



# A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos?

**Education in the jesuits discourse in colonial Brazil: was it a backward or an adequate stance for the new times?**

Lizia Helena Nagel  
Centro Universitário de Maringá

## Resumo

Este trabalho, limitado entre os séculos XVI e XVIII, no Brasil, tem, na conduta dos jesuítas (ações, afirmações, propostas), sua questão principal. O modo de interpretar a natureza, a busca de processos eficientes para resolver problemas práticos, assim como os investimentos em um determinado perfil a ser modelado pela educação nos habitantes da Colônia são os elementos básicos para examinar o grau de modernidade dos jesuítas que para cá vieram. Na identificação dos pressupostos que nortearam as práticas jesuíticas, infere-se o grau de adequação delas à nova forma de viver que se instaura, uma vez que se afastam dos ideais que conformaram, anteriormente, servos, clérigos, cavaleiros e nobres.

Palavras-chave: Colonização. Educação jesuítica. Modernidade.

## Abstract

The current research focus the period between the 16<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries is mainly concerned on the Jesuits' procedures with regarding their activities, positions and projects. The interpretation of nature, the search for efficient processes to solve practical problems and their stance on a certain project for the inhabitants of colonial Brazil to be modeled by education, comprise the main factors. The work will reveal and assess the degree of modernity in which the Jesuits in Brazil were involved. The level of their compliance with the new way of living established is provided through the identification of the foregrounding that guided Jesuit practice. This occurred in proportion to their distance from the previous ideals adopted by serfs, clerics, knights and nobles.

Keywords: Colonization. Jesuit education. Modernity.



## Introdução

Por ser o processo educacional, muitas vezes, tomado como independente das múltiplas mediações que asseguram as novas formas de organização e/ou produção da vida, por ser o processo educacional lido, em grande parte, apenas pelos procedimentos internos às instituições escolares, a historiografia deixa de salientar as mudanças, geralmente sutis, nos desejos, nas atitudes, nos comportamentos, nas ações dos homens e/ou dos educadores que, ao longo do tempo, garantirão os novos rumos sociais.

Além disso, assumindo-se, por exemplo, que o capitalismo se realizou no Brasil só a partir do século XX, toda a instrução, ou formação, dada aos jovens que antecede a esse período não é examinada ou percebida como deveras articulada pelas necessidades de educação do homem moderno. Ora, o ser social do capitalismo no Brasil, o homem racional, o homem para o mercado, o homem da acumulação privada não surge de modo pronto, inesperadamente, nem como consequência dos Atos Abolicionistas, tampouco como resultante da industrialização brasileira que, a partir de 1930, ganha aceleração.

182 O desenvolvimento capitalista é um processo que não se constitui, apenas, em nível econômico, mas é totalmente dependente do nível de desenvolvimento político e social. O desenvolvimento econômico caminha, assim, imbricado com a instauração de novas ideias e procedimentos. O novo padrão de vida só se torna automático após longa internalização, pela população, dos seus princípios constitutivos, que passam a se expressar por rotinas “globalizadas” ou “generalizadas”.

O indivíduo portador de ideias, valores, princípios capitalistas, no Brasil, é, pois, uma longa construção; não emerge, de modo imprevisto, apenas no século XX. O desenvolvimento econômico de caráter capitalista não se processa independentemente da formação do homem ideal para esse tipo de sociedade. Na verdade, esse desenvolvimento ocorre por diversas combinações, por conhecimentos úteis entrelaçados, tanto repassados por governantes, por religiosos, por homens do teatro, da música, por professores, entre outros, ao povo em geral, como por todos os interessados em se manter vivos no espectro das emergentes tendências econômicas e/ou sociais. A lenta construção desse sujeito pela educação, que, mais tarde, se formaliza com o nome de burguês ou de cidadão, eis o que interessa, fundamentalmente, neste estudo.



## Formas e formas de ler a educação na Colônia

No universo da História da Educação, não tem sido nem frequente, nem fácil, aos educadores brasileiros, analisarem, de modo regular e sistemático, os dados relativos à sua área, decodificando-os pelas formas de pensar e de agir que se manifestaram, lenta, gradual e sistematicamente, nos presságios das relações capitalistas.

Dependentes de outros profissionais, como economistas, filósofos, historiadores, sociólogos, tomando interpretações prontas como pontos de partida, geralmente, enquadram seus objetos de estudo nos referenciais assumidos. Como consequência, suas obras passam a ressaltar grandes abstrações que são assumidas como reguladoras dos processos educativos examinados. Ou, ainda, passam a sublinhar características secundárias em relação àquelas que, de fato, têm uma ação efetiva na constituição do sujeito habilitado para, no mínimo, sustentar, ao longo do tempo, a acumulação e/ou a propriedade privada como verdades eternas, irrefutáveis.

Ora, o indivíduo educado para defender a acumulação privada, a propriedade particular, a obediência civil, o trabalho como indispensável à sobrevivência, a escolha racional de meios para a superação das dificuldades encontradas na vida cotidiana, a observação, a ordem e a educação como estratégias pragmáticas para um futuro melhor não é um sujeito produzido apenas por influências religiosas. Muito menos pode ser pensado como construído por uma religiosidade de cunho medieval, ou de caráter simplesmente, evangelizador, quase sempre atribuída aos jesuítas quando se lhes confere, sem qualquer temor, o título de escolásticos, ou, ainda, a pecha de homens desinteressados das transformações materiais.

