

**Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Curso de Mestrado**

**Juliano Silva Bologna Garcia**

**Idolatria e diferença colonial na concepção da escola jesuítica dirigida aos povos  
originários brasileiros**

Uberaba – MG  
2022

**Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Curso de Mestrado**

**Juliano Silva Bologna Garcia**

**Idolatria e diferença colonial na concepção da escola jesuítica dirigida aos povos  
originários brasileiros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

UBERABA – MG  
2022

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

G199i Garcia, Juliano Silva Bologna  
Idolatria e diferença colonial na concepção da escola jesuítica dirigida aos povos originários brasileiros / Juliano Silva Bologna Garcia. -- 2022.  
104 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

1. Jesuítas- Educação - Brasil. 2. Brasil – História – Período colonial, 1500-1822. 3. Idolatria. I. Marques, Lúcio Álvaro. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37:271.5

Amanda Franzão R. Silva  
CRB-6/3461

JULIANO SILVA BOLOGNA GARCIA

**Idolatria e diferença colonial na concepção da escola jesuítica dirigida aos povos originários brasileiros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

Uberaba, 29 de abril de 2022  
Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques (Orientador)  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Aparecida Morato Fernandes (Titular interno)  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Margutti Pinto (Titular externo)  
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – Belo Horizonte, MG

---

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno (Suplente interno)  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof. Dr. Alfredo Storck (Suplente externo)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, à minha filha Maria Luíza e à minha mãe Tânia, pelo apoio e pela paciência sempre renovados;

aos meus colegas do Mestrado na PPGE, cuja convivência foi importante pelos momentos de calorosa interação e pela motivação de fazermos um bom trabalho no programa;

aos meus colegas do Grupo de Pesquisa *Studia Brasiliensia*, Águida, Ailly, Anna Carolina, Bethânia, Carolina, Danúzia, David, Eduarda, Elves, Érika, Handreane, Matheus, Richelle, Solange, Thaís, Vitor, Wanderson, Yani, pelo rico espaço de debate e discussão sobre temas candentes da história e da literatura brasileiras.

ao Prof. Dr. Milton Zamboni, cujas conversas instigantes ajudaram a elaborar os questionamentos críticos que resultaram neste trabalho;

aos professores do PPGE, Prof. Dr. Daniel Ovigli, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Teixeira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Maria Prata Linhares, Prof. Dr. Acir Mario Karwoski, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinalva Vieira Barbosa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Bujokas de Siqueira, Prof. Dr. Danilo Kato, pelas aulas inspiradoras que motivaram muitas reflexões e intuições;

ao Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno, pelas valiosas reflexões sobre o projeto da pesquisa que resultou no presente texto e pela gentileza de aceitar o convite para compor a Banca como suplente interno;

ao Prof. Dr. Alfredo Storck, pela gentileza de aceitar o convite como suplente externo da Banca;

aos membros titulares da Banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Aparecida Morato Fernandes e Prof. Dr. Paulo Roberto Margutti Pinto, pela gentileza de aceitarem o convite e pelos inestimáveis comentários que fizeram sobre o texto no Exame de Qualificação, sem os quais o estudo não teria chegado às conclusões que chegou;

e ao meu orientador, o Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques, que acreditou na viabilidade da pesquisa, contemplou-me com inúmeras e argutas observações durante todo o processo de pesquisa das fontes e de escrita do texto, e teve a paciência de conviver com minhas possíveis idiossincrasias; a ele se deve a conclusão exitosa desta Dissertação.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa propõe um estudo, com base na teoria descolonial, acerca do papel que a noção de idolatria assumiu na concepção da escola dirigida aos povos originários que os missionários da Companhia de Jesus implantaram no Brasil no decorrer do século XVI, dentro do projeto de ocupação colonial do Brasil pela Coroa portuguesa. Através de uma pesquisa bibliográfica com fontes secundárias do período, consideradas como objeto discursivo, para além de uma análise de conteúdo, e da leitura de textos críticos, o estudo visa avaliar a viabilidade de se usar a teoria descolonial do pensador argentino Walter Mignolo, que foi elaborada a partir de pesquisas sobre o colonialismo na América espanhola, na investigação sobre a história da escola no Brasil-Colônia. A teoria de Mignolo propõe a categoria da Colonialidade como categoria crítica à Modernidade, enfatizando a hierarquização do conhecimento, realizada no âmbito do sistema colonial, como estratégia hermenêutica da civilização ocidental, criando uma posição enunciativa que ele denomina diferença colonial. Relativamente à questão da idolatria religiosa, a análise dos textos do período torna visíveis, no contexto de choque entre culturas muito contrastantes como eram a ocidental e a tupinambá, mecanismos discursivos que caracterizam, na gênese da escola brasileira, marcas da diferença colonial estabelecida pelo sistema colonialista entre Colônia e Metrópole, com o objetivo de legitimar a soberania política da Metrópole europeia e a centralidade do Ocidente na produção e na reprodução do conhecimento. Assim, o trabalho intenta demonstrar o caráter político da primeira escola do país, empenhada na tarefa de aculturar os povos originários. Nesse sentido, o estudo pretende dar uma contribuição para a elaboração de uma hermenêutica pluritópica a respeito da experiência histórica de silenciamento das vozes dos povos originários que vivem no Brasil, como uma manobra política das monarquias europeias para a dominação desses povos, utilizando a escola como instrumento institucional para a realização dessa empresa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Idolatria / Colonialidade / Povos Originários / Escola jesuítica

## ABSTRACT

This research work proposes a study, based on the decolonial theory, about the role that the notion of idolatry assumed in the conception of the school directed to the native peoples that the missionaries of the Society of Jesus implanted in Brazil during the sixteenth century, within the project colonial occupation of Brazil by the Portuguese Crown. Through a bibliographical research with secondary sources of the period, considered as a discursive object, in addition to a content analysis, and the reading of critical texts, the study aims to evaluate the feasibility of using the decolonial theory of the Argentinian thinker Walter Mignolo, who was elaborated from research on colonialism in Spanish America, in the investigation of the history of the school in Colonial Brazil. Mignolo's theory proposes the category of Coloniality as a critical category to Modernity, emphasizing the hierarchy of knowledge, carried out within the colonial system, as a hermeneutic strategy of Western civilization, creating an enunciative position that he calls colonial difference. Regarding the issue of religious idolatry, the analysis of the texts of the period makes visible, in the context of the clash between very contrasting cultures such as the Western and Tupinambá, discursive mechanisms that characterize, in the genesis of the Brazilian school, marks of the colonial difference established between Colony and Metropolis by colonialist system, with the aim of legitimizing the political sovereignty of the European Metropolis and the centrality of the West in the production and reproduction of knowledge. Thus, the work intends to demonstrate the political character of the first school in the country, committed to the task of acculturating the native peoples. In this sense, the study intends to make a contribution to the elaboration of a pluritopic hermeneutic regarding the historical experience of silencing the voices of the native peoples who live in Brazil, as a political maneuver of the European monarchies for the domination of these peoples, using the school as a institutional instrument for the realization of this enterprise.

**KEYWORDS:** Idolatry / Coloniality / Native Peoples / Jesuit School

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O sétimo e o oitavo a saírem da Canoa da Transformação foram o branco com uma espingarda e o padre com um livro na mão.....	104
--	-----



## SUMÁRIO

Introdução .....	10
1. Fundamentação Teórica .....	18
1.1. Colonialidade .....	20
1.2. A formação da Colonialidade .....	24
1.3. A diferença colonial .....	27
1.4. Cronologia .....	29
1.5. Idolatria e diferença colonial .....	32
1.6. A hermenêutica pluritópica .....	34
2. A pedagogia colonializante na escola jesuítica .....	40
2.1. A instalação da escola jesuítica no Brasil .....	44
2.2. O contato com os povos originários .....	49
2.3. O ensino indígena na escola jesuítica .....	53
2.4. Os aldeamentos jesuíticos .....	55
3. O discurso da idolatria como princípio colonizante .....	64
3.1. Povos originários americanos e a colonização da idolatria .....	66
3.2. A idolatria nos cronistas do século XVI .....	68

3.3. A idolatria dos teólogos na “controvérsia de Valladolid” .....	72
3.4. Os tupinambás do litoral brasileiro eram idólatras? .....	77
3.5. A desmoralização dos pajés .....	80
3.6. O sequestro do texto e da língua indígena .....	83
3.7. Um balanço geral .....	89
4. Conclusões .....	93
5. Referências Bibliográficas .....	101
APÊNDICE / Figura 1 .....	104

## INTRODUÇÃO

Em seu poema épico *De Gestis Mendi de Saa* (Feitos de Mem de Sá), publicado em 1563, homenagem ao governador-geral do Brasil e escrito em latim, a língua de cultura do Medievo e do Renascimento europeus, o padre jesuíta José de Anchieta celebra as campanhas militares de enfrentamento das comunidades indígenas que não eram aliadas dos portugueses realizadas por Sá nas atuais regiões da Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro, bem como os incentivos do governador à catequização dos povos originários dessas regiões, nas décadas de 1550 e 1560. No tom laudatório característico da poesia épica de tradição clássica ocidental, Anchieta elogia a bravura das tropas portuguesas e exalta a disposição do governador em realizar a conversão das comunidades indígenas ao cristianismo, mesmo contra a crença geral – segundo o jesuíta – de que os indígenas não conviveriam em harmonia com os núcleos colonizadores de Portugal.

O poema, escrito num momento em que o projeto colonizador dos portugueses se aprofundava no Brasil logo após a implantação do Governo Geral (em 1549), traça uma imagem do indígena dividida em duas, a do indígena que aceitava a conversão cristã e passava a viver nos aldeamentos jesuítas (as missões ou reduções) conforme as orientações dos religiosos, e a do indígena que permanecia livre em suas comunidades de origem, rejeitando ou mesmo hostilizando as hostes dos colonizadores. Ao comentar sobre o “indômito Brasil”, Anchieta ressalta que, a despeito da coragem e da disposição para a luta dos indígenas inimigos dos portugueses, essas pessoas eram bárbaras, que se encontravam sob o domínio do diabo. As expressões com que qualifica esses guerreiros inimigos se acumulam em torno dessa noção: “inimigo desumano”, “cruéis inimigos”, “horda selvagem”, “bárbaros”, “turba inimiga”, “raça felina”, “alcateias ferozes”, “tigres cruéis”, entre outras, que estão “decididas de uma vez para sempre / a ferir, matar, devorar todos os brancos”. Nos inícios do 1º canto (que Anchieta denomina “Livro I”), o jesuíta faz uma interessante caracterização desses povos hostis:

Envolto, há séculos, no horror da escuridão idolátrica, / Houve nas terras do Sul uma nação que dobrara a cabeça / Ao jugo do tirano infernal, e levava uma vida / Vazia de luz divina. Imersa na mais triste miséria, / Soberba, desenfreada, cruel, atroz, sanguinária, / Mestra em trespassar a vítima com a flecha ligeira, / Mais feroz que o tigre, mais voraz que o lobo, / Mais assanhada que o lebréu, mais audaz que o leão, / Saciava o ávido ventre com carnes humanas. // Por muito tempo tramou emboscadas: seguia, / No seu viver de feras, o exemplo do rei dos infernos, / Que por primeiro trouxe a morte ao mundo, enganando / Nossos primeiros pais. Dilacerava os corpos de muitos / Com atroz

tormentos, e embriagada de furor e soberba, / Ia enlutando os povos cristãos com mortes frequentes. (ANCHIETA, 1970, p. 6)

A narrativa do poema segue reiterando a cada passo o caráter diabólico dos indígenas inimigos, como contraste aos sentimentos e ações virtuosos de Mem de Sá e das tropas portuguesas sob seu comando.

Conforme o jesuíta, esse caráter virtuoso das tropas europeias foi determinante para a derrota dos indígenas. O poder divino não era apenas o fundamento do poder do próprio Mem de Sá, como foi o fator que desequilibrou a luta em favor dos cristãos e os fez, juntamente com tropas indígenas aliadas, obter êxitos em seus embates. No 3º canto do poema, Anchieta faz um balanço de uma das campanhas militares de Mem de Sá, dando uma visão, ainda que sumária – em comparação com os relatos correspondentes da conquista da América espanhola –, da vitória europeia sobre os povos originários do Brasil:

Quem poderá contar os gestos heroicos do Chefe / À frente dos soldados, na imensa mata! Cento e sessenta / As aldeias incendiadas, mil casas arruinadas / Pela chama devoradora, assolados os campos, / Com suas riquezas, passado tudo a fio da espada! / Choraram a perda dos pais os filhos queridos, / Carpiram as mães inconsoláveis a perda dos filhos, / A esposa, agora viúva, chora a morte do esposo. (ANCHIETA, 1970, p. 44)

A celebração da violência é feita de forma naturalizada, uma vez que tal violência se mostrava como a concretização de uma empresa moral, o combate aos infiéis, representando um autêntico ato de purificação. Ou seja, haveria um componente espiritual, mais do que apenas tecnológico ou militar, que constituía um trunfo inapelável das forças portuguesas: a crença naquela que seria a religião verdadeira, o cristianismo, e especialmente de extração católica. Dessa forma, o autor associa um dado essencial desse confronto entre diferentes culturas, a vitória militar, a um elemento ideológico que se tornava fundante da mentalidade dos colonizadores em suas ações de ocupação do continente.

Por outro lado, o jesuíta ressalta e destaca o milagre da conversão dos indígenas baianos. Reiterando que a estruturação das primeiras missões na Bahia ocorreu em função da autoridade de Mem de Sá, que apoiou e avalizou o empreendimento jesuíta diante de argumentos discordantes, Anchieta apresenta como resultado das campanhas militares exitosas dos portugueses o interesse e mesmo o afluxo dos indígenas aos aldeamentos construídos pelo governador-geral, que, na década de 1550, se transformariam nas primeiras missões cristãs em território brasileiro – e das quais faziam parte as primeiras instituições escolares da América portuguesa. Nesses aldeamentos, conforme o jesuíta, estaria provado que os povos originários

das Américas desejavam abandonar o império do diabo e adotar os costumes, tidos como virtuosos, dos cristãos que doravante os submeteriam ao seu jugo.

Agora se podem admirar as multidões numerosas, / Que acorrem aos templos de Deus, quando a face da aurora / Se envolve pouco a pouco em seu véu cor de rosa, / E quando o sol se precipita no abismo dos mares. / Cada qual exalta a seu Pai com os termos que sabe: / Aqui brada a fé sincera, aqui a mulher mais o homem / Aprendem o amor de Deus, guardam seus mandamentos / E bebem sequiosos a linfa da doutrina celeste. / Aqui os meninos inocentes que não mancharam a vida / De crime algum, aqui as virgens de intata pureza / Aprendem a cantar em coro alternado hinos sagrados / E a modular teu nome, ó amável Jesus! (ANCHIETA, 1970, p. 29)

No trecho, Anchieta destaca vários tópicos que eram caros à pregação dos padres, por indicarem costumes radicalmente diferentes dos europeus. O abandono das comunidades no interior do mato, pelos aldeamentos onde os indígenas podiam ser disciplinados e controlados; o uso de alguns elementos considerados inofensivos das culturas de origem para facilitar o envolvimento dos indígenas com a catequese; o abandono da poligamia e adoção da monogamia cristã; a educação cristã das crianças indígenas que as fazia esquecer a antropofagia, reputada como infernal, e abraçar a inocência no monoteísmo católico.

Todos esses tópicos são apresentados como uma conquista diante do ceticismo dos que não acreditavam na possibilidade da conversão desses povos, que deveria salvar as suas almas de irem para o inferno, e era considerada mesmo uma prova de que eles tinham alma, em conformidade com a bula *Veritas Ipsa*, de 1537, na qual o Papa Paulo III afirmava que os indígenas eram seres humanos – passíveis de conversão à fé católica:

Nós, pois, que conduzimos, embora indignos, os triunfos de Nosso Senhor na Terra, e reunindo junto de nós os rebanhos de ovelhas, e também as que estão perdidas, as quais nos esforçamos por juntar ao nosso rebanho, cuidamos que esses mesmos índios, como é natural a homens verdadeiros, não somente são capazes de serem cristãos fiéis, mas, como ficamos sabendo, acorrem com prontidão a essa mesma fé. (*apud* HERNÁEZ, 2019, p. 102-103)

A bula papal antecedia em três anos a criação da Companhia de Jesus, a Ordem jesuíta, em 1540, por Inácio de Loyola e seguidores, justamente como uma vanguarda católica ativa e “militante” que, em disputa aberta com a Reforma Protestante que percorria a Europa e ameaçava a autoridade moral da Igreja Católica e Apostólica Romana, atuaria nos domínios coloniais das monarquias europeias realizando ações e projetos que visavam à conversão religiosa de outros povos ao catolicismo – e não ao cristianismo protestante. Dessa Ordem saíram os principais protagonistas da montagem do sistema educacional europeu no Brasil, e

igualmente os primeiros que teorizaram a respeito das diretrizes desse sistema e da função da educação na colônia.

As primeiras demandas sociais em favor de um sistema de escolas no Brasil resultaram de condições criadas pelas metrópoles coloniais, em razão e como expressão das prioridades do sistema colonial, o que levou à construção de uma sociedade escravocrata e artificial, projetada especialmente para atender aos interesses do mercantilismo e viabilizar seus lucros. A par dessa realidade econômica, a expansão ultramarina europeia realizada pelas monarquias de algumas de suas nações mais inquietas, se encontrava em sua motivação profunda o desenvolvimento do mercantilismo capitalista, contribuindo para a acumulação primitiva de capital que possibilitou os recursos para a criação da sociedade moderna na Europa, também se caracterizava pela elaboração de um complexo fundo ideológico e filosófico que justificou e legitimou as suas atitudes no desenrolar dessa expansão. Ao lado do fenômeno econômico, há uma transfiguração no pensamento proporcionada pela experiência de criar esse império colonial. No contexto do tortuoso processo de construção histórica da sociedade e quiçá da nação brasileira, esse fundo ideológico e filosófico exerceu grande influência na conformação de suas possibilidades de vida cultural, e o desenvolvimento da instituição escolar é um tema particularmente rico para se compreender como essas possibilidades vão se colocando no devir histórico da sociedade brasileira, cuja identidade nacional surge de uma condição colonial.

