário, delegado às províncias, e o foco no ensino superior, a cargo da Coroa, resultavam em uma política educacional que não buscava a ascensão social, mas a manutenção do *status quo*.

Com base na síntese dos principais antecedentes históricos das políticas educacionais no Brasil, observa-se o curso de indefinição de políticas e recursos para a definição de formulações políticas com destinação de recursos e vinculação institucional. As medidas que regulamentaram e financiaram o desenvolvimento e manutenção da educação no Brasil ao longo dos anos foram fundamentais para se estabelecer uma política nacional de educação. As prerrogativas e responsabilidades do Estado, no entanto, ainda se demonstram insuficientes para a demanda educacional (Gomes; Melo, 2023, p. 21).

Essa política de exclusão manifesta-se de forma dramática no filme, na figura do Barão de Mauá e no confronto de sua visão industrial-abolicionista com o modelo escravista-agrário da elite imperial. Essa disputa não era apenas econômica, mas uma luta pela própria definição do projeto nacional e, por extensão, pelo propósito da educação. Enquanto a elite dominante defendia a educação como um meio de manter a ordem social existente, a visão de Mauá, de que a industrialização e a alforria dos escravizados deveriam ser pilares da nação, sugeria uma política educacional de caráter emancipatório.

A influência da Igreja Católica, que desde o século XVI era a principal responsável pela educação dos indígenas, manteve-se significativa no Império, atuando como um pilar da hegemonia e alinhando-se às forças conservadoras que resistiam às mudanças propostas por Mauá. A persistência dessa influência, mesmo após a expulsão dos jesuítas, demonstra a continuidade ideológica no controle da formação social. Assim, o legado colonial de uma educação voltada para o controle e a perpetuação de um ideal europeu se desdobra em uma política pública imperial que, apesar de mais formalizada, ainda servia aos interesses de dominação, reforçando a natureza política da educação na história brasileira.

A crítica à educação imperial como mecanismo de reprodução social ganha ainda mais profundidade ao ser contextualizada na trajetória histórica das políticas educacionais brasileiras. Conforme indicam Gomes e Melo (2023), a preocupação do Estado com a educação foi tardia e, por vezes, insuficiente para atender às demandas sociais, uma herança direta da "lógica de um Estado patrimonialista". A instabilidade política e econômica do Império, exacerbada pelas dificuldades em equacionar questões como a abolição e a imigração, ilustra a indefinição de políticas e recursos que marcou a história da educação no país (Gondra; Schueler, 2008).

A análise da educação como um campo de poder no Império brasileiro ganha profundidade ao se considerar a dimensão material de sua institucionalização, em especial a política de financiamento. Conforme apontam Vieira e Vidal (2015), o período foi marcado pela ausência de uma política de financiamento sistemática e com recursos vinculados, o que revelava a natureza fragmentada e seletiva da ação estatal. O modelo de financiamento, herdeiro de uma lógica patrimonialista, operava de forma assistencialista e com base em receitas que não garantiam a universalização e a qualidade do ensino. Essa indefinição financeira, na prática, reforçava o caráter dual do sistema educacional: a prioridade era o ensino superior, a cargo da Coroa, enquanto o ensino primário, destinado à grande maioria da população, era relegado às províncias, que possuíam recursos escassos.

Essa divisão de responsabilidades, longe de ser apenas uma questão administrativa, foi uma escolha política que moldou a estrutura de classes do país. O ensino secundário e superior, apesar de incipiente, recebia a maior parte dos investimentos estatais, preparando a elite para ocupar posições de liderança e perpetuando o poder nas mãos de um grupo restrito. A precariedade do ensino primário, por sua vez, garantiu que as classes populares e os grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas, fossem sistematicamente excluídos do acesso ao conhecimento formal, como se observa na análise do filme *Mauá*. A educação era, portanto, um reflexo do desequilíbrio social e, ao mesmo tempo, um mecanismo ativo para sua reprodução.

A crítica sobre a desvalorização do trabalho docente, que já se consolidava à época, também pode ser compreendida sob a ótica do financiamento. A ausência de uma política sólida de alocação de recursos impactava diretamente nos salários e nas condições de trabalho dos professores, contribuindo para uma profissão pouco valorizada, especialmente no ensino primário. Nesse contexto, a política de financiamento não apenas se alinhava aos interesses da elite dominante, mas servia como um instrumento crucial para a manutenção de um projeto de nação excludente e desigual, reforçando as hierarquias existentes e consolidando as bases da estratificação social brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos filmes *A missão* e *Mauá, o Imperador e o Rei*, em diálogo com as obras de Alfredo Bosi (1992) e Gondra e Schueler (2008), bem como com os aportes de Gomes e Melo (2023) e Santos (2011), evidenciam que a educação no Brasil, desde o período colonial, constituiu-se como campo de disputa política e social, afastando-se da ideia de neutralidade. O recurso à análise fílmica permitiu observar como a educação foi instrumentalizada tanto para a colonização cultural e territorial quanto para a manutenção de estruturas sociais excludentes, revelando, ao mesmo tempo, espaços de resistência e de construção de visões alternativas de nação.