Essa formação que garante mérito à figura do homem produtivo pode ser atribuída à subserviência do Brasil às imposições culturais e políticas de Portugal, uma vez que essa nação ainda se debatia no interior das amarras feudais. O ideário dos colonizadores portugueses encontrava, em sua própria terra, limites para o seu desenvolvimento, em função das pesadas estruturas medievais ainda louvadas pela Igreja tradicional, de grande força no país. O exercício da nova visão de mundo e da sua prática correspondente era, portanto, muito mais acessível numa colônia portuguesa, no caso, o Brasil, do que propriamente em terras lusitanas que ainda denunciavam o pecado da usura,



expulsavam judeus e levavam a efeito julgamentos e sanções impostas pela Inquisição aceitas por grande parte da população.

É indispensável, pois, para uma leitura da educação colonial enquanto mergulhada nas relações concretas entre os homens dessa época, revisitar as ações, as atividades, a materialidade das expectativas dos indivíduos desse período histórico. Nesse sentido, a compreensão da educação, na época colonial, não pode ser reduzida ao trabalho dos jesuítas como sujeitos simplesmente limitados pela batina, como dóceis reprodutores do *Ratio Studiorum*. Por esse mesmo motivo, a formação dada por esses educadores não pode ser decodificada nos limites dos Planos de Estudo sobre Gramática, Dialética, Retórica, Teologia, Moral, entre outros, tampouco ser analisada, apenas, por seu método de *ensino X aprendizagem*.

Da mesma forma, a educação desse período não pode ser desvalorizada, ou desconsiderada, em função de se creditar a Portugal desinteresse pelo problema nas terras de Santa Cruz. A escolha da Companhia de Jesus como associada de sua empreitada colonizadora, que se sustenta muito mais pela prática do que pela teoria, não pode ser entendida como uma opção aleatória. Os ideais jesuítas não eram contrários à empreitada que se destinava a viver “abaixo dos trópicos” e, como tal, em outras condições, com outras regras, na luta pela sobrevivência.

Por outro lado, reduzir a educação na Colônia como destinada apenas aos filhos da classe privilegiada, assim como afirmar que os procedimentos educativos dessa época eram descolados do sistema econômico, é não perceber o envolvimento de todos na habituação de comportamentos que fizeram do Brasil o maior produtor de açúcar do mundo. Categoria de grande produtor que exigiu engenhos, aparelhamentos sofisticados, o fabrico de moedas, de tachos de cobre, o investimento em estaleiros, em naus para o transporte, técnicas de acondicionamento da mercadoria; enfim, que exigiu um homem com mentalidade planejadora, organizadora ou administradora dos negócios com fins lucrativos.

As relações que foram construídas precisam, portanto, ser retomadas para um entendimento mais preciso do conteúdo educativo dessa época e, conseqüentemente, para um entendimento mais alargado de como os homens, ao organizarem novas condições de existência, organizam a si mesmos, organizam a educação, identificando as necessidades mais imediatas, pontuando



e reforçando valores que dão sustentação ao provimento dessas mesmas necessidades.

Em síntese, a gênese do homem moderno no Brasil precisa ser resgatada. Os estímulos para a conformação desse homem às demandas do trabalho moderno, do pensamento pragmático, com as quais a educação está comprometida, precisam ser discriminados para alargar a concepção de educação, quase sempre, mantida no exame do ensino formal, do ensino institucional.

Os docentes, habituados a situar o homem moderno apenas na Europa, nos embates próprios ao Renascimento, nas disputas teóricas contra a escolástica, nas diversas lutas para formação do Estado Moderno, não se perguntam se a educação no Brasil, desde a sua descoberta, foi, ou não, regulada por alguns princípios e/ou práticas que conferem aos indivíduos as marcas da racionalidade dirigida ao bem-estar material, ao lucro. Questão relevante, uma vez que Pero Vaz de Caminha, em sua carta a Dom Manuel, já assinala algumas preocupações com os moradores da terra recém-descoberta. Descrevendo o seu espanto, alerta ao rei sobre o desinteresse dos autóctones quanto à “acumulação”, à “produção intencional” e à “equivalência das trocas”, assim como a possibilidade de “transformá-los”. Registra ele:

Trocavam arcos e flechas por sombreiros e carapuças de linho ou por qualquer coisa que alguém desejasse dar-lhe. Não se preocuparam de tomar-lhe coisa alguma, pelo contrário, mandam-no de volta com todas as suas coisas [...]. Eles não lavram nem criam [...]. E imprimir-se-á facilmente neles todo e qualquer cunho que lhes quiserem dar uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. (A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA, 1987, p. 81, 82 e 94).

É importante acentuar que não só leigos comentam, criticamente, esses comportamentos. Sem fugir da estranheza quanto ao modo de vida solidário, de repartição igualitária, da ausência de trabalho planejado, Manuel da Nóbrega, chefe da missão jesuítica que vem para o Brasil a mando de Dom João III, em 1549, expressa, igualmente a Caminha, seu espanto, quando diz:

Nenhuma cousa propria têm que não seja commum e o que um tem ha de partir com os outros, principalmente si são cousas de comer,



das quaes nenhuma coisa guardam para outro dia, nem curam de enthesourar riquezas. (NÓBREGA, 1988, p. 100).