A visão teológica dos sacerdotes católicos que organizaram as primeiras escolas brasileiras constitui, nesse sentido, uma primeira aproximação do olhar dos europeus sobre esse mundo vasto que eles se propuseram a ocupar e colonizar, uma aproximação que evidencia aspectos da formação do pensamento ocidental e moderno e suas relações com as práticas sociais que conformaram o mundo colonial. Assim, ao confrontar a insígnia da virtude trazida da Europa com os costumes bárbaros e infiéis observados pelos padres e colonos, Anchieta ressalta que essa confrontação se dá sob o signo do maniqueísmo Bem versus Mal: foram as hostes do demônio que colocaram seus estranhos e pecaminosos costumes diante de uma missão salvacionista que pretendia difundir a religião católica, entendida como religião verdadeira diante de todas as outras e inclusive de agremiações cristãs reformadas, às quais Anchieta chama de heréticas.

No poema épico do jesuíta, o que está em jogo é precisamente a narrativa da vitória do Bem sobre o Mal; as ações de Mem de Sá são o braço armado dessa vitória, e o seu aval à empresa catequética realizada após os primeiros confrontos militares se apresenta como expressão da realização dos intentos do Bem – sem abertura para um pensamento ou sensibilidade pré-

colombianos. Anchieta, dirigindo-se ao próprio governador-geral na dedicatória do poema, lembra-o de que o verdadeiro poder é o poder divino, plasmando literariamente um herói que não tinha real poder por si, mas devia seus êxitos à fé em Deus e à fidelidade aos Seus desígnios. Considerando o caráter político da composição épica, vê-se como o jesuíta alinhava os interesses da Igreja católica aos interesses econômicos da Coroa portuguesa, articulando a produção econômica do império colonial à empresa educativa catequista, como programa central na política colonial.

Em seus autos dirigidos aos indígenas, o religioso usa igualmente a confrontação entre Bem e Mal, mas então para separar o passado daquelas pessoas, dominado por costumes e artes do diabo, de seu presente e futuro, quando elas teriam a possibilidade de aprender as virtudes cristãs, o que deveria consistir no início de uma nova vida – como súditos cristãos da Coroa. O Bem, ancorado nos valores culturais do Ocidente, era entendido como norma e o Mal, representado pelos valores culturais indígenas, como transgressão dessa norma; são os veículos de uma pedagogia maniqueísta cujo objetivo era a inculcação de uma forma de sentir e pensar alheia à formação histórica dos povos originários brasileiros.

Este trabalho de pesquisa foi concebido a partir do interesse em se aprofundar a compreensão das relações entre a educação, a política e o pensamento nos primeiros momentos da escola brasileira, ocorridos quando o país era domínio colonial português, e também em se avaliar ecos dessa primeira escola no processo de constituição da educação no Brasil. A partir de uma pesquisa bibliográfica com fontes secundárias, o objetivo da pesquisa, realizada em nível de Dissertação de Mestrado, é propor um modelo teórico adequado para a construção de um ponto de vista crítico desse processo histórico de criação e estruturação da escola jesuítica dirigida aos povos originários que viviam no território brasileiro, com base na análise de um *corpus* de textos do século XVI. Esse modelo é baseado nas formulações da chamada teoria descolonial, tal como proposta pelo argentino Walter Mignolo, cujas colocações nos parecem pertinentes para embasar a discussão. Nesse sentido, no plano epistemológico, a pesquisa pretende articular a teoria descolonial de Mignolo ao estudo da história da educação brasileira.

Como objetivos secundários da pesquisa, temos: a) realizar uma apresentação da teoria descolonial, incluindo a definição de alguns de seus principais conceitos; b) estabelecer correlações entre os postulados teóricos de Mignolo, que estudou o império colonial espanhol, e os fatos históricos que caracterizam a instalação das escolas no Brasil, no âmbito do império colonial português; c) compreender as ideias que estavam na base da criação dos aldeamentos indígenas pelos padres jesuítas; d) compreender a rede enunciativa na qual a noção de idolatria

circulou no ambiente colonial do período abordado, os valores associados a ela e o papel do conceito na dinâmica social e política do mundo colonial brasileiro; e e) descrever de que forma a noção de idolatria foi usada para construir uma hierarquia de formas de crença religiosa, viabilizando a instituição escolar colonial como instrumento político de inculcação religiosa e ideológica sobre uma população subalternizada.

O *corpus* de textos do século XVI abrange obras dos cronistas quinhentistas Hans Staden (*Viagem ao Brasil*, 1557), Jean de Léry (*Viagem à terra do Brasil*, 1578), Pero de Magalhães Gândavo (*Tratado da terra e da gente do Brasil*, 1576), Gabriel Soares de Sousa (*Tratado descritivo do Brasil em 1587*), Francisco Lopez de Gómara (*Historia General de las Indias*, 1552), Bartolomé de Las Casas (*Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, 1552); cartas e o *Diálogo sobre a conversão do gentio*, do jesuíta Manuel da Nóbrega; cartas, textos de informação sobre o Brasil, o poema épico *Feitos de Mem de Sá* e o *Auto de São Lourenço*, do jesuíta José de Anchieta; e a bula papal *Veritas Ipsa*, do Papa Paulo III, de 1537. Especificamente sobre a história da instalação da escola jesuítica no Brasil, consultamos a volumosa *História da Companhia de Jesus no Brasil*, escrita pelo jesuíta Serafim Leite e publicada em 1938. Como referência relativamente à questão da atuação dos jesuítas no Brasil, consultamos comentários e observações contemporâneos de autores que escreveram estudos sobre a realidade e cultura brasileira, como Berta Ribeiro, Alfredo Bosi, Eduardo Viveiros de Castro, Lúcio Álvaro Marques. E algumas colocações dos autores indígenas Tolamãñ Kenhíri e Umúsin Panlõn Kumu, Ailton Krenak e Sônia Guajajara nos ajudam a entender melhor a discussão sobre a idolatria dos povos originários brasileiros no século XVI.

Cronologicamente, o trabalho incide sobre as primeiras décadas de instalação da escola jesuítica no Brasil, aproximadamente entre 1549 e 1572. O foco está colocado sobre os princípios que foram levados a cabo na estruturação da escola dirigida aos povos originários brasileiros, considerando os seus primeiros desdobramentos históricos e sua função dentro do trabalho de construir a diferença colonial na América portuguesa. Está sendo considerado o contato especificamente com povos tupinambá da Bahia e Rio de Janeiro, e as colocações a respeito da língua tupi, tal como aparece na documentação da época; o trabalho não está abordando o contato com os povos guarani no sul do Brasil.

A metodologia utilizada é a hermenêutica, uma metodologia de cunho filosófico que está centrada no debate sobre o significado humano da produção do conhecimento. Assim, buscamos realizar uma interpretação do tipo de conhecimento que os autores ocidentais desenvolveram em relação a uma cultura, a tupinambá, que eles não conheciam anteriormente,



e em indagar qual é o papel político desse conhecimento num espaço que não era neutro, mas condicionado de múltiplas formas pelos interesses coloniais europeus. A hermenêutica incide, então, sobre um material heterogêneo, composto pelas redes enunciativas do discurso verbal e não-verbal de que se dispõe relativamente ao período estudado. Esta pesquisa é o ensaio de uma hermenêutica pluritópica, que empreende um amplo questionamento do significado do conhecimento produzido pelo mundo moderno.

No Capítulo 1, “Fundamentação teórica”, fazemos uma apresentação da teoria descolonial de Walter Dignolo, buscando distinguir os principais conceitos que serão úteis para este estudo. Definição de colonialidade do poder e de diferença colonial, caracterização dos nós histórico-estruturais que conduzem a teoria, e especialmente do nó da hierarquização das formas de crença, que se refere mais diretamente ao tema da idolatria, e apresentação das diretrizes do projeto de construção de uma hermenêutica pluritópica. Busca-se, com essa apresentação, explicitar os critérios pelos quais os comentários sobre os textos serão pautados, dentro de uma visão crítica da ocupação do território brasileiro pelo colonialismo ocidental e, especificamente, da implantação da escola jesuítica dirigida aos povos originários como parte desse projeto.

No Capítulo 2, “A pedagogia colonizante na escola jesuítica”, delineamos inicialmente uma apresentação histórica da implantação da escola jesuítica no Brasil, com ênfase na concepção dos aldeamentos ou missões, na medida em que eles se constituem como realização do projeto pedagógico dos jesuítas dirigido aos povos originários, tanto em relação à questão da exclusão social como em relação ao papel pensado por essa escola na construção da diferença colonial.

No Capítulo 3, “O discurso da idolatria como princípio colonizante”, procedemos às considerações sobre a presença da idolatria nos textos abordados, bem como das estratégias discursivas que a utilizaram como elemento de uma política do conhecimento destinada a promover o silenciamento cultural dos povos originários no Brasil. Intentamos tornar visível o modo como essas estratégias contribuem para criar uma hierarquia de formas de crença religiosa entre o Ocidente e os indígenas americanos.

No Capítulo 4, “Conclusões”, elaboramos uma síntese das discussões realizadas nos Capítulos 2 e 3, sob a luz da teoria descolonial e do programa de uma hermenêutica pluritópica aplicada ao tema da construção da escola jesuítica no Brasil. Pretendemos justificar a pertinência do horizonte teórico adotado na consideração específica sobre a natureza política da implantação de um sistema educacional europeu no Brasil-Colônia.

Por fim, gostaríamos de fazer algumas observações sobre as traduções dos textos citados no trabalho. No caso dos textos em espanhol de Walter Mignolo, do artigo de Tlostanova e Mignolo escrito em inglês, dos textos em espanhol de Bartolomé de Las Casas e Francisco Lopez de Gómara, e da bula do Papa Paulo III escrita em latim, a tradução dos excertos é de nossa própria lavra. Nos trechos de Jean de Léry, Hans Staden e no trecho do discurso de Fernão Cortez, o tradutor é o que consta nas Referências Bibliográficas. A tradução do trecho escrito por Sepúlveda, originalmente em latim, citado da coletânea organizada por Paulo Suess, é de José de Sá Porto. O poema anáhuac citado dessa mesma coletânea, originalmente em espanhol, foi traduzido por Jaime Agostinho Clasen. O diálogo em tupi antigo entre o francês e o chefe tupinambá, que consta no final do volume citado de Jean de Léry, foi traduzido por Plínio Ayrosa. Os textos literários de Anchieta constam no site Domínio Público do governo federal brasileiro.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base metodológica deste trabalho de pesquisa assenta sobre as proposições teóricas formuladas no âmbito das chamadas teorias descoloniais, que compõem um paradigma relativamente recente da investigação em ciências humanas, o qual, partindo de considerações críticas sobre a formação dos impérios coloniais e sua relação com a história da modernidade ocidental, elabora uma leitura crítica do próprio pensamento e civilização ocidentais e faz a proposição, na forma de um programa epistemológico e de uma “prática político-intelectual” (CARBALLO & ROBLES, 2015, p. 11), de um novo pensamento que rompa com a centralidade da cultura ocidental na produção do conhecimento.

Pesquisadores oriundos de várias regiões periféricas do capitalismo mundial, como o peruano Aníbal Quijano, os argentinos Enrique Dussel, Walter Dignolo e Katherine Walsh, o camaronês Aquile Mbembe, o catalão Raimundo Pannikar, os indianos Homi Bhabha e Dipesh Chakrabarty, a russa Madina Tlostanova, o venezuelano Edgardo Lander, o colombiano Arturo Escobar, a dominicana Yuderlys E. Miñoso e outros, acompanhados por alguns pesquisadores do centro do sistema, como o português Boaventura de Sousa Santos, a alemã Freya Schiwy, o estadunidense Lewis Gordon, entre outros, vêm propondo, desde a década de 1980, através de estudos em variadas áreas das ciências humanas, um ponto de vista crítico às interpretações do processo histórico de globalização da cultura ocidental feitas a partir de alicerces derivados do Iluminismo europeu, entendido como projeto filosófico da modernidade, e mesmo em relação a visões críticas sobre o desenvolvimento do mundo moderno elaboradas por pensadores do próprio centro do sistema, como a Escola de Frankfurt ou Michel Foucault.

Trata-se, como observa Dignolo, de mudar o lugar “geocultural” (MIGNOLO, 2015, p. 232s) de enunciação do sujeito que produz o conhecimento, descentrando essa produção dos países centrais do sistema, que têm desempenhado historicamente o papel de produtores e difusores de conhecimentos acadêmicos, tecnologia, governança, legislação, valores sociais e culturais, o que ocorre amparado e avalizado pela dominação colonial. O programa descolonial corresponde a uma apropriação crítica do conhecimento produzido pelo Ocidente, com a finalidade de historicizar o pensamento ocidental, questioná-lo e buscar uma autonomia autêntica diante de sua autoridade institucional, inclusive de um ponto de vista acadêmico, confrontando-o com uma diversidade de outros olhares e de outras leituras que contribuem, em seu conjunto, para reinterpretar o processo histórico e denunciar a violência política real e

simbólica que as populações periféricas sofreram e sofrem em relação aos seus modos particulares de existência e compreensão da realidade – atualizando continuamente elementos ideológicos criados já pelos sistemas de administração colonial.

O instrumento teórico para a busca da realização desse programa parte de uma discussão crítica acerca da categoria da Modernidade como conceito central para a compreensão sobre a evolução da visão de mundo ocidental nesse complexo processo de expansão da hegemonia econômica e cultural europeia sobre outras regiões do globo que resultou na construção do que chamamos de mundo moderno, e do qual faz parte a própria constituição do Brasil como país periférico e colonizado pelo capitalismo internacional. Do ponto de vista do pensamento descolonial, o conceito de modernidade implica numa visada eurocêntrica sobre esse processo, pois faz as suas leituras de um viés que expressa a centralidade da cultura ocidental em relação a esse mundo colonizado. Mesmo quando elabora uma leitura crítica, o pensamento moderno toma a realidade histórica europeia como referência, traduzindo sua própria experiência existencial; e vai ainda mais longe ao projetar os valores e categorias pelos quais compreende a realidade como universais, que reivindicam o *status* de verdade perante quaisquer outras formas de ética e de conhecimento. Essa concepção eurocêntrica embasa a legitimidade do processo de expansão e globalização da cultura ocidental – hoje, no século XXI, em avançado estágio de implementação. Ela visa criar uma autoridade institucional das formas de conhecimento ocidentais, que é efetivamente exercida nas instituições sociais, entre as quais se encontra a escola.

Do ponto de vista do pensamento descolonial de Mignolo, a narrativa da formação da cultura ocidental como pilar constitutivo do mundo moderno, desenvolvendo-se a partir de sua própria coerência interna e atingindo um nível superior de evolução social e intelectual (como em Kant ou Hegel, por exemplo), serve para ocultar a circunstância histórica de ter sido a partir da expansão colonial, do acúmulo de riquezas que ela proporcionou e dos encontros com outros povos, com os mais diferentes costumes e formas de entender o mundo, que o Ocidente pôde se conceber, se delimitar e se desenvolver. A experiência colonial dos europeus na modernidade é um fator constitutivo significativo na construção do mundo moderno. Essa proposição é a base para Mignolo postular que a categoria central da Modernidade só pode ser compreendida se confrontada por uma outra categoria, crítica a ela, a categoria da Colonialidade; uma e outra coexistem como duas faces da mesma moeda.

## 1.1 A COLONIALIDADE

A colonialidade é entendida por Mignolo como uma “matriz de poder”, denominada como Matriz Colonial de Poder (MCP). Essa matriz de poder “nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte” (MIGNOLO, 2011, p. 2). Ela foi sistematicamente construída a partir da expansão ultramarina europeia, que, sob esse ponto de vista, é tida como o marco inicial da modernidade. A MCP se compõe de elementos históricos, econômicos, políticos, tecnológicos, culturais e filosóficos, e “é a verdadeira estrutura fundamental da civilização ocidental” (MIGNOLO, 2011, p. 9). Assim, a colonialidade é um instrumento conceitual de desvelamento crítico da ideologia hegemônica do Ocidente, e sua natureza política está evidenciada de saída. Mignolo propõe o desenvolvimento de estudos nessa área como um programa de revisão crítica da modernidade e de reconhecimento das estratégias ocidentais para legitimar seu domínio e interesses junto aos povos submetidos ao seu poder. A “retórica da modernidade” foi construída como uma fachada da “lógica da colonialidade” (MIGNOLO, 2011, p. 10), e a teoria descolonial busca realizar uma compreensão ativa desse processo, desmitificando os triunfos da modernidade ao confrontá-la com o seu “lado mais escuro” (MIGNOLO, 2011, p. 2).

Essa leitura de Mignolo do processo histórico da modernidade se ampara no entendimento de que a realidade histórica da ocupação da América e de outros territórios se estruturou por uma série de cadeias heterogêneas de eventos e práticas sociais, relacionadas entre si e definidas por uma relação complexa entre os acontecimentos objetivos, a ordem social que os legitima e o pensamento que os atravessa, seja para premeditá-los, para geri-los, para medi-los ou para refletir sobre eles. Mignolo denomina essas cadeias de eventos como “nós histórico-estruturais heterogêneos” (MIGNOLO, 2011, p. 9), conceito que toma dos escritos de Aníbal Quijano, onde são definidos como “um estado em que qualquer par de itens é provavelmente relacionado de duas ou mais maneiras divergentes” (MIGNOLO, 2011, p. 9), ou seja, são eixos de análise e construção de interpretações acerca da realidade objetiva da expansão do Ocidente pelo mundo. Os nós, articulados a partir da diferença básica e fundante, estabelecida pelas potências ocidentais, entre Colônia e Império, entre periferia e centro, permitem reconhecer as linhas mestras do sistema de dominação colonial, e permitem assim a possibilidade de formulação de uma visão crítica da mentalidade e da produção de conhecimento ocidentais.

