



# Educação colonial sob a égide da modernidade

Colonial education under the aegis of modernity

Lizia Helena Nagel

Centro Superior Universitário de Maringá

## Resumo

Revisar a historiografia educacional brasileira que trata da colonização torna-se um imperativo quando o objetivo maior consiste em reconhecer os pressupostos que norteiam as práticas dos homens. Dada que a educação é a expressão mais concreta da necessidade de adequação das ações humanas à forma de vida que se instaura, o texto interroga sobre a educação encaminhada pelos jesuítas no período em que os missionários estiveram ligados às metas de desenvolvimento português, rompendo, em países distantes da pátria lusitana, com as amarras do trabalho medieval de caráter não lucrativo.

Palavras-chave: Colonização, Educação Jesuítica, Modernidade.

## Abstract

A review of Brazilian educational historiography on colonization is mandatory when the tenets that direct mankind's deeds have to be analyzed. Since education is the most concrete expression of the need to adequate human actions to a given form of life, current research discusses the type of education administered by the Jesuit fathers during the time when these missionaries, linked to targets suggested by Portuguese development, disrupted the constraints of non-profit medieval labor in places far away from Portugal.

Keywords: Colonization, Jesuit Education, Modernity.

## Introdução

Para explicar a evolução do sistema educativo do país, foram muito utilizados pelos educadores, principalmente entre as décadas de 60 e 70, os estudos de sociólogos e economistas brasileiros de renome. Adotando os mesmos referenciais teóricos, sem crítica aos mesmos, os educadores, nos limites estabelecidos por tais leituras, foram reafirmando pressupostos que precisariam ser revisados no interior da historiografia educacional.

Assumindo, por exemplo, ter o capitalismo se realizado no Brasil só a partir do século XX, toda a instrução, ou formação, dada aos jovens, que antecede esse período, não é examinada ou percebida como deveras articulada pelas necessidades de educação do homem moderno. Tampouco a educação costuma ser concebida como um processo de mudança de comportamentos que ultrapassa os mecanismos específicos de emulação do aparato escolar, o que torna mais difícil a apreensão das múltiplas mediações que concretizam o novo ser social, objetivado, de modo intencional e sistemático, no processo de colonização.

Este trabalho, limitado entre os séculos XVI e XVIII, no Brasil, tem na conduta dos jesuítas 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 neste texto para examinar o grau de modernidade ou de medievalidade dos jesuítas que para cá vieram.

## Autores, referenciais e deduções

No universo da História da Educação, não tem sido fácil aos educadores brasileiros analisarem de modo regular e sistemático os dados que seriam próprios de sua área. Dependentes de outros profissionais como historiadores, economistas, sociólogos, tomando interpretações prontas como pontos de partida, geralmente enquadram seus objetos de estudo nos referenciais assumidos. Como consequência, suas obras, muitas vezes, ressaltam, nos processos educativos examinados, características secundárias em relação



àquelas que, de fato, tiveram um desenvolvimento efetivo. Esta afirmação nos leva aos idos de 70, quando Otaíza Romanelli declarava:

[...] queremos registrar que, na tentativa de análise da evolução do sistema educacional brasileiro e suas relações com o contexto político e econômico, nós nos valem, para a interpretação dos fatos, dos estudos realizados por economistas e sociólogos, cuja autoridade nos pareceu incontestável. Não nos detivemos na discussão das posições por eles assumidas, já que, para tanto, nos falta competência. Ao demais, não se justificaria, a nosso ver, que os ocupássemos dessa discussão em um trabalho, que se limita à área da educação escolar. (ROMANELLI, 1978, p. 17).

Ora, esta prática, confirmada ingenuamente por Romanelli leva a hipótese de que, em História da Educação, os referenciais assumidos para entendimento da especificidade educativa terminam por expressar, acima de tudo, as teses dos intelectuais mais requisitados em determinadas épocas. Com esta idéia, podemos compreender um pouco mais porque os modelos, adotados por economistas e sociólogos de renome para avaliar o desenvolvimento, ou não, do país – como, por exemplo, o de Substituição de Importações, o Democrático Burguês, o de Subdesenvolvimento Capitalista – passam a comandar as interpretações de História da Educação no Brasil, principalmente a partir dos anos 50.

O fato é que, no primeiro modelo – o de Substituição das Importações, considerado por seus defensores como vigente até 1930 –, o paradigma para o entendimento da realidade termina por privilegiar o mercado, o que induz interpretações do processo educacional sob os limites da distribuição, circulação ou consumo. A prevalência desse esquema mercantilista, no âmbito da História da Educação Brasileira, termina arbitrando comportamentos humanos, que, antes de serem dissecados por sua prática, ficam caracterizados sob o estigma das trocas apreendidas, fundamentalmente, pelas políticas governamentais.