Para surpresas idênticas ou similares, tanto por parte de civis como de religiosos, acredita-se que, implicitamente, em comum, os colonizadores participavam das ideias, dos pressupostos típicos da modernidade nascente. Dentro dessa unidade de pensar o mundo e os homens, registra-se o crédito de todos no poder da educação; o crédito na capacidade humana de modificar a natureza e as gentes pela via da razão, pela estratégia educacional. Assim, tem-se a pergunta desencadeadora deste trabalho: A educação no Brasil poderia ter sido realizada por lógica contrária à dos próprios colonizadores?

Para responder a essa pergunta, foram tomados, como principal objeto de análise, os depoimentos dos jesuítas que permitem dimensionar suas ideias, propostas ou práticas; como fontes, os documentos lavrados por esses homens, principalmente, as *Cartas Jesuíticas*, porque os padres, em correspondência para amigos, ou para autoridades, tecem comentários sobre o que estão vivendo, planejando ou fazendo. Nessas *Cartas*, foram procurados, enfim, os elementos que poderiam revelar o grau de modernidade desses sujeitos da Colonização; buscou-se, assim, os princípios balizadores das ações educativas dos primeiros mestres.

Nessa busca, elegeu-se um dos primeiros quesitos que caracterizariam os homens da nova era: o de assumir o conhecimento em sua função pragmática, nunca em sua função contemplativa. Pelo exame do conjunto das *Cartas* escritas pelos padres da Companhia de Jesus, pode-se notar que, embora a preocupação com a evangelização sempre tenha existido, esse interesse estava diluído no ventre de outros temas não-religiosos. A descrição do universo concreto toma o primeiro plano, porque a base da experiência cognitiva deixa de ser o místico, o divino, e passa a ser a própria natureza.

Inúmeros seriam os exemplos que poderiam ser arrolados para a demonstração de que o conhecimento é vinculado à melhoria das condições existenciais, materiais. O conhecimento, na perspectiva dos primeiros mestres, deve ter serventia para a vida na terra, deve trazer resultados profícuos, imediatos; a utilidade é sua função candente. Saber sobre as coisas naturais (clima, frutos, animais, mantimentos, terra, doenças etc.), para os jesuítas, é saber escolher o lugar para habitar, ou, ainda, é saber escolher locais onde se possa viver em abundância, com alimentação farta.



O conhecimento, para eles, é poder preservar a vida em condições melhores das experimentadas até então. Tal como Bacon (1561-1626), associa o conhecimento a transformações pragmáticas, úteis, passíveis de ser realizadas pela mão humana, pelo trabalho das gentes. Prática efetiva que lhes garante, nas Terras de Santa Cruz, o enquadramento, sem contraditório, nas lutas em prol da modernidade.

Na Colônia, a morte, vista como bem-aventurança no projeto cristão, é obscurecida pela valorização da existência concreta e pela busca de procedimentos que tornem essa existência, organicamente, mais prazerosa. As *Cartas*, por exemplo, ainda que não abram mão de falar sobre missas, orações, pregações sobre a eternidade, privilegiam os temas referentes ao mundo dos homens, como conhecê-lo, como aproveitá-lo. Esses depoimentos, como expressão das atividades desenvolvidas pelos padres, informam, entre outras descrições, com muitos detalhes, sobre: a) a extensão da costa brasileira; b) a temperatura do país; c) a quantidade de chuvas; d) a umidade das terras; e) as árvores, ervas e frutas; f) a possibilidade de plantios de outras espécies; g) os alimentos peculiares à região; h) os peixes, patos e outros bichos; i) a abundância; j) a fertilidade. Como diz Nóbrega:

Esta terra, como já escrevi a Vossa Reverendíssima, é muito sã para habitar-se e assim averiguamos, que me parece a melhor que se possa achar, pois que desde que aqui estamos nunca ouvi dizer que morresse alguém de febre, mas somente de velhice [...]. (NÓBREGA, 1988, p. 111).

Ou, como diz, de forma mais apologética, o padre Ruy Pereira:

[...] pois, si olhamos para o corporal, não há mais que pedir, porque malencolia não a tem cá, [...] saúde não ha mais no mundo; ares frescos, terra alegre, não se viu outra; os mantimentos eu os tenho por melhores, ao menos para mim, que os de lá e de verdade que nehuma lembrança tenho delles pera os desejar. Si tem em Portugal gallinhas, cá as ha muitas e mui baratas; si tem carneiros, cá ha tantos animaes que caçam nos mattos e de tão boa carne, que me rio muito de Portugal em essa parte. (PEREIRA, 1988, p. 289 e 230).

Ou, ainda, como conta Anchieta:



Neste tempo que estive em Piratininga, servi de médico e barbeiro, curando e sangrando a muitos daqueles Índios, dos quais viveram alguns de quem se não esperava vida, por serem mortos muitos daquelas enfermidades. [...] Demais disso tenho aprendido um ofício que me ensinou a necessidade, que é fazer alpergatas, e sou já bom mestre e tenho feito muitas aos irmãos, porque se não pode andar por cá com sapatos de couro pelos montes. (ANCHIETA, 1988, p. 73).