O autor enumera 12 desses nós, que abrangem: a racialização do não-ocidental a partir da Espanha; a organização do sistema sob regime capitalista já no século XVI; uma divisão do trabalho que depreciava o trabalho feito nas colônias, baseada em jurisdição internacional; uma administração colonial comum às várias metrópoles; a diferenciação entre europeus e não-europeus; uma hierarquização de gênero pela imposição do patriarcado ocidental como modelo positivo, em detrimento de outros; a invenção das categorias “homem” e “mulher”, “heterossexual” e “homossexual” para configurar as relações de gênero; a hierarquização das formas de crença espiritual, advinda da “globalização da Igreja Cristã (católica e, depois protestante)”, que estereotipou as formas de espiritualidade não-ocidentais como falsas e criou a categoria da “religião” para rotulá-las em sua diferença; uma normatização dos valores estéticos, centrada em critérios eurocêntricos, do que é considerado belo ou não na produção artística; uma hierarquização epistêmica que valoriza o conhecimento ocidental em detrimento de outras tradições; uma hierarquização linguística que centra a produção do conhecimento válido em línguas europeias, mais antigas (latim e grego, nas primeiras etapas da colonização) e vernáculas modernas (inglês, francês, alemão, espanhol, português, italiano); uma concepção moderna de ser humano que passou a ser considerada referência para se avaliar o grau de humanidade e civilização de uma cultura e também modelo para a classificação racial (MIGNOLO, 2011, p. 10-12).

Assim, o recorte, proposto por Mignolo, de elementos da constituição histórica das nações colonizadas no mundo moderno destaca a diferença entre centro e periferia do sistema, que já está posta desde os inícios do processo de colonização, e assim também se estende para além do estatuto jurídico de colônia, mesmo depois das colônias terem conquistado a independência política de suas metrópoles – o sistema também comporta a adoção do eurocentrismo dessas metrópoles em diferentes regiões do mundo, particularmente na América Latina. Tal noção é fundamental para este trabalho de pesquisa, tornando viável formular uma relação entre o estatuto de colônia e as características de sua escola, entendida em contraste com a escola europeia – especialmente, em nosso caso, relativamente às hierarquizações das formas de crença espiritual, e também da epistêmica e da língua.

Essas linhas-mestras do processo de colonização, os nós histórico-estruturais, revelam a elaboração ideológica realizada pela modernidade em relação estreita com os fatos objetivos que foram marcos da expansão europeia, integrados na mesma “matriz de poder”, o que sublinha o caráter político da expansão da soberania europeia sobre outros povos, amparada na superioridade bélica possibilitada pelo desenvolvimento tecnológico e na organização

econômica global que os impérios europeus gradativamente construíram. Os nós não existem apenas como fenômenos isolados entre si, mas formam uma rede com os outros e podem interagir uns com os outros de diversas formas – inclusive divergentes ou contraditórias –, desdobrando e articulando a lógica de dominação de acordo com conjunturas específicas de poder. Mignolo define que “estamos todos na matriz, cada nó é interconectado com todos os demais, e a matriz não pode ser observada ou descrita por um observador localizado fora da matriz que não pode ser observado” (MIGNOLO, 2011, p. 10) – ou seja, na compreensão do processo da modernidade através da categoria da colonialidade, o sujeito do conhecimento não tem como assumir um ponto de vista epistemologicamente neutro.

A instituição escolar tem um papel significativo na constituição dos nós, tanto no centro como na periferia do sistema. Mignolo argumenta que a legitimidade dos nós como categorias de análise “é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação” (MIGNOLO, 2011, p. 10). Desse modo, a escola é vista como uma instituição que ganha grande importância na modernidade, e ao mesmo tempo está instrumentalizada politicamente pelo sistema na função de corroborar e reproduzir para novas gerações o conjunto de valores pelos quais se manifesta a sua visão de mundo – que estão descritos na proposição dos nós.

Nesse contexto, Mignolo defende que o programa da pesquisa descolonial seja como que a decifração do *modus operandi* do colonialismo capitalista e moderno, entendendo-se o colonialismo como parte integrante, oculta e essencial da dinâmica do sistema, e a MCP, pois, como presente na totalidade da organização do sistema, e não derivada dele (MIGNOLO, 2015, p. 56) apenas como um componente extra-europeu eventualmente conjuntural.

A analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade. Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas. (MIGNOLO, 2011, p. 10)

O programa descolonial, buscando uma atitude intelectual que se oponha à da razão hegemônica da modernidade, propõe construir o conhecimento a partir de uma posição não-absoluta, não-universal, no sentido de estar aberto à diferença, ao debate, à diversidade; não se impor como “a” verdade, mas se colocar como singularidade crítica fundadora de visões que contestam essa verdade do Ocidente de um ponto de vista mais amplo em relação ao processo de modernização

levado aos quatro cantos do mundo, dentro de uma perspectiva de reiteração do marco dos direitos humanos no que diz respeito à postura ética necessária ao pensamento em relação às diferentes formas de ver e compreender o mundo que são criadas pelas diferentes culturas humanas (MIGNOLO, 2016, p. 53). Isso implica em tornar visíveis os sistemas de hierarquias que o pensamento ocidental moderno construiu para justificar a suposta superioridade da cultura europeia diante de todas as outras. Além disso, reafirma o valor dos estudos históricos, que elaboram um objeto que se oferece como objetividade e singularidade, pois os eventos históricos se apresentam como únicos, embora passíveis de diversas interpretações. Tal objetividade, que não precisa ser neutra – e talvez não tenha como sê-lo –, é a base da contestação dos mitos que o Ocidente criou sobre si, mitos que envolvem a própria natureza e as propriedades do pensamento e como ele se relaciona com a consciência e a noção de pessoa.

Assim, a modernidade é caracterizada como miragem por Mignolo porque o conjunto de discursos, ideologias e instituições que lhe dão suporte fazem-no ocultando a presença da colonialidade, que por outro lado é tomada como constitutiva da modernidade: “não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2011, p. 2). Por exemplo, a noção de “raça”, que chegou a ser proposta como “verdade” pseudocientífica, serviu basicamente como uma forma de classificação do ser humano, estabelecendo critérios que supostamente comprovariam a superioridade física, mental e espiritual dos europeus em relação aos outros povos, demarcando a diferença entre esses grupos de forma a desqualificar os não-europeus e reforçar a ideia de que os europeus possuíam direitos de soberania em relação a eles. Gestada como noção objetiva, até mesmo como um conceito, abordada em inúmeros textos, contextos, discursos e conjunturas, a elaboração da ideia de raça amparava-se tão-somente na legitimação do ponto de vista da modernidade em relação não apenas aos seus interesses econômicos, mas também, e principalmente, ao seu projeto político colonialista e imperialista, fundado na exclusão social como estratégia de afirmação dos valores da cultura ocidental – inclusive de seu proverbial e insistente autoritarismo, quase que totalmente impermeável à diversidade cultural. O exemplo, dentre vários, é uma evidência de que a categoria da colonialidade se mostra como um instrumento indispensável para se enxergar esses fenômenos que permanecem velados na perspectiva do conhecimento hegemônico, produzido no centro do sistema, partindo do olhar daqueles que habitam o mundo colonizado e sofreram as consequências da modernidade de um modo diferente do que os europeus ou estadunidenses o fizeram, e tendo como moldura os nós histórico-estruturais heterogêneos.



Na definição de Mignolo, a Matriz Colonial de Poder descreve então uma “estrutura lógica que sublinha a totalidade da civilização ocidental” (MIGNOLO, 2011, p. 10); dessa forma, a análise propiciada pela categoria da colonialidade é válida para fundamentar leituras de diversos aspectos da formação do mundo moderno, e inclusive hermenêuticas que se perguntem pelo sentido dessa experiência da modernidade. Ela não se aplica tão-somente ao colonialismo formal, mas mostra que o modo de pensar que os europeus moldaram com sua experiência do colonialismo e do imperialismo se mantem mesmo após a independência formal das antigas colônias, como lógica de organização e de administração da sociedade e do conhecimento, que “já se estendeu para além dos atores que a criaram e administraram” (MIGNOLO, 2011, p. 10), o que leva o pensador argentino a descrever o mundo moderno como uma ordem capitalista monocêntrica, na qual “a ordem global se iguala a um único projeto” (MIGNOLO, 2011, p. 14). A teoria descolonial é uma busca da construção desse olhar crítico à modernidade, entendida como expressão da cultura europeia/ocidental, não de acordo com os próprios critérios de verdade da modernidade, mas supondo essa modernidade dentro de uma diversidade mais ampla de valores e modos de pensamento, que ela se empenha ininterruptamente em colonizar.

## **1.2 A FORMAÇÃO DA COLONIALIDADE**

A colonialidade foi criada pelo Renascimento europeu, no século XVI, através de uma dupla colonização: uma colonização do tempo simultânea a uma colonização do espaço (MIGNOLO, 2011, p. 13). A colonização do tempo ocorreu quando o pensamento renascentista, contrapondo-se à mentalidade predominante em séculos anteriores na Europa, propôs-se como ruptura em relação a essa mentalidade, criando a noção de que o feudalismo já fazia então parte da tradição e do passado, que passou a ser categorizado em Antiguidade Clássica e Idade Média, esta última caracterizada como uma época em que a razão havia sido basicamente deixada de lado – imagem que teria um realce na formulação posterior do Iluminismo como época das luzes em contraste com a era das trevas medieval. Ou seja, a colonização do tempo correspondia à colonização do próprio passado europeu, e essa estratégia destacava o Renascimento “se colocando no presente inevitável da história e preparando o terreno para a Europa se tornar o centro do espaço” (MIGNOLO, 2011, p. 13). Essa atitude teve grande relevância na transformação do pensamento europeu em direção à Modernidade; ela nivelou em uma tábula rasa a história europeia, doravante impulsionada aos fatos e eventos

novos que o mundo moderno produzia, sem precedentes naquela tradição que se via reduzida a pouco mais do que uma expressão folclórica. Quanto a isso, é possível ressaltar que mesmo a atuação da Igreja católica, apesar de imbuída de motivações medievais, reformulou e redefiniu práticas em função das realidades até então inéditas que se propunha a enfrentar.

A colonização do espaço ocorreu através das Grandes Navegações, estendendo gradualmente a soberania política das potências coloniais europeias a amplas regiões do globo. O processo teve início no século XV, em 1415, com a tomada de Ceuta, no Marrocos, pelos portugueses, estendeu-se ao longo desse século com a conquista de diversos territórios no litoral africano pela monarquia lusa, que arrebatou dos árabes a administração do rico comércio internacional que acontecia nas cidades litorâneas da Índia, na passagem do século XV para o XVI, ampliou-se com a exploração da América pelos espanhóis e portugueses no século XVI e se desenvolveu com a entrada das monarquias da Europa ocidental no processo de expansão, como a França, a Holanda, a Inglaterra e a Alemanha. A hegemonia econômica do processo começou portuguesa, até o primeiro quartel do século XVI, passou para a monarquia espanhola em seguida, com a riqueza proporcionada pela mineração nas colônias americanas, sendo que a preponderância espanhola começou a decair com a derrota da Invencível Armada do rei espanhol Felipe II para os ingleses em 1588; nos dois séculos seguintes, mediante acirrada competição, as monarquias da Europa ocidental assumiram gradativamente a liderança econômica na condução da expansão colonial, com as monarquias ibéricas passando a ter um papel secundário na ocupação de novos territórios.

Mignolo destaca o valor simbólico do estabelecimento do meridiano de Greenwich, no século XVIII, como ponto zero da geografia global, centrada precisamente em Londres, uma das cidades mais destacadas da Europa. Esse ato aparentemente neutro significou uma tomada de posse, ainda que imaginária, do planeta considerado na sua totalidade, representando a soberania política do Ocidente sobre todos os outros povos. No que diz respeito especificamente à história do Brasil, e num outro ponto do processo, é possível destacar nesse quesito a assinatura do Tratado de Tordesilhas entre as monarquias portuguesa e castelhana, em 1494. O tratado, chancelado e avalizado pela autoridade do Papa Alexandre VI, estabelecia uma divisão geográfica do mundo entre Portugal e Espanha que atendia a interesses econômicos de ambos os países: os portugueses interessados em afastar os navios espanhóis da rota para a Índia pela circum-navegação da África e em garantir um naco da América para si, e os espanhóis fazendo uma aposta na exploração do continente americano, aposta um tanto arriscada mas que se revelou certa com a descoberta, o saque e a exploração de metais preciosos, produzindo

riquezas tais para a metrópole espanhola que a levaram a suplantar os portugueses. Embora não fosse reconhecido por outras monarquias europeias, que começavam a planejar a obtenção de seus territórios coloniais, o tratado realizava uma delimitação geográfica global, atribuindo soberania política a duas potências coloniais do Ocidente – sem consultar outros povos eventualmente envolvidos no ato – e utilizando o direito internacional como lastro no reconhecimento da soberania definida pelo tratado.

O pensador argentino sublinha que a América foi um elemento-chave na escalada expansionista do colonialismo europeu, uma vez que ela constituía uma parte insubstituível do que ele chama de circuito comercial do Atlântico. Segundo ele, a América “se converteu na primeira periferia do mundo moderno e parte essencial do mito da modernidade” (MIGNOLO, 2016, p. 26). Embora Portugal já tivesse estabelecido feitorias e entrepostos no litoral africano, foi a partir da ocupação e exploração da América que as monarquias colonialistas europeias elaboraram em profundidade as estratégias políticas e econômicas, o ordenamento legal e as bases ideológicas e filosóficas do processo de expansão para fora da Europa, formulando a diferença colonial de que lançariam mão para legitimar sua pretensão de soberania sobre regiões diversas do mundo, para além do Oceano Atlântico. A formação do circuito comercial do Atlântico no século XVI, que Mignolo relaciona diretamente ao desenvolvimento do capitalismo nascente, articulou diferentes práticas econômicas, a exploração de metais preciosos, a monocultura de exportação de cana-de-açúcar e outros produtos, o extrativismo vegetal da pimenta e do pau-brasil, o tráfico de escravos da África ou na própria América, com o intuito de abastecer e enriquecer as metrópoles europeias, proporcionando a elas a possibilidade de acumular capital. Além disso, o Atlântico foi rota de passagem e base de apoio para acessar outros territórios a serem colonizados, usado por todos os países que se dedicaram a construir impérios coloniais – no século XVI, além de Portugal e Espanha, França, Holanda e Inglaterra.

Destaca-se nessa lista de motivos uma transformação que tem relação com o *status* do trabalho nesses territórios colonizados, por atingir diretamente os povos que os habitam: a “transformação da concepção aristotélica da escravidão exigida tanto pelas novas condições históricas como pelo tipo humano (p. ex., negro, africano), que se identificou a partir desse momento com a escravidão e estabeleceu novas relações entre raça e trabalho” (MIGNOLO, 2015, p. 53). A possibilidade de dispor de contingentes populacionais pertencentes a culturas derrotadas e submetidas militarmente levou as administrações europeias a identificar automaticamente o tipo étnico com o pertencimento ou não pertencimento ao mundo civilizado;

nesse último caso, implicando na aptidão para fazer parte de uma relação de trabalho que não seria usualmente aceita na civilização, a escravidão. Essa compreensão afetou em profundidade o sentido da civilização para o mundo moderno que surgia. Mignolo observa que “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2011, p. 4). Tal grade de valores, visível na produção econômica, no pensamento, na política e na educação, marcou de forma indelével os desenvolvimentos posteriores da civilização ocidental.

Por essas razões, a experiência americana, e colonial, tem um papel imprescindível na constituição do mundo moderno, na relação entre Ocidente e mundo não-ocidental – ou, no século XVI, na relação entre Europa e mundo não-europeu, no qual o Brasil quinhentista está incluso. Isso tanto é assumido por Mignolo em seus estudos da colonização na América espanhola como – assim intentamos demonstrar – pode-se perceber também na administração colonial portuguesa que se ocupou do Brasil. E também demonstra que os fatos ocorridos no Brasil-Colônia não são periféricos demais para serem considerados numa análise do desenvolvimento do sistema e numa interrogação acerca do seu significado no processo histórico. Os fatos então ocorridos no Brasil estão centralmente relacionados com a complexa constituição do capitalismo e do mundo moderno; não são exceções, mas evidências de como o sistema funcionava naquela fase de seu desenvolvimento.

### **1.3 A DIFERENÇA COLONIAL**

O mecanismo básico que fundamenta a colonialidade é o que Mignolo define como a diferença colonial. A diferença colonial é criada a partir da separação entre o mundo moderno (europeu, ocidental) que está no centro do sistema e os territórios coloniais, que se encontram na periferia. Mas a questão é que a diferença colonial não atua somente num âmbito geográfico (terreno do colonialismo), ela é uma estratégia total de contato com o mundo não-ocidental, abrangendo o plano do pensamento e das categorias utilizadas para construir o conhecimento (terreno da colonialidade). Nesse campo, a principal consequência da diferença colonial é a invisibilização do colonial. Ela trata o mundo não-moderno como natureza, objeto do conhecimento racional, mas não ator ou sujeito desse conhecimento. É uma espécie de projeção

do ato de estender sua soberania política para fora da Europa: o conhecimento periférico não tem valor de verdade, ele ocupa uma posição subalterna em relação à razão do Ocidente.

A história do capitalismo é vista “de dentro” (na Europa), ou desde dentro para fora (da Europa para as colônias), e por isso a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, em que todos participaram, embora com distintas posições de poder. (MIGNOLO, 2016, p. 52)

A diferença colonial aparece então como elemento fundante da experiência moderna, não como elemento acidental ou indesejado no decorrer do processo, mas como forma pela qual o pensamento europeu lidou com a experiência histórica da expansão territorial: tratando o conhecimento “de fora” como “suspeito” diante da verdade. É interessante notar que a diferença colonial não é uma categoria derivada de deduções da metafísica ocidental; a sua raiz é uma experiência histórica, que possui um grau de objetividade e um grau de singularidade. Ela está ancorada em uma realidade efetiva.