O estudo demonstra que as primeiras políticas educacionais, materializadas na pedagogia jesuítica, funcionaram como instrumentos de aculturação e controle, atendendo diretamente ao projeto colonial. No período imperial, a educação formal manteve a lógica de reprodução de hierarquias de classe, gênero e raça, processo já apontado por Bosi (1992), ao destacar a domesticação como finalidade da catequese indígena. Essa continuidade é reforçada por Gondra e Schueler (2008), que identificam no ensino imperial a prevalência dos interesses da elite agrária e das forças modernizadoras, com a marginalização do ensino primário em relação ao superior e a consequente perpetuação das desigualdades sociais.

A investigação também ressaltou a permanência da influência da Igreja Católica na educação brasileira, a instrumentalização pedagógica para fins de disciplinamento social e a natureza excludente das estruturas educacionais. A constituição da identidade nacional e da profissão docente emergiu como um processo complexo e tensionado, marcado pela coexistência de ideais hegemônicos e forças emancipatórias. A desvalorização do magistério, associada à feminização do ensino primário, indica como heranças históricas ainda impactam os desafios atuais da educação brasileira.

A análise fílmica, articulada a um referencial teórico consistente, mostrou-se uma metodologia potente para tornar mais tangíveis as complexidades da história da educação, evidenciando seus conflitos e tensões. Ao mesmo tempo, reafirmou que a educação não pode

ser compreendida apenas como transmissão de conhecimento: ela é também mecanismo de doutrinação, segregação e manutenção de modelos de dominação. Contudo, possui igualmente o potencial de constituir sujeitos críticos, capazes de compreender o poder transformador da prática educativa.

A pesquisa, ao iluminar as continuidades históricas das políticas educacionais, confirma sua hipótese central: a educação no Brasil não é neutra. Ela entrelaça-se à construção da identidade nacional, à reprodução de desigualdades e às dinâmicas de poder. Ao mesmo tempo, abre-se como espaço de resistência e de disputa por projetos de sociedade mais justos e inclusivos. Nesse sentido, a relevância do estudo não reside apenas em sua contribuição à historiografia da educação, mas também em seu caráter performativo: ao refletir criticamente sobre o passado, o pesquisador e o professor afirmam-se como agentes de mudança e como participantes ativos nas disputas sobre os significados e finalidades da educação na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

A MISSÃO. Direção: Ronald Joffé. Reino Unido; Estados Unidos: Goldcrest Films; Warner Bros., 1986. 1 DVD (125 min.), son., color.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CORREA, Jessica Aparecida. *A resistência guaraníca na formação territorial do Brasil: o massacre das Coroas Ibéricas contra os Sete Povos das Missões (1753-1756)* / Jessica Aparecida Correa; orientador Manoel Fernandes de Sousa Neto – São Paulo, 2021. 180 f. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01072021-125150/publico/2021_JessicaAparecidaCorrea_VCorr.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOMES, Beatriz Miranda; MELO, Adriana Almeida de Sales. Um panorama das políticas educacionais do Brasil e as atuais perspectivas em educação. *Revista FT. Ciências Humanas*, v. 27, ed. 123, jun. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/um-panorama-das-politicas-educacionais-do-brasil-e-as-atuais-perspectivas-em-educacao/>. Acesso em: 14 set. 2025.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, Poder e Sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

MAUÁ, o imperador e o rei. Direção: Eliane Caffé. Rio de Janeiro: Riofilme; Lumière, 1999. 1 DVD (135 min.), son., color.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ROSA, Silmara Dencati Santa. A Crise Imperial e a Perspectiva Republicana: alguns fatores que determinaram o fim do Império. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá, vol. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/view/89>. Acesso em: 14 set. 2025.

SANTA SÉ. Biografia de Sua Santidade Papa Francisco. 2013. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/biography/documents/papa-francesco-biografia-bergoglio.html>. Acesso em: 17 set. 2025.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas Públicas Educacionais No Brasil: tecendo fios. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 11. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, p. 61-88, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em anexo**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/08/201520-20PoliCC81tica20de20financiamento20da20educacCCA7aCC83o20no.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

| **Submetido em:** setembro 2025

| **Aprovado em:** fevereiro 2026

| **Publicado em:** abril 2026