Preocupados com uma existência mais duradoura, com formas de garantir a subsistência, com os procedimentos mais apropriados para manter a saúde, com a organização das condições para o exercício mais otimizado das funções que exercem como colonizadores, nossos primeiros mestres mantêm-se à frente dos acontecimentos, dando direção aos processos e criando alternativas para a consecução dos fins a que se propuseram. De fato, refletindo sobre os procedimentos, sobre os meios e/ou alternativas para a objetivação das obras pretendidas, os jesuítas revelam uma capacidade de planejamento que contém, em si, a crença no homem como agente de transformação e o crédito no mundo como um universo em aberto, como se pode inferir deste trecho:

188

Eu trabalhei para escolher um bom lugar para o nosso Collégio [...]. E portanto a todos nos parece melhor um teso que está logo além da cerca, para a parte d'onde se ha de estender a cidade de maneira que antes de muitos annos podemos ficar no meio, ou pouco menos da gente, e está logo ahi uma aldêa perto [...]. (NAVARRO, 1988, p. 83).

Os conhecimentos são sempre voltados para a realidade próxima, e o homem é constantemente emulado para a vida ativa, organizando possibilidades, inclusive para o futuro. Pensar sobre o mundo real, selecionar estratégias para consecução dos objetivos materiais, agir de modo disciplinado para assegurar a implantação desses planos são algumas atividades que fazem dos primeiros educadores homens integrados à natureza; estabelecer nexos entre a prática e a reflexão são as ações que fazem dos nossos primeiros mestres copartícipes conscientes do mundo que se transforma. Tal é o caso da aprendizagem da língua nativa, com base na gramática escrita por Anchieta, que Luiz da Grã tornou obrigatório o estudo, conforme relata o padre João de Mello:



Logo que o Padre [Luiz] aqui chegou, ordenou que em casa se lesse a arte da lingua brasilica que compoz o irmão Joseph. [...] Desta lição nem reitor, nem pregador, nem outra pessoa é isenta. Vai a cousa tão deveras que ha quem diga que dentro de um anno se obriga, desocupado, falar a lingua: nem eu com ser dos mais inhabeis perco a esperança de sabel-o. (MELLO, 1988, p. 279).

A língua, árdua e disciplinadamente aprendida, permite a constatação de quanto esses educadores valorizam o saber como resultante da investigação empírica, como meio para atingir fins muito concretos. O domínio do vocabulário indígena é visto como condição mínima necessária, como instrumento básico para promover a interação dos jesuítas com os índios, para promover, didaticamente, as modificações nas relações sociais. A perspectiva de encaminhar a paz, a escolha de meios para atingir fins, a estratégia psicológica para conquista do interlocutor já se encontram na prática do novo mundo e confirmam o conhecimento como produto da intimidade intencional dos primeiros mestres com o ambiente e/ou com as circunstâncias reais.

Esse procedimento de intimidade intencional dos colonizadores com a natureza e/ou com os fenômenos socialmente vividos, assegurado por observações sistemáticas, revela-se como um novo método que elimina a velha importância de organizar a vida por derivações de verdades escolásticas, de verdades bíblicas. Na Colônia, estabelece-se um certo vazio quanto aos velhos procedimentos metodológicos que utilizavam premissas prontas, ou dogmas, para pensar ou interferir na realidade. Entre muitos exemplos a esse respeito, citamos Anchieta:

O que vou agora referir é admirável, mas unanimemente comprovado e verificado por notoria experiência: [...] Encontram-se no interior das terras cobras a que os Indios denominam sucuryúba, de maravilhoso tamanho: vivem quasi sempre nos rios, onde apanham para comer os animais terrestres, que amiudo as atravessam a nado; saem às vezes para a terra e os acometem nos atalhos. [...] Não é facil acreditar-se na extraordinária corpulência destas cobras; engolem um veado inteiro e até animais maiores; isto tem sido observado por todos [...]. (ANCHIETA, 1988, p. 120 e 122).

De fato, no exercício da observação sistemática, ocorre o afastamento do método de autoridade, o que garante menor rigidez nas interpretações e/ou nos encaminhamentos políticos que pleiteiam a ausência de conflitos para



o desenvolvimento produtivo da Colônia. Quais as razões da guerra e sobre quais direitos elas se fundam? São perguntas que expõem o crédito na razão e desestabilizam afirmações dogmáticas, por exemplo, sobre as características naturalmente belicosas de bárbaros ou de pagãos. Citando Nóbrega:

Não se guerreiam por avareza, porque não possuem de seu mais do que lhes dão a pesca, a caça e o fructo que a terra dá a todos, mas somente por odio e vingança, sendo tão sujeitos a ira que, si acaso se encontrassem em o caminho, logo vão ao pau, á pedra ou á dentada, e assim comem diversos animais, como pulgas e outros como este, tudo para vingarem-se do mal que lhes causam, o que bem deixa ver que não tomaram ainda aquelle conselho evangelico de pagar o mal com o bem. [...] Entre elles, os que são amigos vivem em grande concordia e amor, observando bem aquillo que se diz: 'Amicorum omnia sunt communia.' Si um delles mata um peixe, todos comem deste e assim de qualquer animal. (NÓBREGA, 1988, p. 90-91).