Sob esse juízo, a direção dada aos processos sociais passa a ser entendida como atos autoritários de homens emancipados das condições concretas que os produziram. O ser social fica, pois, obscurecido por esse tipo de análise que acentua os problemas como sendo frutos da dependência, ou melhor, frutos da opressão de uma classe sobre outra, de um grupo sobre outro, de uma nação sobre outra.

Nesta perspectiva, o ser social não é visto como se produzindo pelas atividades e/ou pelo trabalho. Ao contrário, é percebido como um ser que determina ou sofre violências. Sua existência, neste caso, é entendida como o resultado do ajustamento ou da conformidade com os atos políticos arbitrários, tornando-se esta interpretação um dos pontos de partida mais comuns para o exame das questões educacionais. Na manutenção deste entendimento – do homem tomado fora da atividade que o explicaria – lembramos, aqui, a importância que teve, para os educadores, os posicionamentos como o de Fernando de Novais que, em 1968, assim falava:

[...] toda atividade econômica colonial se orientará segundo os interesses da burguesia comercial da Europa; como resultado do esforço econômico coordenado pelos novos Estados modernos, as colônias se constituem em instrumento de poder das respectivas metrópoles. [...] Em torno da preservação desse privilégio [monopólio do comércio] assumido inteiramente pelo estado, ou reservado à classe mercantil da metrópole ou parte dela, é que gira toda a política do sistema colonial. (NOVAIS, 1968, p. 49 e 51).

136

Sem aprofundar as conseqüências práticas desse tipo de referencial, dominante por um certo período nas pesquisas educacionais, lembramos um outro elemento que não vem favorecendo nem a produção orgânica na área da História da Educação, nem a busca de qualidade dos trabalhos já realizados, no sentido de superação interna dos mesmos: a moda. A moda, que vem impondo de forma acentuada a substituição regular de referenciais teóricos, que vem impulsionando consecutivas rupturas no fluxo do conhecimento, impede que uma tendência interpretativa elimine as possíveis incongruências ao longo do tempo e ganhe consistência através dos mecanismos sistemáticos de avaliação da lógica interna do discurso então feito.

Independentemente das reais transformações sociais ou de legítimos enganos teóricos, os pressupostos ou categorias para a compreensão do mundo tendem na sociedade de consumo, a ter vida muito breve. Pensadores gozam de prestígio intenso por tempo determinado e, enquanto dominam os palcos acadêmicos ou a mídia, eliminam os espaços para outros estudos alternativos entrarem na arena pública, impedindo, assim, possíveis subsídios para superação das interpretações doutrinárias anteriores, antes principalizadas.



A consciência da supremacia temporária de alguns esquemas de interpretação do mundo, sempre delineados com interesses divergentes em face das propostas que lhe antecederam e constantemente apresentados como asseguradores de evolução, fazem com que lembremos Aparecida Joly Gouveia. Em 1971, esta estudiosa, ao analisar as pesquisas realizadas na área de educação desde 1938, as percebe num quadro de interesses que sai da Psicopedagogia, passa pela Sociologia e se fortalece, a partir de 1954, com temas ligados à Economia e/ou aos Recursos Humanos.

Por outro lado, ao sair significativamente da esfera da economia na década de 90, depois de, em anos anteriores, ter incursionado de forma breve e, em alguns casos, aligeiramente na historicidade das relações sociais, constatamos que a História da Educação, na perspectiva que vinha se qualificando, é palco de novo embate. Uma outra concepção teórico-metodológica emergente – a Nova História – põe em xeque conceitos, temáticas, fontes, campos de observação e procedimentos até então encaminhados. Novamente a ruptura se faz em nome de uma nova verdade que, ao se antagonizar com a perspectiva proclamada anteriormente como válida, obstaculiza, politicamente, o desenvolvimento ou a consolidação (disciplinada) da que lhe antecede. Sem querer igualizar comentários ou épocas, lembramos Cruz Costa (1945, p. 20) quando, em 1945, desabafava: “A filosofia no Brasil viveu sempre, é certo, sujeita às chegadas dos pacotes da linha da Europa.”