O estabelecimento da diferença colonial é a base da criação de uma “exterioridade” em relação ao conhecimento verdadeiro, que constitui a primeira hierarquia e a mais geral. Essa exterioridade é definida como “não o exterior, mas o exterior inventado no processo de criar a identidade do interior, ou seja, a Europa cristã” (MIGNOLO, 2011, p. 5). Assim, a exterioridade define valores e critérios que transformam o mundo não-europeu em algo que está fora, diferenciado do mundo europeu, de seus valores, representações e pensamentos, e que convém conquistar, tanto como conhecer, mas cujas vozes não são equivalentes à voz do Ocidente. Dessa forma, o pensamento europeu trata o eurocentrismo como alicerce de uma forma de olhar para o mundo, forma considerada a única válida, gestando uma “ordem mundial na qual o Ocidente e o Oriente, o Eu e o Outro, o civilizado e o bárbaro, foram inscritos como entidades naturais” (MIGNOLO, 2016, p. 226). Tal atitude possui consequências cruciais em relação à construção do conhecimento através da razão, pois estabelece um rol apriorístico de critérios de racionalidade, invalidando de antemão a história e o conhecimento que não “são” europeus, quedando invisibilizados, excluídos do campo da objetividade. Não poderiam esses critérios, em função de seu exclusivismo, entrar em contradição com a própria razão considerada como fator de objetividade? É de se notar que o etnocentrismo é uma atitude comum nas diversas culturas do planeta – uma cultura tende a se ver como mais correta do que outras que são diferentes dela, o que é compreensível. A Europa, contudo, transformou isso em um verdadeiro sistema para se apropriar da noção de verdade e, ao mesmo tempo, legitimar sua tomada de controle violenta dos fluxos econômicos globais.

Desse modo, a exterioridade, como elaboração da diferença colonial, compõe a hierarquia de base, na qual se conectam e articulam os nós histórico-estruturais heterogêneos e as redes de hierarquias que instauram em seus domínios particulares, sendo que em cada um deles a diferença aparece definida como critério *a priori* que produz uma invisibilização, um silenciamento, um bloqueio. É precisamente esse processo que pode ser visto no embate cultural que ocorreu entre a cultura europeia cristã e as culturas dos povos originários da América, na ocasião da ocupação do continente pela Europa e do choque europeu em encontrar culturas radicalmente diferentes da sua. As culturas tradicionais do continente americano foram, em sua grande diversidade, negadas e reprimidas, caracterizadas como bárbaras e incultas, ao longo de um processo histórico cuja tônica foi a guerra e a escravização dos sobreviventes, ou sua tutela pelos missionários, o que não era tão diverso da escravização propriamente dita.

Um efeito particularmente relevante que foi consequência dessa exterioridade na ocupação da América é definido por Mignolo, a partir da obra de Fabian, como “negação da coetaneidade”, que consiste na “substituição do outro no espaço pelo outro no tempo” (MIGNOLO, 2016, p. 28). O termo se refere ao fato de que os europeus, como forma de tentarem compreender a diferença cultural com os povos originários americanos, frequentemente olharam para eles como se fossem criaturas vindas de um passado ancestral e longínquo. Isso ocorreu tanto no século XVI, quando esses povos foram vistos como personagens do livro bíblico da *Gênesis*, em conformidade com o paradigma teológico então vigente, como no século XVIII, quando eles foram retratados como “bons selvagens”, ou no XIX, quando foram “cientificamente” classificados nos níveis mais baixos da “evolução humana”, no paradigma positivista daquele momento. Essa interpretação dos modos de vida desses povos pelo olhar europeu é um modo de marcar a diferença que existe entre essas sociedades, a ocidental e as indígenas, estabelecendo uma hierarquia entre elas: é uma marca da diferença colonial.

## 1.4 CRONOLOGIA

Mignolo distingue cronologicamente três etapas da expansão colonial do Ocidente a partir do século XV até a atualidade: a primeira é a “fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal” (MIGNOLO, 2011, p. 4), que ele situa entre 1500 e 1750. Nessa fase, primeiro momento da expansão, uma concepção teológica e filosófica do conhecimento predominou, mas no mundo colonial houve predominância da concepção teológica, em função do universo

educacional ser organizado por ordens católicas, visto que o Estado, naquele momento, pouco ou nada se ocupava no tocante à organização da instituição escolar pública. Em termos ideológicos, nesse período a modernidade se apresentou como retórica da salvação para os povos não-europeus, que “era focada em salvar almas pela conversão ao cristianismo” (MIGNOLO, 2011, p. 8). A salvação das almas pela doutrinação religiosa se originou num imaginário medieval, de que as Cruzadas eram uma referência mais antiga e que, na Península Ibérica, nutriu-se ao longo do processo de expulsão do domínio muçulmano na região e, posteriormente, na imposição do catolicismo como única forma lícita de religião, com o expurgo de pessoas que professavam o islamismo ou o judaísmo, que tiveram de se converter ao cristianismo para poderem permanecer residindo na Espanha ou em Portugal (MIGNOLO, 2011, p. 5). A rejeição às formas de crença não-cristãs se estendeu diretamente da reconquista da Península para o âmbito da formação do circuito comercial do Atlântico, aplicada aos povos tribais da África e da América. Ela foi codificada pedagogicamente e utilizada na América para realizar uma inculcação cultural dos povos originários do continente, substituindo sua cultura pré-colombiana pela cultura europeia, aspecto em que também consistia em uma “novidade” (MIGNOLO, 2011, p. 4) para a vida social desses povos. Nesse momento, o português e o espanhol, relacionados com o legado humanista do Renascimento, apareceram como os principais idiomas vernáculos da modernidade (MIGNOLO, 2016, p. 24), nos quais se forjou a narração das navegações e descobrimentos, enquanto o latim se configurou como língua escrita do conhecimento e da erudição, projetando a tradição cultural europeia sobre o presente da expansão colonial de então.

A segunda fase da expansão do Ocidente foi aquela que Mignolo denomina como “fase ‘coração da Europa’ (na acepção de Hegel)” (MIGNOLO, 2011, p. 4), que se estendeu de 1750 a 1945, na qual a Inglaterra, a França e a Alemanha se tornaram os seus condutores principais, com base na expansão de seus impérios coloniais, na organização de seus Estados-nações seculares, separados da autoridade religiosa, e também na Revolução Industrial, cujo aporte resultou num crescimento econômico significativo que transformou esses países nas mais ricas nações capitalistas, com certo predomínio dos ingleses. No período, a retórica da salvação cristã cedeu lugar à retórica do progresso e da civilização moderna, à incorporação gradual de elementos já característicos do mundo moderno, paralelamente a uma escalada de desprestígio do pensamento teológico e à ascensão do conhecimento baseado na reflexão filosófica e, por fim, na produtividade científica – levando mesmo ao questionamento filosófico da autoridade moral da religião. Mignolo explica que “o secularismo deslocou Deus como fiador do

conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de Deus” (MIGNOLO, 2011, p. 9). Essa fase “envolveu o controle das almas dos não-europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e na administração de corpos nos Estados-nações emergentes através do conjunto de técnicas que Foucault analisou como a biopolítica” (MIGNOLO, 2011, p. 8). As monarquias ibéricas foram aqui suplantadas e passaram a ter importância secundária, inclusive em termos culturais. O espanhol “havia perdido seu poder como um idioma de geração do conhecimento” (MIGNOLO, 2016, p. 26), tornando-se uma língua própria para a expressão literária, mas minimizada como língua acadêmica; assim, o Discurso do Método cartesiano usou o francês, e não o espanhol, para expressar as novas teorias filosóficas da modernidade. Com o português ocorreu o mesmo. O uso da língua latina como língua de conhecimento foi aposentado e as três línguas vernáculas, inglês, francês e alemão, passaram a se alternar nos textos filosóficos e científicos mais significativos.

A terceira fase da expansão abrange o período da hegemonia estadunidense, iniciado ao final da Segunda Grande Guerra, que Mignolo limita por volta do ano 2000 (MIGNOLO, 2011, p. 4), porém deixando em aberto a questão da continuidade da soberania econômica e militar dos Estados Unidos como polo imperialista mundial, confrontada no presente por outras forças geopolíticas, sobretudo China e Rússia, e a partir dessa conjuntura “uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia” (MIGNOLO, 2011, p. 4) processo em que nos encontramos no presente. Essa terceira etapa é conduzida com a retórica do desenvolvimento, da modernização e da democracia, e se constituiu com o enfraquecimento da presença do Estado-nação, tendo começado “no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes, a biotecnologia substituiu a eugênica, e a publicidade (bombardeando a TV, as ruas, os jornais e a internet) deslocou o rádio” (MIGNOLO, 2011, p. 8). Há a predominância do inglês como língua internacional de difusão do conhecimento, tendo forte apoio no vocabulário técnico das novas tecnologias. O próprio Mignolo escreveu várias obras em inglês, pois “o diferencial de poder idiomático é constitutivo da colonialidade do saber” (MIGNOLO, 2016, p. 25).

As três fases são entendidas por Mignolo como cumulativas, no sentido de que aprofundam gradativamente a lógica da colonialidade mantendo as relações básicas estabelecidas para o conhecimento. Assim, a conversão à “verdade” do cristianismo já constituía um conhecimento cujo pressuposto era a universalidade de suas colocações, embora em um âmbito religioso; o aporte do conhecimento racional que assumiu o controle na fase seguinte realizou o ajuste do critério de universalidade da razão a uma estrutura que já estava posta, materializando uma



autêntica política do conhecimento. Nesse sentido, a lógica da colonialidade se configura como um fenômeno histórico de longa duração, integrando uma multiplicidade de conjunturas históricas para apontar o seu sentido numa perspectiva geral, e a teoria descolonial tem um duplo desafio epistemológico: evitar que as categorias teóricas se sobreponham à análise de fatos objetivos, substituindo a realidade pela teoria, e evitar que sejam ignorados, em função das singularidades do objeto de estudo, os elementos subjacentes aos fenômenos históricos que lhes dão coerência em relação ao todo, substituindo a teoria pela realidade. Essa configuração também estabelece uma relação complexa entre presente e passado, definida por interações entre os fatos objetivos e as diretrizes políticas, econômicas e culturais que determinam e ao mesmo tempo são determinadas pelos acontecimentos concretos.

### **1.5 IDOLATRIA E DIFERENÇA COLONIAL**

A fase que nos interessa diretamente neste trabalho de pesquisa é a primeira, a fase ibérica e católica, que toca diretamente na questão da implantação dos sistemas escolares na América, e por extensão no Brasil. A produção de conhecimentos no período, como vimos, foi conduzida pela filosofia e pela teologia, mas, especificamente no sistema colonial, o braço teológico se fez mais presente, colocando a questão da religião no centro da vida cultural, e mostrando-se bastante sensível à profunda diferença de concepções de mundo entre o cristianismo e as formas de crença dos povos originários americanos, o que se tornou, vinculado à problemática da conversão religiosa, o eixo das reflexões sobre a escola direcionada a esses povos. Quando se aborda a maneira como o ensino jesuítico lidou com a questão da idolatria religiosa indígena, o tema é especialmente pertinente para uma discussão sobre a diferença colonial. Encontra-se em jogo aí a reiteração da ideia de que a religião cristã tinha um valor universal fundado em uma ética entendida como verdade incontestável, justificando aos olhos ocidentais a demanda da aculturação de povos não-europeus – precisamente para “salvá-los” da idolatria. Essa “vantagem” da fé cristã em relação a quaisquer outras era entendida pelos europeus como evidência de sua superioridade sobre outros povos e culturas.

O eixo do estudo enfoca o nó histórico-estrutural relativo à hierarquização das formas de crença, presente como solo comum aos quatro tipos de objetos textuais considerados: os textos que debatem conceitualmente a crença dos povos originários do Brasil, os relatos que visavam provar que os pajés eram farsantes, o silêncio advindo da falta de fontes sobre o pensamento

indígena e o texto teatral de Anchieta. A interpretação desse *corpus* feita pela pesquisa é a base das conclusões que estão elencadas no Capítulo 4 da Dissertação.

De nossa perspectiva, o nó da hierarquização das formas de crença se encontra no centro de uma teia de relações que abrange outros nós dentre aqueles elencados por Mignolo. Sobre esse nó, ele propõe que “uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais foi institucionalizada na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante)” (MIGNOLO, 2011, p. 11). Além disso, “a colonialidade do conhecimento traduziu outras práticas éticas e espirituais ao redor do mundo como ‘religião’” (MIGNOLO, 2011, p. 11), criando a própria categoria da religião como modo de pensar e classificar elementos de outras culturas como religiões, particularmente tratando de sua unificação institucional e da sistematização de seus dogmas como critérios positivos de organização. Essa distinção de base conduz as concepções europeias a respeito das crenças de outros povos, hierarquizando-as entre cristianismo e todas as outras; neste trabalho de pesquisa, nos perguntamos se essa hierarquia não se desdobra na avaliação de outras formas de crença conforme suas diferenças em relação à religiosidade cristã.

Em relação à rede de relações estabelecidas a partir desse nó, é pertinente a identificação de quais outros nós se cruzam com o nó da hierarquização das formas de crença, a partir das evidências que o *corpus* dos textos indicar. Como hipótese inicial, propomos que esse nó se cruza pelo menos com os nós relativos à racialização do não-europeu, à hierarquização do conhecimento, uma vez que a religião como categoria de leitura da realidade demonstra a relevância do pensamento teológico no contexto da colonização, e à hierarquização linguística, esse último um fenômeno particularmente presente no *modus operandi* da catequese no Brasil.

O foco principal na consideração do *corpus* dos textos abordados pela pesquisa é a busca de marcas da diferença colonial no modo como diferentes discursos, mobilizando diferentes retóricas, se articulam entre si e com o contexto social onde circulam, como forma de afirmação e legitimação dos valores ocidentais no processo de aculturação forçada dos povos originários do continente que as monarquias europeias invadiram, aculturação realizada pela escola. O estudo pretende deixar visíveis os móveis especificamente políticos das manifestações culturais que são construídas a partir desses discursos, descrevendo estratégias de aplicação da diferença colonial nos contextos de interação cultural nos inícios da colonização. Com isso, ele pode contribuir para a compreensão da hierarquização da produção do saber considerado válido pela sociedade nesse contexto colonial.

Os estudos de Mignolo abordam eventos históricos e culturais ocorridos na esfera de influência do Império espanhol, e inclusive os relativos à América Latina, particularmente nos séculos XVI e XVII, mesmo período que está sendo considerado aqui. Na medida em que esses estudos estão centrados sobretudo no âmbito da cultura asteca, e eventualmente maia ou inca, todas culturas que possuíam formas de escrita, eles revelam a grande importância dos textos escritos como fontes primárias para o estudo histórico: os relatos mais vívidos, do ponto de vista dos indígenas, e em maior quantidade, a respeito da ocupação europeia do continente, foram escritos em *náuatle*, a língua dos astecas, e preservados, ao menos parcialmente, em fontes escritas. A colonização espanhola do México, em seu esforço de aculturação das sociedades indígenas, precisou substituir um sistema de escrita (o *náuatle*) por outro (o espanhol, ocidental) no trabalho de silenciamento das culturas pré-colombianas.

No Brasil, contudo, as comunidades originárias não praticavam a escrita. A memória coletiva era sustentada oralmente. Uma das indagações da pesquisa é como essa circunstância específica teve consequências na escola jesuítica dirigida aos povos originários. Mignolo considera que tanto a escrita de caráter hieroglífico dos astecas e maias como a oralidade de muitos outros grupos indígenas motivaram os pensadores europeus a considerarem os povos americanos como povos sem uma memória e um conhecimento válidos, que só poderiam ser expressos através de uma escrita alfabética (MIGNOLO, 2016, p. 65-108). Como essa condição foi elaborada na experiência especificamente brasileira, em que a voz dos povos tupi-guarani, não possuindo uma escrita própria, teve o registro escrito na forma de transcrições de suas falas, transcrições que são encontradas em uma quantidade espantosamente restrita? Esse regime de discurso constitui uma das estratégias de negação da crença dos povos originários, e possui articulação com outras dessas estratégias.

Ao sublinhar os aspectos políticos da experiência da escola jesuítica no Brasil, pretendemos definir como base metodológica da pesquisa, em conformidade com a teoria descolonial de Mignolo, a proposição de uma hermenêutica pluritópica que possa contribuir com os estudos descoloniais aplicados especificamente à realidade brasileira. O papel que um estudo como este pode assumir em relação a esse objetivo pede uma reflexão sobre os fundamentos dessa metodologia.

## **1.6 A HERMENÊUTICA PLURITÓPICA**

Um dos conceitos centrais da teorização descolonial, vinculado ao programa de intervenção epistemológica dessa teorização como sua metodologia de base, é o conceito de hermenêutica pluritópica. Ele se ampara na ideia de que a construção de uma visão crítica da civilização ocidental é uma tarefa que extrapola a simples análise de fenômenos, pela descrição e pelo conceito; essa visão exige um distanciamento dos próprios fundamentos epistemológicos através dos quais o Ocidente fundou as formas modernas da produção do conhecimento e seus critérios de verdade, considerando que a criação e manutenção da diferença colonial é um alicerce indispensável a esse conhecimento. Assim, a tarefa pede não uma mudança de paradigma epistemológico, ela pede uma reviravolta completa na compreensão do significado da modernidade, o que só pode ser alcançado no âmbito de uma hermenêutica. Mignolo expressa tal mudança de perspectiva com a proposição de que a teoria descolonial exige uma mudança no *locus* de enunciação do sujeito produtor do conhecimento que desloque a reflexão do centro do sistema e de seu quadro de valores para as periferias historicamente constituídas pela colonização das regiões não-europeias.

A proposição de uma hermenêutica pluritópica é a necessária contraparte metodológica das proposições da teoria descolonial. A hermenêutica é definida como ciência da interpretação, num domínio do conhecimento que compreende áreas das humanidades que trabalham com métodos de compreensão e análise da significação e da enunciação discursiva, mais do que com métodos de causa e efeito; aí se encontram a filosofia, a história, a antropologia e outras. Seus objetos constituem-se num conjunto de referências heterogêneas, composto por redes discursivas, argumentações recorrentes, sistemas de valores e de diferenças, textos e documentos diversos, conceitos, normatizações e outras manifestações culturais, que compõem um campo de indagações cujo objetivo é a elaboração de uma interpretação esclarecida e crítica do sentido que a produção desse conhecimento possui no universo sociocultural em que ele está inserido.