190

O homem, em seu hábitat, é o ponto de partida para os educadores e nisso está contida a crença de que as dificuldades podem ser superadas. Acreditam poder prever fenômenos, desde que conhecidas as circunstâncias ou as causas imediatas deles. A relação causa-efeito na sua materialidade é buscada "ela desce dos céus" e é isso que permite dizer, entre outras reflexões, que os Cristãos não são obrigatoriamente bons, nem os índios representam o demônio. Padre Leonardo Nunes, falando dos portugueses, revela que:

[...] entre outros males havia um em os Christão mui arraigado e mau de arrancar por suas cobiças e interesses, o qual era ter muitos Indios injustamente captivos porque os iam saltear a outras terras e com manhas e enganos os captivavam. (NUNES, 1988, p. 83).

O maniqueísmo religioso desaparece, a demonologia europeia (que culminava na crença do satanismo e da bruxaria) não toma assento significativo na Colônia, visto que as interpretações são desenhadas pela busca da objetividade, como se pode ver em Nóbrega:

De maneira que os primeiros escândalos são por causa dos Christãos, [...] [os índios] em muitas cousas fazem vantagem aos christãos porque melhor moralmente vivem, e guardam melhor a



lei da natureza [...] os sacerdotes que cá havia estavam todos nos mesmos pecados dos leigos [...]. (NÓBREGA, 1988, p. 81 e 119).

Sem negar as diferenças, a desigualdade entre índios, negros e brancos, reconhecendo a diversidade de situações, de papéis ou funções, os primeiros padres buscam a instauração de regras, de leis únicas que, cerceando privilégios, pudessem frear os maus costumes dos moradores dessa terra, fossem eles de qualquer categoria ou ordem. A anarquia, com amparo em leis duvidosas ou particulares, que poderia inviabilizar os interesses maiores e mais gerais da empreitada colonizadora, deveria ser cerceada.

De acordo com Nóbrega, só por meio do trabalho educativo, da doutrina, feitos em nome da autoridade do rei e da lei secular, poder-se-ia eliminar os perversos costumes que não deixavam a terra desabrochar. Diz ele: “Não ha paz, mas tudo odio, murmurações e detrações, roubos e rapinas enganos e mentiras; não ha obediencia nem se guarda um so mandamento de Deus e muito menos da Igreja.” (NÓBREGA, 1988, p. 194).

É por intermédio da clareza quanto aos fins e meios que os jesuítas se propõem a fazer dessa terra uma empresa bem-sucedida. Negam o abuso de poder, porque esse fomenta a discórdia. A ordem é percebida como uma questão básica para o crescimento temporal e espiritual, e a educação é assumida como fundamental para tornar a terra mais pacífica, os homens mais doutrinados e acostumados em virtude, com mais temor às leis, com mais amor à própria terra e ao trabalho. Segundo os padres, seria impossível assegurar a terra descoberta enquanto fosse permitido aos cristãos e aos gentios furtarem-se a si mesmos, venderem-se como escravos, mobilizarem-se por resgates, exterminarem roças, furtarem mantimentos, assenhorem-se de terras já cultivadas.

Conforme eles, a falta de castigo por delitos e de premiação por cumprimento da doutrina inviabiliza o aproveitamento definitivo da Colônia. De acordo com Nóbrega, (1988, p. 135) escrevendo à El-Rei D. João, para a obediência de todos a normas comuns, “[...] é preciso um pai que os reja e um padre nosso que os doutrine.<sup>1</sup>” No ponto de vista dos mestres colonizadores, a ordem é fundamental para o Estado. Todos batalham a favor do rei protetor, para que o mesmo corporifique, simbolicamente, a autoridade, o pai e/ou a lei. Como dizia Nóbrega, a lei, limitando secularmente os pecados, poderia ajudar negociantes e forasteiros a estabelecerem-se, sem medo de assaltos, na



Colônia, a produzirem sem receio de perder os frutos de seu trabalho, adquirindo, assim, amor à terra.

Aqui, se pretende lembrar que, para o pensamento moderno, de fato, não existe implantação de novas regras sociais, substituição ou eliminação de hábitos por força de leis que não seja acompanhada por procedimentos educativos racionalmente dirigidos à aceitação dessas mudanças. A educação nada mais é do que o intento explícito de superação de uma dada situação; é a mediadora racionalizada da modificação necessária. O indivíduo, enquanto se relacionando com os demais (não apenas consigo mesmo), precisa de formação para abandonar suas paixões e superar os interesses egoístas, particulares; precisa, pois, de encaminhamento doutrinário para ajustar-se às circunstâncias, sob pena de prejuízos maiores que podem inviabilizar sua sobrevivência.

Preocupados com os fins próprios à empreitada colonizadora, com uma ideia sobre humanidade que pode ser melhor amanhã do que hoje; preocupados, portanto, com o presente e o futuro e não com o passado, os primeiros mestres educam o caráter. A religião, nesse momento, é instrumento para modificar costumes e legitimar uma nova prática social; sua liturgia não tem fim em si mesma. O princípio do trabalho, escondido nos processos de evangelização, constituindo-se na base da sociedade burguesa, é sacralizado pela prática jesuítica, no Brasil, a partir do século XVI.