Nesse fluxo produtivo, dá para perceber que lacunas no conhecimento acumulam-se e cristalizam-se para os interessados em examinar a educação como processo e/ou como expressão das práticas sociais. Sem questionar a qualidade ou as possibilidades de cada vertente adotada, assumindo que o conhecimento científico exige exercícios de prolongada disciplina intelectual, discordando da brevidade com que são substituídos os referenciais teóricos para entendimento da realidade, nos propomos a rever a educação no período Colonial sob a perspectiva da História, ou melhor, sob a perspectiva do exame das atividades dos homens que se propuseram (e/ou realizaram) determinados fins.

Isto posto, independentemente de nossos questionamentos anteriores, percebemos ser o período colonial, de cerca de 300 anos, relativamente pouco estudado no quadro de interesses da História da Educação no Brasil. Sob nosso ponto de vista, a educação escolar dessa época, geralmente exa-

minada sob a ótica da evangelização, da escravização ou da dependência política, ainda está para ser descoberta nos limites das interrogações sobre a gênese do homem moderno.

Habitados a situar o homem moderno apenas na Europa, nos embates próprios ao Renascimento, na rejeição da filosofia escolástica, nas lutas para formação do Estado Moderno, como produto da negação da servidão, esquecemos de nos perguntar se a educação no Brasil, desde a sua descoberta, já não foi regulada por alguns princípios e/ou práticas que conferem aos indivíduos as marcas da nova era.

Apagados por batinas, afirmados como homens da mata, descrendenciados pelo cativo, marcados como expropriadores, consecutivamente, padres, índios, escravos e portugueses (e/ou holandeses) não são examinados em suas atividades, na materialidade de suas relações, as quais nos confeririam a possibilidade de captar o conteúdo educativo desse período. Lembremos, por exemplo, Pero Vaz de Caminha, quando em sua carta ao rei Dom Manuel, assinala algumas preocupações com os moradores da terra recém descoberta:

138

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 falam dessa forma sobre os índios. Sem fugir da estranheza quanto ao modo de vida solidário, de repartição igualitária, da ausência de trabalho intencional, Manuel da Nóbrega, chefe da missão jesuítica que vem para o Brasil a mando de Dom João III, em 1549, expressa, como 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 cousa guardam para outro dia, nem curam de enthesourar riquezas. (NÓBREGA, 1988, p. 100).



Para tais surpresas acreditamos que, implicitamente, existam pressupostos como noções de igualdade das trocas, expropriação/apropriação, produção intencional, educação como projeto humano de modificação da natureza existente, acumulação, próprios da burguesia nascente. Assim sendo, temos a pergunta desencadeadora de nosso trabalho: seria possível educar no Brasil dispensando essa lógica moderna que permite observações como as já citadas?

Para responder essa pergunta, tomamos como objeto de análise as atividades dos colonizadores, por eles descritas. Como fontes, tomamos os documentos lavrados por esses homens, principalmente as *Cartas Jesuíticas*, porque aos padres é atribuída a educação escolar dos primeiros tempos. Dentro dessas *Cartas*, procuramos os elementos que poderiam revelar o grau de modernidade desses sujeitos da Colonização; procuramos, enfim, os princípios balizadores das ações educativas dos primeiros mestres.

Nesse sentido, levantamos 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 é 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. Conhecimento é poder preservar a vida.

Na época da 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 humidade 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, [...] saude 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 nos conta Anchieta:

Neste tempo que estive em Piratininga, servi de médico e barbeiro, curando e sangrando a muitos daqueles Indios, 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 otimi-



zado das funções que exercem como colonizadores, os nossos primeiros mestres mantém-se a frente dos acontecimentos, dando direção aos processos e criando alternativas para consecução dos fins 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 podemos inferir deste trecho:

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 de 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 nos 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, nos permite ver o quanto esses educadores valorizam o saber, 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 retira a importância de organizar a vida por derivações lógicas de verdades escolásticas. Na Colônia, estabelece-se um certo vazio quanto ao método que se utiliza de premissas prontas ou de 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 Índios 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 fácil 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 dá-se 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 pagãos. Acompanhemos 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).

O homem, em seu habitat, é o ponto de partida para os educadores e nisso está contida a crença de que as dificuldades podem ser superadas. Pode-se prever fenômenos, desde que conhecidas as circunstâncias ou 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 são a expressão do demônio. Padre Leonardo Nunes, falando dos portugueses, nos 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 saltar a outras terras e com manhas e enganos os captivavam. (NUNES, 1988, p. 83).

143

O maniqueísmo religioso desaparece, a demonologia européia (que culminava na crença do satanismo e da bruxaria) não toma assento significativo na Colônia, posto que as interpretações são desenhadas pela busca da objetividade, como podemos 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 através 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 Egreja." (NÓBREGA, 1988, p. 194).