A indagação de Tlostanova e Mignolo sobre a necessidade metodológica da hermenêutica como maneira de produzir um olhar crítico sobre o Ocidente e suas tradições culturais parte de uma discussão crítica do conceito, advindo da História Cultural, de “encontros culturais”, e de teorizações sobre o multiculturalismo que foram significativas na década de 2000. Os autores fazem notar que a expressão pressupõe um plano de igualdade e equivalência entre culturas que não faz parte das relações reais entre o Ocidente colonialista e imperialista e as alteridades criadas pelo pensamento ocidental sobre o restante do planeta. Como vimos, a cultura europeia, tal como está colocada pela modernidade, inviabiliza um olhar ocidental que consiga enxergar

a alteridade no mesmo patamar do Ocidente. Assim a alteridade se apresenta como um problema insolúvel no contexto de uma interpretação objetiva das diferenças culturais de um ponto de vista ocidental, pois está condicionado pela diferença colonial.

O pensamento ocidental moderno, dentro do quadro descritivo examinado acima, desenvolveu uma atitude na produção do conhecimento que é entendida como uma hermenêutica monotópica. A hermenêutica monotópica opera através de um sujeito produtor do conhecimento que “não é, e não pode ser, o outro, porque é sempre o mesmo” (TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2009, p. 17). Ele fala do centro do sistema, que lhe fornece o horizonte intelectual e conceitual para que construa a sua verdade – entendida em sua universalidade – numa relação assimétrica com o conhecimento produzido do lado de fora do centro, conhecimento sempre rebaixado: “entre o mesmo que tem o direito de definir e categorizar o outro, tratá-lo eticamente ou violentamente, sempre usando a si mesmo como norma universal, por um lado, e emudecendo o outro que não tem o direito de defini-lo ou criticá-lo” (TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2009, p. 15).

O sujeito do conhecimento moderno produz esse saber como uma constante atualização da tradição cultural europeia. Mignolo, ao comentar a concepção de hermenêutica (monotópica) de Hans-Georg Gadamer, destaca que a interpretação, nessa concepção, é entendida como a aplicação atual de um horizonte de noções e conceitos que é delineado pelo conjunto de tradições culturais vinculadas à formação da civilização ocidental. Ele argumenta que “a noção de Gadamer de uma ‘tradição natural em marcha’ pressupõe uma hermenêutica monotópica na qual o *locus* de enunciação de quem entende pertence à mesma tradição inventada pelo ato da compreensão” (MIGNOLO, 2016, p. 54). Dessa forma, ele critica a prática da interpretação sob o paradigma da hermenêutica monotópica como uma estratégia de pensamento que se “auto-justifica”, por assim dizer, um tanto tautológica, e não como uma exigência objetiva da reflexão, pois o substrato da tradição que dá sustentação à interpretação do sentido do conhecimento é recortado pela própria reflexão, que detém os critérios da verdade por oposição a outras possíveis visões de mundo que não os detêm. Tradição e interpretação atual se alimentam mutuamente, gerando uma ilusão de universalidade que oculta o caráter histórico e regional (europeu) contido nesse modo de pensar: “se essa tradição é a greco-latina então a hermenêutica é regional e restrita a um tipo específico de tradição e de compreensão” (MIGNOLO, 2016, p. 54).

Tal leitura questiona a autoridade da razão amparada nessa tradição “greco-latina” específica, denunciando seu caráter particular e não universal, marcado por uma formulação

cujo eixo é tautológico; a tautologia aí atua como uma lógica que torna visível o ato (discursivo) político de avalizar o conhecimento produzido nesse *locus* de enunciação em especial como o verdadeiro e válido. Esse entendimento é o passo inicial da proposição de uma hermenêutica pluritópica que, indo além da visão de mundo monocórdica plasmada pelo Ocidente, se abra ao diálogo e à interação ativa com as tradições de pensamento que foram reprimidas pela colonialidade do poder durante o longo e complexo processo de formação da modernidade, e mais, que reconheça sua validade e pertinência, inclusive relativamente a diferentes formas de conceber o conhecimento da realidade e, inclusive, a própria realidade. E, da mesma forma, faça a leitura dos procedimentos e táticas usados historicamente para construir, gradativamente, a diferença colonial entre a cultura moderna e as outras.

A proposta da hermenêutica pluritópica, mais do que um método com etapas ou passos definidos a serem seguidos, constitui num questionamento radical de formas convencionais de conduzir as reflexões sobre os dados de pesquisas nessas áreas citadas das ciências humanas. A leitura feita pela hermenêutica pluritópica da história do pensamento ocidental é política e polêmica, no sentido de que ela propõe a substituição de todo um modo de pensar por uma atitude intelectual nova: é um projeto epistemológico que rompe conscientemente com a razão moderna. O ponto central a considerar na proposta dessa abordagem é a relação entre construção do pensamento racional na chamada modernidade ocidental e o processo de construção da colonialidade. Tlostanova e Mignolo postulam que o modo de constituição da racionalidade ocidental pressupõe, em latim clássico, uma diferenciação de base entre os europeus (“*humanitas*”) e os outros povos, os não-europeus (“*anthropos*”) – diferenciação que não é racionalmente objetiva, mas política, embora isso não seja assumido, transformando-se em fachada ideológica da diferença colonial. Enquanto o Ocidente possui “a” cultura universal por excelência e é a instância autorizada de conhecimento, os outros povos possuem apenas as suas culturas particulares, concebidas como conjunto de diferenças em relação à cultura europeia.

A alteridade e os encontros com a alteridade agiram como um caractere peculiar da modernidade enquanto tal, assumindo formas diferentes em suas diferentes fases – da teologia e da religião nos séculos XVI e XVII, até ser nacional, circular e globalizada hoje – mas sempre mantendo o elemento do outro como objetivo, como uma das principais operações cognitivas e retóricas da modernidade. O outro como uma face obscura, necessária para a existência equilibrada e para a auto-reprodução exitosa da cultura, ajuda a definir a si como norma quando é usada como ponto de referência negativo e dá à luz estratégias de exclusão e resistência. (TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2009, p. 13)

Assim, a hermenêutica pluritópica visa a uma compreensão política de como a relação sujeito/objeto do conhecimento é projetada (ideologicamente) sobre o conhecimento de outras culturas, tendo como base a noção *a priori* de que os ocidentais são os legítimos sujeitos do conhecimento, enquanto os outros povos, privados da legitimidade do conhecimento objetivo e racional, têm apenas as suas crenças, e, do ponto de vista, inicialmente, da teologia, depois da filosofia e, finalmente, das ciências humanas, se veem reduzidos à condição de objeto do conhecimento. E nem ao menos têm reconhecidas essas crenças.

O projeto de uma hermenêutica pluritópica (seria um pensamento “não-moderno” ou “trans-moderno”) que seja capaz de dialogar com as alteridades e considerar a validade do conhecimento que flui entre elas em pé de igualdade com o pensamento ocidental, ao invés de codificá-las num esquema de pensamento alheio a elas mesmas, afirma o direito de se pensar conforme os próprios interesses, a própria visão de mundo, e propondo então o desenvolvimento de caminhos não-ocidentais para a reflexão. Esse pensamento é um pensamento descolonial, no sentido que busca romper, não só com o universo cultural engendrado pelo colonialismo europeu, mas também com suas consequências no campo epistemológico, que fazem da alteridade algo a ser excluído ou domesticado. O projeto da hermenêutica pluritópica visa ser um projeto politicamente emancipador, no sentido de abrir caminhos epistemológicos para que visões de mundo não-ocidentais possam participar do universo do conhecimento sem que sejam deslegitimadas, estereotipadas ou avaliadas pelo crivo da influência dos valores europeus. Ela visa criar um espaço de discussão em que pensadores não-ocidentais possam formular categorias e conceitos operativos a partir de suas próprias tradições culturais. Num momento histórico em que os valores centrais da modernidade e da globalização vêm sendo sistematicamente questionados, em função das consequências ambientais e sociais do capitalismo tardio, a hermenêutica pluritópica assume uma tarefa coerente e ética com o uso da ciência como reivindicação da autonomia de pensamento do ser humano. Essa é a via de pesquisa escolhida aqui.

Como o presente trabalho pode contribuir com a construção de uma hermenêutica pluritópica? O que se pretende fazer aqui é tornar visíveis estratégias de imposição da superioridade cultural que o Ocidente julgava ter sobre outras formas de ver o mundo, no contexto da colonização do território brasileiro pela monarquia portuguesa, que era um modo dos pensadores europeus afirmarem a centralidade ocidental na produção do conhecimento. Com isso, tornar explícitos mecanismos de construção da diferença colonial na sociedade que o mercantilismo colonialista plasmou em função de interesses econômicos e que afetam

inclusive a instituição educacional – sociedade da qual o Brasil moderno emergiu. Dentro dos limites modestos de um trabalho de Dissertação de Mestrado, interessa-nos mostrar que uma leitura política, como aquela feita por Mignolo, da dominação cultural dos europeus sobre os povos da América, pode ser aplicada aos estudos sobre educação colonial, levando a uma compreensão mais aguda da relação entre escola e exclusão social no Brasil, em nosso caso marcada profundamente pelo silenciamento, por obra de preconceito religioso, e amplificada pelas diferenças verdadeiramente ontológicas entre a cultura ocidental e as culturas originárias americanas. Assim, temos a pretensão, no espaço frugal que nos compete, de defender que a indagação sobre o sentido da educação brasileira no contexto sociocultural de que ela faz parte não pode dispensar um olhar politicamente crítico para a história dessa educação.

Acerca dos dados históricos e dos textos estudados no âmbito da história da educação brasileira, alguns autores do Brasil são consultados, não no sentido de discussão de seus eventuais projetos epistemológicos, mas como autores de textos críticos que tratam pontualmente de questões abordadas no estudo. Berta Ribeiro, Ailton Krenak, Eduardo Viveiros de Castro, Sônia Guajajara, Alfredo Bosi, Lúcio Álvaro Marques, comparecem eventualmente nestas páginas para clarificar aspectos das questões que estão colocadas. Além deles, não seria possível tratar desses temas sem uma referência ao jesuíta Serafim Leite e ao seu estudo aprofundado *História da Companhia de Jesus no Brasil*, estudo que, embora publicado há mais de 80 anos, ainda é referência obrigatória para os estudos sobre a Companhia. Em conjunto com as colocações de Walter Mignolo sobre a realidade histórica e cultural da América, esses autores dão o complemento necessário para se tentar pensar a diferença colonial na história da educação no país, dentro de um modelo teórico crítico e que não se recuse a fazer uma leitura política do processo histórico de constituição da escola brasileira.



## CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA COLONIALIZANTE NA ESCOLA JESUÍTICA

No Brasil, o primeiro livro publicado cujos autores eram integrantes dos povos originários que vivem aqui foi *Antes o mundo não existia*, de Umúsin Panlõn Kumu e Tolamãn Kenhíri, pai e filho, indígenas do povo Desâna, moradores das margens dos rios Tiquié e Uaupés, afluentes do rio Negro, no estado do Amazonas, próximo à fronteira brasileira com a Colômbia. A obra foi publicada em 1980 pela Livraria Cultura Editora na cidade de São Paulo, e contou com uma apresentação introdutória da antropóloga Berta Ribeiro, que contextualiza a presença dos Desâna naquele segmento da região amazônica, e relata como contribuiu com o trabalho de escrita do livro pelos autores, ajudando-os a organizar extenso material que eles já trabalhavam havia anos. Tolamãn, que havia sido alfabetizado em uma missão católica da região, a Missão Salesiana de Pari-Cachoeira, escreveu, a partir da narração do pai Umúsin, uma extensa narrativa das origens mitológicas de seu povo, e ambos tinham a intenção de publicar o livro como forma de preservação da memória de sua cultura. Ribeiro trabalhou em uma revisão do texto e no projeto da publicação, que foi concebido originalmente por um dos padres da missão. Desse trabalho nasceu a publicação do livro, que combina a narrativa de Umúsin com uma série de desenhos de passagens da narrativa, feitos por Tolamãn para facilitar a visualização da história e a compreensão dos elementos cosmológicos mencionados (especialmente para os brancos), e foi escrito em formato bilíngue, em Desâna e em Português – apesar da publicação final da editora trazer apenas a versão em português.

O resultado é uma verdadeira teodiceia que disserta sobre a mitologia de criação do universo e do ser humano conforme o ponto de vista do povo Desâna. Na capa do volume, um dos desenhos de Tolamãn representa as partes do universo segundo essa mitologia, e à medida que os eventos mitológicos vão transcorrendo, somos informados de que a divindade chamada Ëmëkho sulãn Panlãmin, o Criador do Sol e ancestral do povo Tukâno, e o herói mitológico Ëmëkho mahsãn Boléka, ancestral do povo Desâna, que “era como irmão de Panlãmin” (KUMU & KENHÍRI, 1980, p. 57), criaram a humanidade, transportando-a no bojo de uma gigantesca cobra-canoa transformadora. Essa cobra-canoa, conduzida pelas divindades, carregou a humanidade nascente em seu ventre e navegou, por baixo dos leitos dos rios, desde o Rio Amazonas até o Tiquié e o Uaupés, passando no caminho por “casas transformadoras” nas quais a humanidade que vinha em seu bojo atravessou um período de amadurecimento. Enfim, a humanidade emergiu na cachoeira de Ipanoré, no médio Uaupés – local onde se encontram inscrições rupestres que, segundo o relato de Umúsin, cumprem a função de marcar

esse lugar, considerado sagrado. Os seres humanos, que haviam sido previamente reunidos em casais, se dividiram nas comunidades originárias que habitam a região, Tukâno, Desâna, Pirá-tapuia, Tuyuka. Dali eles se deslocariam até os territórios originais dos respectivos povos.

A última dupla que saiu da cobra-canoa não era exatamente um casal: eram dois homens brancos, um com uma espingarda, e um “padre com um livro na mão”. No relato dos indígenas Desâna, “Ēmëkho sulân Panlâmin enxota-os para bem longe, para o sul” (KUMU & KENHÍRI, 1980, p. 213). A narrativa continua por mais episódios em que os autores detalham como costumes e hábitos do povo Desâna se formaram, na convivência deles com as suas divindades. Entretanto, gostaríamos de sublinhar como é significativa essa passagem em que Kumu e Kenhíri mencionam o homem branco, remetendo a ela como o ponto de partida das reflexões feitas neste texto acerca das relações entre cultura ocidental e as culturas dos povos originários americanos. As duas figuras identificadas como brancos (cf. Figura 1, p. ) representam os dois aspectos mais expressivos do contato entre essas diferentes culturas, do ponto de vista indígena: um, o colono/invasor/grileiro, com sua arma nas mãos, pronto a atirar em seus irmãos indígenas que vieram junto com ele na cobra-canoa; ele representa a violência física que acompanhou e acompanha as relações entre esses povos. O padre missionário, por outro lado, representa a demanda incessante dos brancos de fazer com que esses povos originários adotem a sua cultura e seus valores como os corretos. De modo muito pertinente, o padre carrega uma Bíblia, símbolo maior da religião cristã de que ele é sacerdote e que ele tenta impor aos indígenas como única religião verdadeira. Não por acaso, essas personagens incômodas são expulsas da região (não são eliminadas) pelo criador, pois parecem duvidar da própria criação – tal como o povo Desâna a entende.

A presença dos brancos no relato de criação da humanidade desse povo que vive na Amazônia profunda mostra como, longe de viver numa realidade primitiva ou alheada de uma percepção objetiva da realidade, esses indígenas possuem uma visão crítica atenta da realidade atual que os cerca, e inclusive olham para a sociedade ocidental/brasileira de uma forma que não é lisonjeira para a autoimagem dos brasileiros: identificam nesse contato o elemento opressivo, exprimindo isso ao caracterizar duplamente o branco como alguém que não age com eles de modo cordial, honesto ou mesmo pacífico. E que, por outro lado, faz parte da mesma humanidade que eles, indígenas. Após muitos anos de contato naquela região, com grande prejuízo para os povos que a habitavam originariamente, a imagem do branco que ficou impressa na memória indígena foi a dessas duas personagens que personificam a violência

armada e a doutrinação religiosa. Elas são a marca da diferença colonial no discurso de um povo originário.

Ribeiro relata que, além do material que foi publicado no livro, ainda havia outros mitos, que talvez pudessem ser publicados num outro volume; um desses mitos era o do sequestro de Ęmëkho mahsãn Boléka pelos brancos. Chegaram a perguntar-lhe se ela tinha conhecimento do paradeiro do herói. A antropóloga comenta que “no íntimo, Umúsin Panlõn Kumu estava buscando uma explicação, dentro do seu horizonte psíquico, ao extraordinário domínio do branco frente ao índio, no fato de terem os brancos sequestrado o criador de sua gente e, dessa forma, se apossado de sua sabedoria e poder” (RIBEIRO, 1980, p. 37). Esse relato reforça a percepção da consciência arguta que os Desãna têm, não só de sua situação em relação às questões da vida prática, mas do significado que o contato com a sociedade ocidental tem em sua própria tradição cultural, inferiorizada diante da expansão da sociedade dos brancos sobre seus territórios e sobre sua concepção de mundo.

Não deixa de ser admirável o fato de que, em uma sociedade multiétnica como a brasileira, tenha demorado 480 anos de contato com os “brancos” (que trouxeram a escrita para essas plagas) para que autores indígenas pudessem publicar um livro sobre sua cultura e sobre sua história. Mesmo considerando as sérias limitações que havia no Brasil-Colônia em relação às publicações, pelo menos até 1808. E mesmo considerando o pós-Independência: em duzentos anos do Brasil como país politicamente independente, levou 160 anos para esse livro sair. Os números não estão aqui para indicar simplesmente as cronologias, mas porque ajudam a visualizar o fenômeno mais saliente na maneira como a sociedade ocidental (portuguesa, inicialmente, e depois brasileira) lidou com os povos originários: através da negação de suas visões de mundo e do silenciamento de suas vozes, de forma sistemática e minuciosamente coerente ao longo de toda a história do país. Essa atitude é um dos elementos mais constantes da história do Brasil, que passou por várias transformações em direção ao mundo moderno desde o início da colonização europeia, mas não em relação ao distanciamento das visões de mundo indígenas, o que sugere um elemento ideológico muito profundo na constituição da identidade nacional brasileira. Esse elemento, que é interpretado pelos religiosos como um apego à religião cristã, na verdade está assentado sobre uma realidade social violenta e brutal, apenas seletivamente permeável às considerações teológicas, assistindo, ao atravessar cada um dos períodos da história do país, as mesmas atitudes se perpetuarem, e apenas os discursos ganharem diferentes tonalidades.