Disciplinar pelo trabalho e para o trabalho é, pois, a forma didática moderna de formação do homem e de modificação do mundo que os primeiros educadores brasileiros adotam. Pelo trabalho, política e religiosamente, comprometem todos com a nova ordem. Por isso, se contrapõem, tão decididamente, aos feiticeiros que atuam em sentido inverso, como bem mostra Nóbrega:

Em chegando o feiticeiro, com muita festa ao lugar [...] lhes diz que não curem de trabalhar, nem vão á roça, que o mantimento por si crescerá, e que nunca lhes faltará que comer, e que por si só virá á casa, e que as enxadas irão a cavar e as frechas irão ao matto por caça para seu senhor e que hão de matar muitos dos seus contrários, e captivarão muitos para seus comeres e promette-lhes larga vida, e que as velhas se hão de tornar moças, e as filhas que as dêem a quem quizerem e outras cousas semelhantes lhes diz e promette, com o que os engana [...]. (NOBRÉGA, 1988, p. 99).



Na Colônia, o trabalho integra os homens em seu tempo, porque, como diz Nóbrega (1988, p. 94): "Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel em branco, e não há que fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessárias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas."

Nesse ponto, talvez fosse interessante explicitar melhor o que se entende por processos educativos ou, mesmo, educação. Tem-se por acertado que sistema educacional, escolarização, escola ou currículo são realidades que somente tomam sentido a partir do século XIX, portanto, a apreensão sobre o que venha a ser o ato educativo ultrapassa os limites impostos por tais conceitos. Na perspectiva assumida, a educação escolar, independentemente de sua institucionalização, é um processo que só se concretiza à medida que aciona transformações no comportamento dos homens com o objetivo de criar (neles) condições mínimas para enfrentar o devenir que se processa nas relações sociais. É um processo que expressa e direciona necessidades sociais emergentes, e seus *profissionais* seriam, em princípio, os decodificadores e/ou mediadores das mudanças que sempre ocorrem em ambientes bastante complexos e contraditórios.

Mais do que ver a educação como uma arbitrariedade imposta por quem quer que seja, como uma violência simbólica, como uma ação planejada por alguns para ajustamento forçado de outros, entende-se a educação como uma mediação entre o universo das relações sociais (em sua dinâmica) e o indivíduo inserido em uma sociedade que, por ser humana, transforma-se continuamente. A mudança social é, por conseguinte, o conteúdo da educação. O ambiente histórico é o *locus* da educação. O mestre e o aprendiz são os sujeitos de uma prática cuja essência é a transformação.

193

## **O ambiente histórico como *locus* da educação e a vida prática como seu conteúdo**

Considerando que as relações sociais vividas em suas múltiplas formas de concretização são as responsáveis pelo conteúdo educativo encaminhado, pela escola instituída ou por qualquer outro modo formal e/ou informal de associação entre as pessoas, não se pode discutir a educação jesuítica fora da realidade em que se realiza, ou seja, fora de seu tempo e de seu lugar.



A incapacidade de analisar a educação dentro do universo dinâmico e contraditório do qual ela emerge, com os limites definidos pelas relações estabelecidas, faz com que os juízos de valor, as críticas positivas ou negativas, a respeito dos educadores de qualquer época, assumam preponderância na organização das ideias de diferentes teóricos. No caso das análises sobre a educação jesuítica, por exemplo, esses religiosos são vistos, pela literatura vigente, ora como grandes catequistas, defensores bondosos dos índios, ora como autoritários, violentos, defensores da escravidão, com grandes limitações no âmbito das ações escolares, embora a escola, nos moldes como a pensamos, só tome corpo significativo a partir do século XIX.

Impossível, na verdade, reduzir o trabalho dos jesuítas de formação do novo homem, capaz de tornar frutífera a Colônia, apenas à escolarização, ou seja, aos ensinamentos relativos aos atos de ler, escrever e contar. Não se pode, também, reduzir tal trabalho à catequese, à memorização da Bíblia, à repetição dos milagres cristãos, ou à reprodução de rituais doutrinários. A Colonização – projeto da era moderna de desenvolvimento de Portugal, que convoca os jesuítas para a empreitada lusitana de aumentar cabedal, logicamente, com as coordenadas não feudais de apropriação da terra – não pode ser pensada como o *locus* fértil para uma religiosidade improdutiva, ou para atos de fé inúteis à finalidade lucrativa pretendida.

A educação jesuítica, no espectro da colonização moderna, no caso, a do Brasil, não poderia ser, logicamente, contrária ao propósito governamental português, no qual se inserem ou se integram os religiosos que para cá vieram. Consideração que deve ser lembrada conjuntamente ao fato de que o Real Padroado,<sup>2</sup> como instrumento legal de alargamento da influência dos soberanos sobre a Igreja, assim como as Bulas do século XV, na fase do enfraquecimento do papado diante do poder crescente dos estados nacionais, consolida a centralização do poder político nas mãos dos reis portugueses a partir do século XIII.<sup>3</sup>

A efetiva participação nas grandes descobertas marítimas, o apoio aos povoamentos agrícolas viabilizados por D. João I (1383-1433) e por D. Duarte (1433-1438), o interesse dos governantes em eliminar a escassez e carestia de produtos básicos no reino, as experiências na produção de trigo, vinho e açúcar nos arquipélagos atlânticos, a exploração de novas terras e o intento de regulagem positiva da balança comercial, todos esses movimentos sociais já expressam, por si só, a gênese de um novo homem.