É através da clareza quanto aos fins e meios, que os jesuítas se propõem a fazer desta terra uma empresa bem sucedida. Negam o abuso de poder porque este 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, assenhoraram-se de terras já cultivadas.

A falta de castigos por delitos e de premiação por cumprimento da doutrina inviabilizam o aproveitamento definitivo da Colônia. Segundo Nóbrega, (1988, p.135) escrevendo à El-Rei D. João, para a obediência de todos à 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, produzindo, com amor à terra, sem receio de perder os frutos de seu trabalho.

Aqui, queremos lembrar que, para o pensamento moderno de fato, não existe implantação de novas regras sociais, substituição ou eliminação de hábitos por força de leis, cujo momento não seja acompanhado 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 idéia sobre humanidade que pode ser melhor amanhã do que hoje, preocupados, pois, 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 logar [...] 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 quiserem e outras cousas semelhantes lhes diz e promette, com o que os engana [...]. (NOBRÉGA, 1988, p. 99).

Na Colônia o trabalho vai integrar 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."

Neste ponto, talvez fosse interessante explicitar melhor o que entendemos por processos educativos ou mesmo educação. Temos por acertado que sistema educacional, escolarização, escola ou currículo são realidades que somente tomam sentidos a partir do século XIX, portanto, nossa apreensão sobre o que venha a ser o ato educativo ultrapassa os limites impostos por tais conceitos. Em nossa perspectiva, a educação escolar, independentemente da sua institucionalização, é um processo que só se concretiza na medida em que aciona transformações no comportamento dos homens com o objetivo da criação (nele) de condições mínimas para enfrentar o devenir que está se processando nas relações sociais. É um processo que expressa e direciona necessidades sociais emergentes e seus *professionais* seriam, em princípio, os decodificadores e/ou mediadores das mudanças que sempre se realizam 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, vemos 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, se transforma continuamente. A mudança social é, pois, 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.

146

## **O ambiente histórico como lócus 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, quer pela escola instituída quer por qualquer outro modo formal e/ou informal de associação entre as pessoas, não se pode discutir a educação jesuítica fora da realidade onde ela 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 idéias de diferentes teóricos. No caso das análises sobre a educação jesuítica, por exemplo, tem-se que esses religiosos ora são vistos, pela literatura vigente, 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 toma 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. Tampouco se pode 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, sob 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 aos fatos 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, consolidam a centralização de 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, 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 – sob bases materiais distintas, sob 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<sup>6</sup>” em indivíduos capazes de internalizar valores cívicos, apresentar obediência civil e demonstrar princípios religiosos que tornem a justiça positiva dos homens mais fáceis de serem cumpridas.<sup>7</sup> Enfim, cabe aos jesuítas fazer com que a sociedade que se faz portuguesa, acantonada no Brasil, se mova por coordenadas de trabalho pertinentes à empresa comercial da modernidade.

148

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 questões 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 tampouco faz 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, nem 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.

Tampouco se proporiã 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 a maior grandeza dos cabedais ou fazendas, não se pautavam em idéias transplantadas ou amparadas na fé organicamente articulada pelos cânones da escolástica, que encontra em Tomás de Aquino seu mentor.

Isso significa que o padrão da 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. Também não se encontra 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. As preocupações com a caridade e a esmola – tão peculiares nas instituições feudais – cedem 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 prenhes 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

150

Assumindo-se a mudança social pelo trabalho, como quesito sem o qual a educação não se realiza, 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 e nem 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 feito não esgote as inúmeras possibilidades de dissecar este tema, acredita-se que a educação brasileira tenha, de fato, se iniciado sob a égide da modernidade. Isso porque os princípios, premissas e práticas dos jesuítas, educadores dos nossos primeiros 300 anos, remetem sistematicamente 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 regnum* (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 idéia 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, em *Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz*, 1980, p. 124.
- 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 duvidas 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).
- 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).

CRUZ COSTA, João. **A filosofia no Brasil**. Ensaios. Porto Alegre: Globo, 1945.

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

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.1, p. 1-48, jul. 1971.

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).

NOVAIS, Fernando A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1968.

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).

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

Lizia Helena Nagel  
Centro Superior Universitário de Maringá  
Travessa | Sambadia | 43  
Maringá | Paraná | CEP 87050-650  
E-mail | lh.nagel@uol.com.br

Recebido 26 jun. 2005  
Aceito 6 jul. 2005