Apenas recentemente, nas décadas de 1970 e 1980, os povos originários conseguiram mais visibilidade, com a divulgação de aspectos de sua cultura, um início de representação política, o surgimento dos primeiros autores literários indígenas, como Umúsin e Kenhíri, e finalmente a consolidação de direitos de cidadania para esses povos na Constituição de 1988, deixando para trás a tutela imposta pela regulamentação do Estado. Essa tendência convergia, no contexto histórico do país, com os vários movimentos civis surgidos no início dos anos 80, reunidos em torno de pautas de cidadania e direitos humanos e pelo fim da ditadura militar, reivindicações que terminaram por estar representadas no texto constitucional, que se tornou célebre pelo destaque dado aos direitos civis. Atualmente, presenciamos a consolidação de uma literatura indígena forte e diversificada, o surgimento, em vários pontos do país, de escolas indígenas concebidas e conduzidas pelas suas próprias comunidades, a cultura indígena passar a ser conteúdo escolar obrigatório desde a lei 11.645/2008 e haver uma presença crescente de indígenas nos ambientes acadêmicos, de produção do conhecimento. A representação política aumenta aos poucos. Apesar disso, os direitos dos povos originários continuam a ser diariamente desrespeitados pela sociedade brasileira; suas terras, invadidas ou griladas; recentemente, em função de orientação do Estado por políticas neoliberais, houve um recrudescimento da violência contra indígenas no Brasil, e o assédio religioso vem igualmente crescendo. Tanto o branco com a espingarda como o sacerdote com o livro permanecem ameaçando a autonomia dos povos originários. Ademais, o racismo contra o indígena pouco esmoreceu na sociedade brasileira, que tem nessa prática um de seus móveis fundamentais, instalando, ao lado da violência física, um espaço de violência simbólica que não cede facilmente. Assim, mesmo direitos que foram conquistados pela Constituição ainda não estão garantidos para os povos originários da atualidade, em pleno século XXI.

O trabalho de pesquisa que segue parte do pressuposto de que é um imperativo ético dos estudos de ciências humanas a defesa da diversidade de modos de ser e de pensar das variadas comunidades que habitam o planeta. Nesse sentido, a reflexão que se elabora aqui não é neutra; ela considera que há um longo e vasto trabalho de reparação dos povos originários do Brasil, trabalho que ainda mal começou, e com o qual a atividade da universidade pode contribuir, estabelecendo a interlocução com os realizadores das atividades intelectuais nessas comunidades e tornando visível o processo histórico de espoliação a que elas foram sujeitas. Tal exigência ética é, a nosso ver, o esteio da responsabilidade social do pesquisador em humanas inserido em uma sociedade pós-colonial que busca uma ordem democrática. A exclusão a que esses povos foram sujeitos possibilitou a escravidão, o racismo e o genocídio;

uma sociedade que se deseje parte da civilização precisa encarar as suas responsabilidades no processo e não as ignorar, perpetuando o círculo do silêncio. Assim, aprofundar a compreensão do silenciamento que acompanhou os povos originários, tendo a instituição educacional como instrumento, é a contribuição específica que este trabalho, dentro dos seus limites modestos, intenciona fazer, refletindo sobre os inícios da educação formal ocidental em território brasileiro e sua relação com a política colonial.

Neste capítulo, procedemos a uma análise do *corpus* de textos quinhentistas considerados no estudo, tendo como referência o modo como a noção de idolatria foi tratada no contexto das escolas do início da colonização europeia, escolas que, de modo genérico, como vimos na parte da fundamentação teórica, foram instrumentos da implantação da diferença colonial na colonização da América. Essa análise visa refletir sobre as condições em que foram criadas especificamente as escolas direcionadas ao público indígena, que os jesuítas trataram como “educação popular” (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 141), de um ponto de vista que considere como fatores: a própria noção de idolatria tomada como um problemático conceito teológico; a maneira como a autoridade dos pajés foi representada em crônicas históricas e textos jesuítas; a dispersão extrema do texto indígena na colonização brasileira; a prática pedagógica dos autos de Anchieta, analisada no *Auto de São Lourenço*, no objetivo de inculcar valores religiosos nos educandos. Inicialmente é feita uma contextualização histórica a respeito da instalação da escola e da redução jesuítica no Brasil do século XVI, bem como de suas contradições e dilemas, cujo exame é relevante para que se perceba como a própria organização do sistema escolar no Brasil, conduzida pelos padres católicos, já trabalhava para cunhar a diferenciação racial entre indígenas e colonos brancos, ou mestiços de brancos.

## **2.1. INSTALAÇÃO DA ESCOLA JESUÍTICA NO BRASIL**

A educação formal no Brasil teve seu início com a instalação do Governo Geral em 1549, na cidade de Salvador, na Bahia, então primeira capital do país, e conduzido pelo governador-geral Tomé de Sousa, que ocupou o cargo entre 1549 e 1553. Desse modo, a instalação de um sistema escolar no Brasil coincide com a decisão da Coroa portuguesa de ocupar efetivamente as terras brasileiras, após um período – a primeira metade do século XVI – em que as atividades comerciais com a Índia demandaram a atenção prioritária da Coroa. Um pequeno grupo de padres jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, integrava a comitiva que o governador trouxe

consigo de Portugal; o seu trabalho era realizar a conversão religiosa para o cristianismo dos grupos indígenas que eram aliados da Coroa portuguesa, uma vez que os grupos “inimigos” – que não aceitavam a autoridade política dos brancos – estavam suscetíveis a travar o conflito armado com as tropas portuguesas e serem escravizados com base na lei que legalizava a escravidão do indígena capturado em “guerra justa”, e que, na prática, motivava ataques a comunidades não submetidas aos portugueses, com o fim de se obter escravos.

A tarefa dos jesuítas consistia na realização do desejo expresso pelos monarcas ibéricos, de espalhar a fé católica pelos territórios colonizados por Portugal e Espanha, objetivo que representava um fundamento moral para a vasta empresa das grandes navegações europeias, e era anunciado como uma missão pia dos europeus para com povos que viviam afastados do que eles consideravam como uma vida virtuosa, civilizada e cristã. Francisco López de Gómara, em sua *Historia general de las Indias*, de 1552, ao narrar a audiência de Cristóvão Colombo com a família real espanhola (os célebres Fernando de Aragão e Isabel de Castela) após a volta de sua primeira viagem à América em 1492, escreve:

Os reis estavam muito atentos à relação que de palavra lhes fez Cristóvão Colombo, e maravilhando-se de ouvir que os índios não tinham roupas, nem escrita, nem moedas, nem ferro, nem trigo, nem vinho, nem animal algum maior que o cão; nem navios grandes, apenas canoas (...). Ficaram consternados quando ouviram que, naquelas ilhas e terras novas, os homens se comiam uns aos outros, e que todos eram idólatras; e prometeram, se Deus lhes desse vida, de remover aquela desumanidade abominável, e erradicar a idolatria em todas as terras das Índias que estivessem sob seu mando; voto de reis cristianíssimos e que cumpriram a sua palavra. (GÓMARA, 2003, p. 23)

Dessa forma, a aculturação dos indígenas da América era representada como um ato de caridade cristã realizado pelas monarquias da Europa, de modo a levar elementos de civilização a povos rudes e miseráveis, que não hesitavam em praticar desumanidades abomináveis. Tanto na América espanhola como na portuguesa, o argumento da expansão da fé católica é onipresente nos textos europeus que mencionam os povos originários. Tal argumento é o principal esteio ideológico da expansão do Ocidente, uma vez que dissimula os seus móveis políticos e econômicos como uma missão salvadora das almas dos selvagens; nos textos e nos discursos, as retóricas política, econômica e religiosa aparecem fundidas em um mesmo complexo ideológico, associando as autoridades teológicas às seculares.

Essa colocação teve no Brasil um matiz particular no fato de que, diante da necessidade do sistema mercantil de obter mão-de-obra barata para o plantio das extensas monoculturas de cana-de-açúcar e algodão, a Coroa discriminou os indígenas em aliados, que aceitavam se

submeter ao jugo político dos colonizadores, vivendo sobretudo nas reduções organizadas pelos padres, e inimigos, que preferiam manter a autonomia diante do poder europeu e, como tal, eram passíveis de escravização. Muito embora ela só se consolidasse mais tarde, essa já era a política de Tomé de Sousa, que tinha diante de si a demanda de obter mão-de-obra para a produção, ao mesmo tempo em que precisava de efetivo militar recrutado entre os indígenas como apoio para impor a autoridade real no território, visto que o contingente europeu disponível era limitado por ser Portugal um país de dimensões modestas no contexto europeu. Assim, a ideia de educar o indígena no cristianismo, que estava presente na supracitada bula do Papa Paulo III, na prática se aplicava unicamente aos que não se mostravam hostis à presença dos portugueses, ou que os temiam, depois de ver o que fizeram com os outros. A despeito desses estritos condicionamentos ditados pelos interesses econômicos da Coroa, a escola para o indígena foi parte indispensável do projeto jesuítico no Brasil-Colônia.

Em seu volumoso estudo *História da Companhia de Jesus no Brasil*, o jesuíta Serafim Leite, ao abordar a experiência da escola jesuítica no Brasil no século XVI, remonta à própria fundação da Ordem, ocorrida em 1540, por Inácio de Loyola e seguidores, para justificar o encargo de organizar uma escola para os indígenas em território colonial português. Ele comenta que a Companhia de Jesus possuía uma dupla finalidade, individual e apostólica (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 10), citando a definição da Ordem elaborada por Inácio de Loyola nas *Constituições* da Companhia de Jesus, que regulamentavam as suas atividades: “o fim desta Companhia é não somente ocupar-se na salvação e perfeição das almas próprias com a graça divina, mas também com a mesma procurar intensamente ajudar à salvação e perfeição dos próximos” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 10). Loyola propunha, assim, que a Ordem atuasse na propagação ativa da religião católica. Num documento intitulado *Fórmula do Instituto*, há um detalhamento dessa atuação, definindo que a Ordem foi fundada

para, de um modo principal, procurar o proveito das almas, na vida e na doutrina cristã, propagar a fé, pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e obras de caridade, e, nomeadamente, ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo, e consolar espiritualmente os fiéis no tribunal da confissão (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 6)

Leite observa que o impulso que teria levado Inácio de Loyola a fundar a Ordem estava relacionado à sua intenção de ir à região da Palestina com a finalidade de arrebanhar fiéis entre a população da região, então sob domínio turco. Sob esse objetivo, e “verificando a impossibilidade de embarcar para a Palestina” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 5), por conta da situação política, Loyola, acompanhado de seguidores, teria empreendido a fundação da Ordem

com esse espírito de militância religiosa pronto para atuar além do continente europeu, em pleno mundo colonial. A *Fórmula* estabelece que os integrantes da Ordem “considerem, não só nos princípios de sua profissão, mas enquanto lhes durar a vida, que toda esta Companhia e cada um de seus membros militam por Deus, sob fiel obediência ao Santíssimo Papa” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 6), consagrando o seu espírito militante, e a adesão a ela supunha que

nos tenhamos por obrigados a cumprir (...) quanto nos ordenar o atual Romano Pontífice e os que pelo tempo adiante lhe sucederem, para proveito das almas e propagação da fé, sejam quais forem as províncias a que nos enviar, quer nos mande para os turcos, quer para as terras de outros infiéis, ainda para as partes que chamam da Índia, como também para os países de hereges ou cismáticos ou quaisquer nações de fiéis. (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 7)

Os membros da Ordem eram considerados como soldados da fé cristã, a que o mesmo documento alude ao comentar que eles, “depois que sob a inspiração divina se alistarem nesta milícia de Jesus Cristo, deverão estar dia e noite dispostos e a ponto para o cumprimento de tão grande obrigação” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 7). Leite destaca a obediência estrita aos superiores hierárquicos como qualidade essencial do jesuíta. Assim, os documentos que definem as regras e obrigações impostas aos integrantes da Companhia demonstram uma convergência de propósitos entre a expansão colonial das monarquias europeias e a expansão da religião católica, à moda de uma grande Cruzada que tenha por objetivo espalhar o catolicismo por várias regiões do mundo; a presença dos missionários em tal diversidade de espaços não seria concebível sem a expansão da soberania política europeia para outras regiões além do território europeu.

Leite ressalta ainda o significado teológico dessas definições da Ordem realizadas por Inácio de Loyola, que propôs nos seus *Exercícios Espirituais* uma nova noção de “perfeição religiosa” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 15). Ele argumenta que, diferentemente de diversas Ordens medievais que elegiam como meta a ascese espiritual através do “afastamento do mundo” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 15), a Companhia de Jesus se voltava para o mundo: “Santo Inácio integra a sua Ordem no mundo e faz dela uma campanha para a conquista do mundo” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 15), sendo que nessa característica residia o caráter moderno da Ordem. Ela tinha como alicerce o que Leite qualifica como “abnegação interior” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 15) do missionário, que estava voltada para uma disciplina subjetiva que dispensava práticas ascéticas. De fato, na medida em que a prática dos sacerdotes coloca o foco na conversão religiosa do infiel, a ascese individual permanece como realização incompleta dos objetivos da Ordem; o



missionário jesuíta encontra o sentido de sua atividade na doutrinação do outro, tarefa para a qual a atividade pedagógica é um instrumento crucial.

Dessa forma, Leite delinea, do ponto de vista da própria Companhia de Jesus, um perfil geral da disposição dos missionários jesuítas nos primeiros anos de atividade da Companhia, que se relaciona diretamente com nosso objeto de estudo; ele destaca que a tarefa de conduzir as missões organizadas no Brasil teria sido “uma das mais gloriosas” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 9) na lida de “empreender a conquista espiritual do Brasil” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 16). Vê-se que na avaliação de Leite, um pesquisador contemporâneo (sua *História* foi publicada originalmente em 1938), não obstante vinculado ao olhar jesuítico sobre a realidade histórica, o trabalho das missões jesuíticas no Brasil foi fundamentalmente positivo, no sentido de se ter efetivamente imposto dentro dos aldeamentos uma disciplina voltada para a religiosidade cristã. Ele dá a entender que considera satisfatório o trabalho de conversão do indígena no Brasil.

O termo “província” era usado entre os padres da Companhia para se referirem às macrorregiões em que a atividade – global – da Companhia de Jesus se dividia. Na “província do Brasil”, o superior e líder dos jesuítas, que acompanhou a sua instalação no Brasil desde o início, foi o padre Manuel da Nóbrega. Nóbrega, para além de apenas essa função, atuou de forma destacada como um dos primeiros intelectuais do país, discutindo em suas cartas e em outros textos questões importantes de sua época, e buscando refletir sobre a relação entre essas questões e a prática dos missionários sob sua autoridade. Para a presente pesquisa, os textos de Nóbrega representam uma das principais referências do trabalho.

Desembarcados na região de Salvador em março de 1549, o primeiro grupo de jesuítas, liderado por Nóbrega, se pôs cedo a buscar estabelecer um contato com as comunidades originárias da região de Salvador. Em carta de 10 de abril de 1549, portanto alguns dias após sua chegada, ao provincial da Ordem em Portugal, Simão Rodrigues, Nóbrega já faz referência ao ensino das crianças indígenas, ainda antes de iniciar os aldeamentos: “O irmão Vicente Rodrigues ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os índios desta terra, os quais têm grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos” (NÓBREGA, 2017, p. 56). O superior da Ordem no Brasil vê no exemplo pessoal de um chefe indígena um argumento de que os indígenas estariam ansiosos por se tornarem cristãos:

já um dos principais deles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado e em dois dias soube o A, B, C todo e o ensinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser cristão e

não comer carne humana, nem ter mais de uma mulher e outras coisas. (NÓBREGA, 2017, p. 57)

O registro dessas falas por Nóbrega se justifica na medida em que o depoimento do chefe indígena corrobora e confirma o que os jesuítas esperam dos indígenas, isto é, a aceitação sem questionamentos da doutrinação religiosa realizada pelos padres. Eventuais contraexemplos não aparecem no registro. O jesuíta reforça o seu argumento na referência a outro chefe, já batizado, que afirma “que fará cristãos a seus irmãos e mulheres e quantos puder” (NÓBREGA, 2017, p. 58). Por outro lado, ele critica vivamente o comportamento de colonos europeus que não seguiam os preceitos católicos e representavam um exemplo negativo sobretudo aos meninos indígenas que os padres começavam a se empenhar em educar: “há homens que há sete e dez anos que se não confessam e parece-me que põem a felicidade em ter muitas mulheres” (NÓBREGA, 2017, p. 59). Essa queixa aparece sistematicamente ao longo das cartas de Nóbrega, expressando antagonismos que havia entre jesuítas e colonos.