Homem novo, diverso do nobre e do cavaleiro<sup>4</sup> que, por “não terem nascido para trabalhar,” opunham-se ao nascente, arrojado e dinâmico comportamento, propondo-se apenas a manter a realidade interna da nação sem as condições indispensáveis para a nova era. Homem novo, emergente, ousado, destemido que, abandonando os personagens defensores do Portugal arcaico, embarcava nas caravelas com o compromisso, como diz Camões (1988, p. 166), “[...] de semear a lei de Cristo dando novo costume e novo rei em terras distantes.”<sup>5</sup>

Fugindo da tendência imobilista, presente em várias concepções e práticas religiosas e/ou feudalizantes, os jesuítas se lançam – com bases materiais distintas e relações sociais estranhas ao senhorio, aos hábitos da nobreza ou à disponibilidade absoluta para o exercício da fé – a um empreendimento que tem, como meta, transformar os homens que o Estado português encontra fora de suas fronteiras, submetendo-os a novas regras de convívio social.

Aos jesuítas, cabe transformar sujeitos “sem lei, sem rei e sem fé” em indivíduos capazes de internalizar valores cívicos, apresentar obediência civil e demonstrar princípios religiosos que tornem a justiça positiva dos homens mais fácil de ser cumprida.<sup>7</sup> Enfim, cabe aos jesuítas fazer com que a sociedade que se faz portuguesa, acantonada no Brasil, mova-se por coordenadas de trabalho pertinentes à empresa comercial da modernidade.

Nesse espectro, pode-se perceber que a educação jesuítica, ou a “doutrinação colonial,” não tem por base os conteúdos das lutas que comovem o interior de nações, como Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Holanda ou Alemanha. A “doutrinação colonial” nada tem a ver com querelas sobre os universais, as disputas sobre razão e fé, a natureza ou origem do sacerdócio, a prioridade do sacerdócio, ou a sua dignidade em relação ao poder real, a relação do papado com os bens terrenos, os debates sobre as implicações jurídicas da heresia, o caráter herético de toda e qualquer palavra em desacordo com os hábitos comuns dos católicos, a excomunhão e as indulgências, entre outros temas tão recorrentes na Europa.<sup>8</sup>

A religiosidade apregoada pelos jesuítas no Brasil, faz, timidamente, da caridade, da esmola ou do ócio a temática salvadora dos homens para o reino de Deus. A “doutrinação colonial” ou a educação jesuítica, na verdade, não teme falar em experiência pessoal, tampouco elogiar os feitos humanos, secundarizando a Providência Divina. A crença na atividade do homem, o



crédito e o estímulo no comportamento organizativo-gerencial do colonizador moderno aparecem claramente no jesuíta missionário, enquanto essas mesmas atitudes são estranhas aos religiosos situados no espaço de luta pela permanência da velha ordem na Europa. Ao defenderem a ausência de movimento da terra e, conseqüentemente, as implicações dessa assertiva na prática, os religiosos “acima da linha do equador” não poderiam mobilizar os homens para o trabalho.

Eles se propoiam a acelerar os procedimentos para aquisição de ouro e fazendas, como Nóbrega e Vieira faziam sem o menor pudor escolástico fora das terras feudais. Estabelecendo uma comparação, o missionário que assumiu a empreitada colonizadora parece se reconhecer como agente da transformação, enquanto o clérigo europeu da Contra-Reforma parece se identificar como representante de uma ordem cósmica eterna.

Os jesuítas, no Brasil, ao estimularem exaustivamente o trabalho para a produção de bens, ao defenderem abertamente a necessidade do escravo para a produção do excedente (em larga escala), ao exercerem um sistemático disciplinamento contra o ócio, ao estimularem o desenvolvimento econômico de modo intencional, ao aconselharem os portugueses para um efetivo gerenciamento da produção com vistas à maior grandeza dos cabedais ou fazendas, não se pautavam em ideias transplantadas ou amparadas na fé organicamente articulada pelos cânones da escolástica, que encontra em Tomás de Aquino seu mentor.

Isso significa que o padrão de educação fornecido pelos jesuítas no Brasil foi definido, prioritariamente, pela forma de organização do trabalho e pela privatização da terra para a produção nesse território, antes de ser regulado por dogmas, conceitos religiosos, ou, mesmo, métodos de conhecimento que supõem a autoridade constituída como única fonte de verdade.

Não se encontra, na literatura colonial revisada, nenhum indicador de uma pedagogia que oriente o colonizador (ou filho deste) para o papel de nobre, no qual o ócio é remunerado com as prebendas ou benesses reais. Não se encontra, também, nenhum discurso que privilegie ou estimule o papel de servo com as suas velhas prerrogativas medievais. Índio, branco ou negro, todos são orientados para a conformação da necessidade de dedicação ao trabalho, para a defesa dos interesses econômicos, para a produção disciplinada de bens. A preocupação com a caridade e a esmola – tão peculiar nas



instituições feudais – cede lugar às contínuas admoestações generalizadas na Colônia sobre as exigências do trabalho ou da produção. Todos acreditam, como Benci (1977, p. 177), ser o “ócio a mãe de todas as leviandades”!