## 2.2. O CONTATO COM OS POVOS ORIGINÁRIOS

O jesuíta narra em outra de suas cartas o processo de aproximação dos indígenas, que foi feito criteriosamente por ele e pelos que o acompanhavam, nomeadamente Antônio Pires, João de Azpilcueta Navarro e Vicente Rodrigues. Além da classe de alfabetização já mencionada, os padres foram adiante e circularam pelas comunidades próximas de Salvador realizando pregação religiosa, sobretudo para os meninos (NÓBREGA, 2017, p. 77-78). Nóbrega relata:

Começamos a visitar suas aldeias (...) e a conversar com eles familiarmente, apresentando-lhes o reino do céu se fizerem o que lhes ensinarmos. Estes são cá os nossos pregões, onde nos achamos, convidando os rapazes a ler e a escrever, e desta maneira lhes ensinamos a doutrina e lhes pregamos, porque com a mesma arte com que o inimigo da humana geração venceu ao homem, com essa mesma seja vencido: *Sereis, disse a serpente, assim como Deus, cientes do bem e do mal* (Gênesis, 3, 5). Espantam-se eles muito de sabermos ler e escrever, do que têm grande inveja, e desejo de aprender, e desejam ser cristãos como nós, e só os impede o trabalho de os apartar de seus maus costumes, no que agora é todo o nosso estudo; e já, glória de Deus, nestas aldeias que visitamos aqui, ao redor da cidade, se tiram muitos de matar e comer carne humana, e se algum o faz é longe daqui. Aonde chegamos somos recebidos com muito amor, mormente dos meninos a quem ensinamos. Já sabem muitos as orações e as ensinam uns aos outros, de maneira que, dos que achamos mais seguros, batizamos já cem pessoas pouco mais ou menos. (NÓBREGA, 2017, p. 77)

Assim, o início do trabalho pedagógico dos jesuítas teve esse cunho que hoje chamaríamos de antropológico, de busca do contato direto com as comunidades que cercavam a recém-fundada capital, e tinha um caráter que combinava educação religiosa com ensino da leitura e escrita. Esse trecho de uma carta que data de agosto de 1549 faz um verdadeiro sumário das expectativas dos padres em relação ao seu trabalho com os indígenas. Concebendo-os como seres edênicos, saídos do livro bíblico da *Gênesis*, que não tinham o conhecimento do bem e do mal, Nóbrega nos oferece um exemplo vivo da negação da coetanidade realizada no plano do mito religioso, compreendendo-os ao mesmo tempo como almas suscetíveis à influência do demônio, que cumpria aos pregadores católicos combater: a interpretação do universo cultural dos indígenas era feita dentro de um quadro teológico totalmente europeu e cristão. A presença dessa atividade dos jesuítas junto a essas comunidades – garantida pela presença das tropas portuguesas armadas – é avaliada de forma positiva, na medida em que constringia os indígenas a manterem os seus “maus costumes” fora de vista.

Prosseguindo nessa linha, os jesuítas em seguida, enquanto erguiam as primeiras igrejas da cidade, passaram a manter uma habitação próxima às comunidades, chamada de Monte Calvário, não obstante estar fora dos limites da murada que cercava a incipiente Salvador. O objetivo era estar próximo aos indígenas, numa estratégia de aproximação gradativa. Em carta datada de 10 de agosto de 1549, Nóbrega menciona o fato: “Noutra aldeia, junto desta cidade, temos já feita uma casa à maneira de ermida, onde está um de nós, que tem cuidado de ensinar e pregar aos novamente batizados e muitos catecúmenos que nela vivem” (NÓBREGA, 2017, p. 79). Isso causou o primeiro choque cultural entre Ocidente e povos originários do Brasil no contato com os jesuítas. Serafim Leite observa que “o zelo dos padres e o seu ataque direto contra o vício de comer carne humana, provocou em breve um ataque violento dos índios contra eles e contra a própria cidade” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 24), nos meses finais de 1549, ataque retaliado com mais violência por Tomé de Sousa, fazendo cessar a resistência contra os brancos. O incidente levou os padres a voltar aos limites da cidade, sem pararem, contudo, com as visitas às comunidades. Leite levanta a hipótese de que padres do grupo voltaram a residir no Monte Calvário após a revolta.

Segundo o relato de Serafim Leite, a criação da primeira escola jesuíta, inicialmente como escola para crianças, ocorreu em virtude da chegada da segunda leva de inacianos de Portugal, em fevereiro de 1550, que traziam sete órfãos recolhidos nas ruas de Lisboa e catequizados por padres da Companhia em Portugal. O historiador comenta que a necessidade de acolher os meninos, unida à necessidade de criar estratégias para atrair os meninos indígenas ao catecismo,

levou à construção dessa escola, chamada de Colégio dos Meninos de Jesus, a primeira escola construída pelos jesuítas, que passou a ter relevante importância na doutrinação das crianças indígenas, pelo “trabalho de atração, mais natural que se podia imaginar, de criança para criança” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 36), ou seja, os meninos vindos de Lisboa se misturavam às crianças indígenas e buscavam atraí-las para a catequese. Leite afirma mesmo que “o Colégio da Baía [refere-se ao Colégio dos Meninos], além da instrução, tornou-se o centro mais eficaz da catequese e civilização das crianças, no Brasil, atingindo, quanto possível, pelo coração das crianças, a alma dos pais” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 36). A partir de 1551 “iniciou-se um período de grande atividade dos órfãos, dentro da sua esfera de catequistas e doutrinadores” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 37). Dessa forma, os padres refinavam seus métodos de contato com os meninos indígenas a serem catequizados.

Leite argumenta que a decisão de priorizar a doutrinação das crianças indígenas nasceu com as primeiras experiências de contato com as comunidades. Ele observa que a finalidade principal e mais destacada da vinda dos jesuítas para o Brasil era realizar a catequese dos povos originários que viviam no território sob domínio da Coroa portuguesa. Nesse sentido, a catequização dos adultos pareceu irrelevante num contexto de ocupação territorial e radical reorganização política em relação ao período anterior à chegada dos brancos:

Catequizar adultos? Sem dúvida. Mas era mais fácil e de resultados mais seguros conquistar e formar crianças. Com elas preparavam os homens do futuro e que, já no presente, evangelizariam os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias. A instrução foi um meio. (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 31)

Os jesuítas, usando de arguta observação dos costumes das sociedades indígenas com que tinham contato, perceberam que poderiam introduzir seus valores naquelas sociedades realizando a doutrinação das crianças, uma vez que não havia uma educação formal entre os indígenas que pudesse se contrapor à sua ação pedagógica. Os adultos, educados nos valores tradicionais de suas sociedades, mostravam resistência à ideia de mudarem suas crenças religiosas, mas as crianças constituíam um público influenciável, colocando em circulação valores próprios do cristianismo e da cultura europeia no interior das comunidades a que pertenciam.

Assim, a educação aparecia como um “meio”: as primeiras escolas do Brasil constituíram um instrumento para fazer o indígena deixar de ser quem ele era através de doutrinação religiosa, de modo a que fossem “adaptados” à cultura ocidental e às suas demandas – sobretudo

econômicas. Um exemplo interessante se refere aos comentários de Leite sobre o uso pedagógico da música pelos jesuítas:

Aproveitaram, pois, os padres, esta predisposição inata dos índios, aceitando deles, a princípio, o ritmo e os instrumentos, mas trocando a letra e levando-os, pouco a pouco, à prática da religião e aos costumes portugueses, que se introduziriam assim sem violências escusadas (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 101)

Leite cita um trecho dos *Tratados da terra e gente do Brasil*, de Fernão Cardim, que visitou aldeias em 1583, para caracterizar os resultados dessa prática: “em uma delas lhes ensinam a cantar e tem seu coro de canto e flauta para suas festas, e fazem suas danças à portuguesa, com tamboris e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses” (*apud* LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 100).

Isso se refere às comunidades indígenas aliadas aos portugueses, uma vez que àquelas que os antagonizavam estava reservada a escravidão por guerra justa: foi nesse horizonte de coação que se deu a “aceitação” da catequese pelos indígenas. A expansão das atividades militares contra os povos originários, particularmente no Governo Geral de Mem de Sá, referida na Introdução deste texto através das palavras de Anchieta, daria sequência a essa lógica de aculturação por meio de ameaça.

O Colégio dos Meninos de Jesus, por questões administrativas, não teve longa duração: terminou em 1556, vertido em um “colégio canônico” – com uma estrutura mais tradicional e mais completa –, chamado de Colégio da Bahia em contraste com a “Casa da Bahia”, como Leite se refere ao Colégio dos Meninos, sendo que os órfãos permaneceram, em sua maioria, em Salvador, tendo uns poucos retornado a Portugal; alguns passaram a fazer parte da Companhia. Nesse período, os padres começaram também a cuidar da educação dos jovens colonos, diversificando as atividades da escola, que reunia crianças brancas e indígenas. Leite comenta que há indícios de que em 1553 já houvesse aulas de latim, caracterizando estudo de grau secundário (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 45), embora com uma estrutura ainda modesta. Dessa forma, a denominação de “Colégio” consolidou-se com a construção, que levaria ainda alguns anos para ser concluída, de um novo prédio para abrigá-lo, tendo sido oficialmente inaugurado em 1592. O historiador ressalta que “houve sempre unidade moral” (LEITE, 2006, v. 1, t. I, p. 57) entre a Casa de 1549 e o posterior Colégio da Bahia.

Com a chegada de novos missionários em várias levadas no início da década de 1550, a Companhia se estabeleceu nas principais cidades da Colônia e fundou escolas em mais de uma, de modo que o cronista Pero de Magalhães Gândavo, ao escrever o seu *Tratado da Terra do*

*Brasil*, redigido durante o governo de Mem de Sá, já se referia à presença de estabelecimentos jesuítas em muitas das “capitanias” do Brasil (GÂNDAVO, 2008, p. 33-50).

O estado da instrução no Brasil, em 1576, era o seguinte: em *Porto Seguro*, uma escola de instrução preliminar (ler, escrever e contar); nos *Ilhéus*, outra; no *Espírito Santo*, outra; em *São Vicente*, outra; em *São Paulo de Piratininga*, outra. No *Rio de Janeiro*: colégio, com uma classe de instrução preliminar e outra de latim e humanidades. Em *Pernambuco*: colégio, com uma classe preliminar e outra de latim e humanidades. Na *Bahia*: colégio, com uma classe de instrução preliminar, duas classes de letras humanas, uma de Artes (Filosofia), outra de casos (teologia moral) para os de fora, e ainda outra de teologia para os de casa. São dados oficiais. (LEITE, 1937, p. 58)

O conjunto dessas escolas foi o primeiro sistema escolar, com uma coordenação central, que funcionou em território brasileiro. Um sistema que, em certos casos, se confundia com a própria prática religiosa dos padres católicos: na Bahia, além da escola que funcionava em Salvador, houve “entradas” de missionários pelo sertão próximo, resultando na fundação de igrejas em alguns pontos do interior baiano, nas quais “residem alguns padres para fazerem cristãos e casarem os mesmos índios por não estarem amancebados” (GÂNDAVO, 2008, p. 37). A concepção das missões católicas voltadas aos povos indígenas iria realçar essa ambiguidade entre prática religiosa e pedagógica.

### 2.3. O ENSINO INDÍGENA NA ESCOLA JESUÍTICA

Leite, em sua defesa das ações da Companhia que dá a tônica do seu volumoso estudo, ressalta que “a instrução ministrada pela Companhia de Jesus durante os seus dois séculos de magistério no Brasil, vê-se, pelo próprio fundamento e evolução dela, que foi gratuita e pública, e nos três graus: popular, média e superior” (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 141). O ensino dedicado aos povos originários classifica-se aí como educação popular. O historiador observa que o subsídio financeiro régio para apoiar a atividade pedagógica dos jesuítas, estabelecido já no início do trabalho dos padres no Brasil, era dado “a título de *missões*”, o que significava uma obrigação diferente da Metrópole, pois

no Brasil, subsídio missionário que não levava consigo o ônus jurídico de ensino a todos indiscriminadamente, senão apenas o de formar Sacerdotes para a catequese da nova terra que se cultivava, habilitando-a a prover-se, quanto possível, dos seus próprios meios de Evangelização. (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 141)

Leite comenta que inicialmente considerou-se que a educação voltada aos indígenas iria suprir os padres responsáveis pela catequese com os próprios indígenas, “que a princípio se julgou serem tão aptos como os das Índias Orientais e do Japão”, mas “a desilusão não se fez esperar no que toca à elevação dos índios ao sacerdócio, não por incapacidade radical dos mesmos índios, pois eram homens e os homens são todos iguais, mas por falta de meio ambiente, ainda inculto” (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 142). Desse modo, Leite sustenta as proclamações do Papa Paulo III na bula de 1537 e, ao mesmo tempo, realiza uma valoração do indígena que chama a atenção para a cesura com a civilização do Ocidente. Homem do século XX, Leite desloca as explicações, sobre o porquê do “déficit” do indígena em relação à integração na sociedade branca, da natureza da alma, como se fazia no século XVI, para a ação do “ambiente social”, como esteve em voga em finais do século XIX e inícios do XX.

E então, na descrição do historiador, ao destacar o que ele coloca como diligência dos missionários da Companhia em relação à responsabilidade com a formação dos educandos, torna-se visível a separação realizada pela diferença colonial, responsável pelo condicionamento da educação no país desde épocas remotas até a contemporaneidade:

O desnível de cultura entre os habitantes das *idades* do Oriente e os filhos das *florestas* do Brasil tornava impossível a imediata elevação destes a estudos superiores e a chefes e guias de cristãos; não era o mesmo já nos filhos dos brancos, ainda quando nasciam de índias e negras. Para os filhos dos brancos ou de tronco branco nos seus cruzamentos e gerações sucessivas, nas vilas e cidades que surgiam do nada no Brasil, se criaram pois e permaneceram patentes e públicos os Colégios durante dois séculos. Instrução não só para futuros missionários (...), mas também para quantos procuravam o ensino nas aulas *públicas* do Colégio, quer simplesmente para se instruírem, quer para irem formar-se em Medicina e Direito na Universidade de Coimbra. (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 142)

Isso significa que a educação voltada aos povos originários era sempre uma educação elementar, suficiente tão-somente para conduzir o processo de catequização, e que podia, quando muito, oferecer a possibilidade de se tornar padre ao aluno que eventualmente se destacasse nos estudos. A essas pessoas estavam destinadas variedades de trabalho braçal e manual: “ali, adquiriam os índios hábitos de trabalhos, cultivavam as terras, viviam matrimonialmente, educavam os filhos, exercitavam as indústrias mais usuais e necessárias, que os jesuítas pessoalmente lhes ensinavam, de tecelões, alpargateiros, ferreiros, pedreiros” (LEITE, 1937, p. 20). Para os brancos e mestiços descendentes de brancos, e apenas para estes, havia uma escola que se preocupava primordialmente com a “instrução”, reservando ainda aos

filhos dos endinheirados da terra (funcionários da Coroa ou latifundiários) a possibilidade de irem se formar em Coimbra.

A separação entre os dois grupos, se não estava clara nos primeiros anos do Governo Geral, pela estrutura da escola ainda ser incipiente, iria afirmar-se em poucos anos, à medida que o sistema dos Colégios era montado. Leite destaca que o ensino secundário dos Colégios, reservado aos brancos, teve seu início

pelos rudimentos de Latim em 1550 no Colégio dos Meninos de Jesus, do P. Leonardo Nunes, na Vila de S. Vicente, e quase simultaneamente na Baía, Espírito Santo e Pernambuco. A estes núcleos elementares se seguiram, na Baía em 1553 e em S. Paulo em 1554, Classes e depois Colégios propriamente ditos, a que logo se juntou o do Rio de Janeiro, quando se erigiu a cidade no Morro do Castelo (1567); e assim sucessivamente, até aos dois extremos do Brasil, com o Colégio do Pará ao Norte, e o da Colônia do Sacramento ao Sul, no Rio da Prata. (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 149)

De acordo com o historiador, “a frequência dos Colégios era constituída por filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros” (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 143). Desse modo, a escola era constituída no Brasil, logo em sua gênese, como uma escola que dava um ensino diferente a diferentes estratos da sociedade. Instalando-se rapidamente em diferentes regiões do país, essa escola buscava dar a sua instrução e formação de valores religiosos aos grupos que conduziam as políticas locais dessas respectivas regiões, políticas, evidentemente, condicionadas pela função da Colônia suprir de riquezas a Metrópole.

A “instrução popular”, então, se dividia também. A dos brancos era feita nos Colégios, “por benemerência pública” – já que ministrar essa modalidade de ensino não era obrigação dos padres. A dos indígenas tinha como finalidade central a conversão religiosa ao catolicismo. Leite observa que “a catequese dos índios, nesta matéria de instrução, não se entende só a do ensino religioso do catecismo, a não ser com os adultos incapazes de mais, com os meninos incluem-se também o de ler, escrever, ou elementos” (LEITE, 2006, v. 4, t. VII, p. 145), levando-se em conta que esses alunos não tinham acesso aos cursos médios dos Colégios. Mas o dado mais significativo que caracterizaria a educação oferecida aos povos originários era a concepção de aldeamentos, ou missões jesuíticas.

## **2.4. OS ALDEAMENTOS JESUÍTICOS**



A determinação de se criar os aldeamentos partiu do próprio rei D. João III como tarefa já do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, e se reveste de significado político. O Regimento do rei dizia que

será grande inconveniente os gentios, que se tornarem cristãos, morarem na povoação dos outros e andarem misturados com eles, e que será muito serviço de Deus e meu, apartarem-nos da sua conversação, vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem cristãos morem juntos, perto das povoações das ditas Capitâneas, para que conversem com os cristãos e não com os gentios (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 43)

Essa determinação, tão estreitamente relacionada com o trabalho pedagógico dos jesuítas, assinala a colaboração mútua entre Igreja católica e Estado em torno do projeto colonial e da constituição de uma colonialidade, definidora de hierarquias e valores. Leite argumenta que Nóbrega tinha clareza das questões políticas envolvendo o povoamento do Brasil pelo Ocidente, e busca explicitar como o jesuíta via a relação entre o trabalho da conversão religiosa nos aldeamentos e as demandas desse povoamento. Para o jesuíta, a forma mais efetiva de povoamento da terra só poderia se dar através da conversão massiva dos indígenas ao cristianismo, fixando-os em diversos pontos do território, uma vez que a quantidade de colonos que vinham de Portugal era insuficiente para realizar, por si sós, esse povoamento.

Os jesuítas constataram, no início da catequese, quando visitavam as aldeias para angariar simpatias entre os indígenas, que o fato do catequizado permanecer junto de sua comunidade original dificultava bastante o processo de catequização, que envolve uma mudança de mentalidade do catequizado, inviável enquanto ele vivesse em meio a indígenas não-cristãos. Mas uma questão tornava o problema da catequese um pouco mais complexo. Nóbrega propugnou, desde o início da catequese, que, para obter êxito na conversão religiosa, seria necessário cumprir o Regimento real e isolar os indígenas catequizados, não só de seus parentes não-catequizados mas também dos colonos portugueses, pois muitos deles não se comportavam de forma cristã. Leite: “Os índios cristãos tinham que se defender dos gentios, mas era mister defendê-los também dos maus colonos” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 43). Essa circunstância inesperada podia comprometer a autoridade dos padres junto aos seus catecúmenos. Leite comenta que o contato entre os indígenas cristãos e os colonos, ou ao menos os maus colonos, era mais prejudicial do que o contato com os parentes não-cristãos, o que ele qualifica como uma antinomia: “inculcarem os padres a religião dos brancos como única verdadeira, e procederem os brancos, que a tinham recebido de Deus, em contradição com ela. O efeito

desmoralizador deste contraste era evidente” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 43). Muitos colonos, vivendo em uma terra reputada como selvagem, não faziam caso de adotarem o mesmo comportamento que teriam na Europa; era uma contradição ética criada pela condição colonial. Por isso os jesuítas entendiam como indispensável o isolamento que só uma comunidade autônoma poderia proporcionar. Em função dessa demanda, a ideia das missões ou reduções jesuíticas como aldeamentos que reuniriam todos os catecúmenos numa mesma comunidade, isolada tanto dos brancos como dos demais indígenas foi concebida, dividindo as formas de educação dos dois grupos, os povos originários e os colonos brancos e mestiços de brancos que frequentavam os Colégios.