A educação no Brasil colonial, de fato, não pode ser vista como um processo fora do tempo, do lugar, ou, mesmo, fora da realidade dos alunos. Os documentos deixados pelos jesuítas não revelam qualquer compromisso nem com o conteúdo nem com as formas metodológicas de pensar da Idade Média. Ao contrário, são a expressão mais acabada de uma modernidade que não comporta em sua estrutura epistemológica, uma lógica abstrata ou uma retórica vazia de interesses históricos. Na verdade, seus textos mostram-se prenhos de preocupações com o melhor aproveitamento do solo, com a organização da produção, com os custos das empreitadas, com o aumento das fazendas, enfim, com a riqueza gerada pelas mãos dos homens, revelando, assim, uma absoluta cumplicidade com o projeto burguês. Aqui, na Colônia, de fato, a alma se funde e se confunde com o corpo!

## Considerações finais

Assumindo-se a mudança social pelo trabalho, como quesito sem o qual a educação não se efetiva, ou não teria sentido, assume-se que, por isso mesmo, a educação é uma experiência tensional, cujo produto consiste no abandono de antigas qualidades, ou formas de ser, por outras. As novas qualidades ou formas de ser do homem, pretendidas ou consideradas necessárias, constituem, a nosso ver, os indicadores do conteúdo e da temporalidade da sociedade e da educação.

Nessa perspectiva, nem a evangelização tampouco o escravismo – como categorias de análise desse período – são suficientes para obscurecer as demandas em prol dos conhecimentos concretos, ou, mesmo, para ocultar a prática pedagógica que buscava a obediência civil e o amor ao trabalho. Práticas novas, expressivas do compromisso com a nova concepção de mundo e de homem vivenciadas por esses religiosos.

Ainda que o estudo efetivado não esgote as inúmeras possibilidades de dissecar este tema, acredita-se que a educação brasileira tenha, de fato, iniciado sob a égide da modernidade. Isso porque os princípios, premissas e práticas dos jesuítas, educadores dos nossos primeiros 300 anos, remetem,



sistemática e consecutivamente, às descobertas da nova forma de pensar e de ser da nascente burguesia.

## Notas

- 1 Anchieta e Nóbrega, inúmeras vezes, em cartas, assinalaram a importância da obediência civil para “os povos dos Brasis.”
- 2 As Leis de 1211, de Afonso II, oportunizaram à monarquia lusitana uma soberania em relação à nobreza e à autoridade eclesiástica. Em continuidade, D. Diniz (1279-1325) enfraquece as ordens monásticas e limita a autoridade do Papa em seu reino.
- 3 Por ordem, as Bulas que conferem direitos à Coroa Portuguesa são: *Rex regnun* (assinada em 1418 e confirmada em 1436), *Illius que se pro divini* (1442), *Duns Diversas* (1452), *Romanus Pontifex* (1455), *Inter caetera* (1456), *Aeterni Regis* (1481) mantenedora das prerrogativas da Ordem de Cristo (antiga Ordem dos Templários que, dissolvida pelo Papa por injunções políticas, recebe em Portugal proteção da Coroa e a ela termina integrando-se totalmente, com total independência do poder eclesiástico).
- 4 Religiosos da linha de Cluny participavam da ideia de que os monges não deviam trabalhar, mas apenas dedicar-se à oração, os ligados aos Cistercienses, incentivadores das Cruzadas, privilegiavam a figura do guerreiro como modelo de defensor da fé e, grande parte dos dominicanos foram engajados nos procedimentos inquisitoriais estratégicos para a manutenção do *status quo* das velhas formas de ser, ter e poder.
- 5 Vide *Os Lusíadas*, Canto sétimo.
- 6 Vide Pero de Magalhães Gandavo (1980).
- 7 Vide Azpilcueta Navarro, em carta para o Padre Ignácio, quando diz ser importante mobilizar os nativos para a palavra de Deus porque os mesmos não têm rei e, tampouco, conhecem senhorio, sendo incapazes portanto de obediência a não ser às suas próprias demandas.
- 8 O Padre Antonio Pires, em carta para a Companhia de Jesus, em outubro de 1560, diz: “E porque não haja quem se escuse com dizer que anda cumprindo curso de seus estudos, aviso-vos aos que para cá desejais vir que não são necessárias cá letras, porque não há cá questões que disputar nem dúvidas sobre a Fé.” (NAVARRO, 1988, p. 300).

## Referências

ANCHIETA, José. **Cartas**: informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 3).

BACON, Francis. **Novum organun**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1977. (Os Pensadores).



BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

CASTRO, Sílvio (Comp.). **A carta de Pero Vaz de Caminha**. O descobrimento do Brasil. Introdução, atualização e notas. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S/A, 1988. (Obra completa).

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil**. História da província de Santa Cruz. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980. (v. 12).

MELLO, João de. Carta. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1568. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**: 1549-1560. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 1).

NUNES, Leonardo. Cartas. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

PEREIRA, RUY. Cartas. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

Profa. Dra. Lizia Helena Nagel  
Centro Universitário de Maringá | CESUMAR | Maringá  
Grupo de Pesquisa Transformação Social e  
Educação nas épocas Antiga e Medieval  
E-mail | lh.nagel@uol.com.br

Recebido 15 jul. 2009

Aceito 12 set. 2009