Leite assinala a constituição dos aldeamentos, que ocorreu aos poucos. As experiências iniciais foram no referido Monte Calvário, estrutura com casa e ermida que foi destruída pelos indígenas mas voltou a ser utilizada posteriormente; ainda não se tratava de uma comunidade autônoma. Nos dois anos seguintes, algumas aldeias foram formadas na região do Recôncavo Baiano, de modo que Leite relaciona “seis ou sete aldeias” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 46) na região em 1551. Leite comenta a atividade nessas aldeias iniciais, ainda de uso intermitente: “Durante a semana percorriam-nas os padres, pregando e ensinando a ler e as orações; às vezes, ficavam por lá toda a semana. Alguns índios pediam o batismo e corrigiam-se os costumes selvagens” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 46). A criação de novos aldeamentos ocorria lentamente, segundo o historiador, mas avançava. Ele comenta que

neste primeiro ensaio de aldeamentos, o trabalho dos padres consistia em missões mais ou menos demoradas pelas aldeias pagãs, sem a estabilidade que requer já uma população cristã, que ia se formando, sim, mas lentamente. Mergulhados na massa dos gentios, os jesuítas procuravam captar a simpatia dos índios influentes, enquanto os meninos órfãos e do Colégio atraíam as crianças. Combinavam com os principais o modo que se havia de ter nessas visitas e o que pretendiam os padres, que era pregar-lhes a lei de Deus. (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 47-48)

A fase posterior dessa atividade envolveu a fixação de indígenas egressos dessas comunidades originais em comunidades mais estáveis, com um pequeno grupo de missionários residindo nelas permanentemente, e reunindo pessoas de origens variadas.

Foi o governador Mem de Sá (1558-1572) que proporcionou aos jesuítas o apoio e o financiamento para que eles criassem os primeiros aldeamentos estáveis, e em seu governo a empresa das missões atingiu o seu auge. Não por acaso, Mem de Sá (e não Tomé de Sousa ou Duarte da Costa) foi escolhido como herói épico da epopeia escrita por Anchieta, a qual nos referimos na Introdução deste texto. Ele fez valer a autoridade que a Coroa lhe dera e refreou

as rusgas entre jesuítas, que denunciavam continuamente a escravização dos indígenas, e os colonos, que antagonizavam os padres por esse mesmo motivo. Para fazer isso, ele efetivou a divisão dos indígenas em aliados e inimigos: reafirmou a lei de escravização a partir da guerra justa aplicada aos inimigos e proibiu a escravização dos aliados, que deveriam ser tutelados pela autoridade dos padres nos aldeamentos. O governador criou uma legislação que legalizava esse regime de tutela, como esclarece o historiador: “instituiu-se um regime de defesa, onde os aborígenes começaram a sua aprendizagem civil e onde, sob a égide da autoridade tutelar, se robusteceu pouco a pouco o nervo da vida social e cristã” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 62). Além disso, empreendeu campanhas militares para neutralizar as comunidades indígenas que lhe opunham resistência, tal como Anchieta descreve no poema. Assim, as comunidades que se tornavam aliadas dos portugueses para evitar a repressão armada da Coroa estavam disponíveis para a constituição dos aldeamentos, que reuniam indígenas de diferentes povos (RIBEIRO, 1983, p. 38).

Leite faz a seguinte descrição da criação inicial dessas comunidades:

Com este apoio moral, e efetivo, inçaram os jesuítas, com o seu zelo apostólico, os arredores da Baía, de aldeias apropriadas para a catequese e rodearam-nas de tais requisitos de ordem, defesa e vantagens materiais e espirituais, que os índios sentiram palpavelmente que a nova vida do evangelho, que adotavam, a “vida boa”, como diziam, era superior à que deixavam. (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 46)

Ele trata a primeira metade da década de 1560 como a fase de ouro dos aldeamentos. Ao fazer a relação das aldeias surgidas na região do Recôncavo, Leite observa que várias não tiveram êxito, em parte porque colonos permaneciam ameaçando os indígenas, em parte por fatores imponderáveis, como a epidemia da varíola e uma grande fome ocorridas em 1563-64. Outras, contudo, tiveram continuidade, transformando-se em vilas da região. O historiador informa que, após esses incidentes em 1563-64, houve um recrudescimento na estruturação das reduções, ainda que, com o tempo, o seu número tenha diminuído. Ribeiro acrescenta que “entre 1557 e 1562, 34.000 índios agruparam-se em onze paróquias” (RIBEIRO, 1983, p. 38).

Leite resume assim a trajetória histórica dos aldeamentos da Bahia:

Examinando-se a curva evolutiva dessas aldeias, encontram-se quatro fases: a de 1556, mais a título de ensaio; a de 1558-1559, sólida e prometedora; a de 1560-1561, intensiva, mas em condições estáveis; e a reconstituição definitiva, depois da epidemia e fome de 1563-1564. Nem todas as aldeias se reconstituíram ou sobreviveram à reconstituição. Mas, duma forma ou doutra, nelas se originou o movimento catequético mais considerável do Brasil. (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 59)

Ele comenta que em 1583 havia três grandes aldeias nos arredores de Salvador, que eram as comunidades remanescentes desse movimento de criação de aldeamentos. A experiência ocorrida na Bahia criou antecedentes e *know-how* que serviu à criação e manutenção de diversos outros aldeamentos pelo território brasileiro, alguns bem-sucedidos, outros não. De qualquer forma, fixou o modelo dessas comunidades que se tornaram o espaço de ensino das crianças e também de adultos indígenas, e que, quando conseguiram se manter, foram a origem de diversas cidades do país. Os aldeamentos também consagravam o regime de tutela dos indígenas que, no Brasil, durou 430 anos, primeiro com os missionários, e depois encampado pelo Estado; a autodeterminação dos povos indígenas brasileiros só ocorreu no âmbito da Constituição de 1988 – fato que, devido à sua contemporaneidade, escapa aos limites deste trabalho.

As reduções eram compostas por uma comunidade governada pelos jesuítas, que dispunham de um funcionário da Coroa, geralmente indígena, a que se chamava “meirinho”, que exercia junto aos indígenas as funções administrativas da comunidade, cuja gestão estava baseada nas administrações civis das vilas coloniais. Os jesuítas regulavam rigidamente a vida cotidiana no interior das reduções (horários, organização espacial, atividades do dia a dia), que estava toda voltada para as atividades religiosas e de subsistência. A indisciplina era punida com castigos físicos (RIBEIRO, 1983, p. 42). Eventualmente, houve uma fase dos aldeamentos em que pessoas brancas eram nomeadas como “capitães”, para exercer papel de polícia, mas a presença dessas pessoas foi rejeitada pelos padres, basicamente porque esses capitães representavam uma restrição da autoridade dos religiosos (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 61-82). Cada redução sempre possuía igreja e escola, embora esses locais não tivessem exatamente o mesmo peso na vida das comunidades. Leite ressalta que o objetivo central da existência dessas comunidades era a catequese (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 3-4); mesmo o ensino da leitura e escrita estava vinculado especificamente à leitura da Bíblia e de textos de catecismo. Assim, nesse modelo de “educação popular”, a escola andava a reboque da igreja, e constituía apenas mais um espaço de doutrinação religiosa para os alunos que estavam imersos nesse ambiente, criado pelos padres, de utopia cristã.

As colocações de Leite, com todas as informações relevantes que trazem, padecem, contudo, de um olhar crítico prejudicado pela exaltação contínua que o historiador, ele também um jesuíta, devota à atividade dos padres, enaltecendo a experiência de catequizações sem problematizar a ética que estava envolvida nela. Quando comenta problemas que envolviam os aldeamentos, especialmente os relacionados aos conflitos sociais que reverberavam na experiência, ele assume uma postura de defesa irrestrita da atividade dos padres, sem procurar

um olhar em perspectiva para as situações, que problematizasse os conceitos e ideias que conduziam os jesuítas em sua ação. O tom do historiador adquire mesmo, por vezes, uma certa euforia, por exemplo, ao elogiar a pregação feita por Nóbrega nas aldeias: “Jesus a conquistar as selvas e o coração do Brasil – escopo e compêndio da grande empresa!” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 5). Seu entusiasmo é tal que ele não atenta para as diversas limitações que comprometiam os sagrados ideais de salvação das almas dos indígenas, e tem dificuldades para se descolar da noção de que as reduções só trouxeram bem ao país, já que teriam ampliado o número de católicos, conforme o seu objetivo expresso.

A antropóloga Berta Ribeiro, em seu estudo sobre a história dos povos originários brasileiros, coloca uma série de argumentos críticos a essa experiência, que ajudam a compreender melhor o alcance dessas estratégias de educação popular usadas pelos jesuítas. Ribeiro observa que

o que resultou da pregação jesuítica não foi, porém, um índio convertido, mas um índio subjugado, domesticado, que vendo desmoralizados os costumes a que estava arraigado, sem ter assimilado a fé que lhe quiseram impor, não encontrava mais motivo nem força para viver. (RIBEIRO, 1983, p. 43)

Criticando essa atitude de alheamento dos indígenas, a antropóloga ressalta que, da mesma forma que a pressão constante dos colonos, através de ameaças, raptos e artimanhas para enganar os indígenas, era motivo de fugas das reduções – e várias delas se extinguíram devido a essas fugas –, a doutrinação rigorosa e repressora dos missionários foi igualmente o motor de muitas delas, destacando que, em vez de representarem, como queriam os jesuítas, o acesso ao júbilo religioso, essa forma de educação podia constranger os indígenas. Ela observa que, com o tempo e as dificuldades que os jesuítas encontraram para efetivamente catequizar o seu público, Nóbrega e Anchieta passaram a defender uma pedagogia mais autoritária, com a inclusão de castigos físicos, como mostra esse trecho de uma carta escrita por Anchieta:

Parece-nos agora que estão de portas abertas nessa Capitania para a conversão dos gentios, se Deus Nosso Senhor quiser dar maneira com que sejam postos debaixo do jugo, porque para este gênero não há melhor pregação do que espada e vara de ferro, na qual mais do que em nenhuma outra é necessário que se cumpra o *compelle eos intrare*. (*apud* RIBEIRO, 1983, p. 43)

A consideração onipresente de que os indígenas ansiavam pela conversão ao cristianismo traz dificuldades ao ponto de vista de Leite para perceber que muitos indígenas, premidos pela ameaça de guerra e destruição de suas comunidades de origem, acossados pelos colonos escravagistas, atemorizados pelas epidemias de doenças trazidas pelos brancos, lutando pela

sobrevivência física, porventura valorizassem mais os aldeamentos por serem um espaço que lhes oferecia uma mínima segurança, ainda que fosse pouco estável, do que por serem um lote do reino de Deus na terra.

Por fim, Ribeiro elabora uma crítica ao objetivo mesmo das missões jesuíticas. De fato, Leite destaca os regimentos dos governadores-gerais traziam todos a fórmula “o principal intento meu é que se convertam” (LEITE, 2008, v. 1, t. II, p. 3), o que constitui, para ele, uma prova de que a conversão das almas e a expansão da fé cristã era o principal objetivo da monarquia portuguesa, acima do econômico. Tomando isso como verdade, Leite transforma o que era meta dos próprios jesuítas nas metas do império português, que, não obstante ter franqueado a ida dos missionários a muitos países do mundo, tinha suas próprias ideias sobre o domínio colonial, e nesse campo os interesses econômicos pesavam mais, e os próprios jesuítas não estavam isentos dessa circunstância.

Contestando o ponto de vista dos religiosos, Ribeiro afirma que “mais do que a caridade cristã, motivava os padres o interesse econômico”, na medida em que “alguns jesuítas levaram muito longe a mercantilização do trabalho indígena, sendo repreendidos pelos seus próprios superiores” (RIBEIRO, 1983, p. 46). Além, contudo, de ocorrências episódicas, a antropóloga observa que “a tarefa que se propôs a Companhia de Jesus no Brasil não era tanto salvar almas, mas, sobretudo, os corpos, para que servissem à colonização” (RIBEIRO, 1983, p. 46). O motivo de Mem de Sá, e depois dele vários outros administradores, avaliarem a criação e manutenção dos aldeamentos era que os jesuítas, que tinham essas comunidades sob seu mando, proviam a administração colonial de braços armados para combater revoltas indígenas, tentativas de invasão do território, tal como foi o caso dos franceses, e possíveis rebeliões de escravos africanos, e, ademais, forneciam, sob forma de contratos temporários, mão-de-obra disciplinada para realizar tarefas nas fazendas, mediante um pagamento que era combinado com os padres e a “devolução” dos indígenas após o prazo estipulado. Citando o *Tratado Descritivo do Brasil* de Gabriel Soares de Sousa, publicado em 1587, Leite destaca o raciocínio de Nóbrega nessa questão, posicionando-se contra a escravidão dos indígenas:

O único remédio deste Estado é haver muito gentio de paz, posto em Aldeias, ao redor dos engenhos e fazendas, porque com isso, haverá gente que sirva, e quem resista aos inimigos, assim franceses e ingleses, como Aimorés, que tanto mal têm feito e vão fazendo, e quem ponha freio aos negros da Guiné, que são muitos, e de só os Índios se temem. (apud LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 92)

Era dessa forma que Nóbrega compreendia a função social das missões no contexto de ocupação da terra, visto que Portugal dispunha de menos recursos humanos, para essa empresa, do que a Espanha. Leite busca construir uma argumentação para defender os jesuítas da acusação – ocorrida de fato na época, como crítica à atuação da Companhia – de que eles queriam manter os aldeamentos para se beneficiarem do trabalho indígena. A acusação era feita por partidários dos colonos, que pretendiam a escravização dos indígenas, não apenas em guerra justa. Ele destaca o fato de que o trabalho dos indígenas era remunerado, para rejeitar a ideia de que os jesuítas os estariam escravizando.

O historiador sintetiza as duas posições. A dos colonos está expressa, a respeito das observações de Gabriel Soares sobre a necessidade da Colônia do trabalho dos indígenas, quando ele afirma que “a questão está no regime em que eles haviam de viver. O remédio, preconizado por Gabriel Soares, era a liberdade no uso dos índios, isto é, a escravização prática deles” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 93). Os padres iam contra essa proposta: “O que os padres propunham era a regulamentação do trabalho num duplo regime interno e externo” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 93). Interno e externo porque, se a redução atendia demandas de serviços para a Coroa ou particulares, internamente aos aldeamentos a função do trabalho dos indígenas, voltado à subsistência da comunidade, era de “seguir um regime humano de trabalho, para não caírem na preguiça anti-civilizadora” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 93) – a preguiça dos indígenas também foi usada para a construção da diferença colonial, na medida em que era uma justificativa para o regime de trabalho a que estavam submetidos. Se esse trabalho externo do indígena não era trabalho forçado, a discussão ainda está tratando da “exploração do trabalho indígena” (LEITE, 2006, v. 1, t. II, p. 92). Essa exploração, sobre a qual o indígena mesmo não fora consultado – algo absolutamente oposto ao que se entende por uma compreensão pluritópica da realidade –, modificava radicalmente a função do trabalho nas sociedades originárias, instrumentalizando-o para servir ao projeto colonial. Dessa forma, Nóbrega conseguiu estabelecer uma relação duradoura entre a ação da Igreja e o Estado português, que posteriormente iria adquirir outras características, cujo exame foge ao escopo desta pesquisa.

A antropóloga faz a seguinte interpretação, que se contrapõe frontalmente à lógica expressa de promoção do cristianismo:

Se o primeiro dos objetivos dos jesuítas – o de salvar almas – não se cumpriu, o segundo, que era servir à colonização, de certo modo foi atingido. Não fora a ação catequética, muito mais difícil se tornaria aos colonos obter o braço indígena. O catecúmeno era muito mais dócil que o pagão. Muito se empenharam os jesuítas para transformar o índio em trabalhador obediente e disciplinado, em vencer sua resistência a um

trabalho constante e contínuo e a uma atividade mercantil com cujos propósitos não podia atinar. (RIBEIRO, 1983, p. 47)

Por fim, Ribeiro ainda comenta que as missões também forneciam víveres de sua produção para os portugueses. De toda essa atividade econômica, a Ordem acumulou bens imóveis e um capital excedente, fruto dos lucros dessas atividades econômicas, que eram destinados à sede da Ordem na Europa. Desse modo, não é possível afirmar que os objetivos catequéticos foram os únicos fios condutores da ação dos jesuítas, com o fim exclusivo de conquistar novas almas para a religião católica, mas que, no mínimo, caminharam lado a lado com esses objetivos econômicos – discretamente mencionados por Leite em sua obra – e ambos os fatores atuaram no sentido de estabelecer a diferença colonial na maneira como os indígenas foram tratados, na forma de inferiorização e silenciamento cultural e de espoliação por meio da exploração econômica disfarçada como tutela. A antropóloga conclui que

sob o pretexto de propagação da fé cristã, legitimou-se a violência, a escravidão e a morte. Era o substrato ideológico que a Metrópole necessitava para levar adiante sua empresa mercantilista. Trazia em seu bojo a noção de “império da fé, da ordem e da civilização”. Ou seja: a implantação da lei e da hierarquia onde só havia o caos; a imposição da civilização sobre a barbárie. (RIBEIRO, 1983, p. 48).

A barbárie, utilizada como um operador político que justificava a escravidão, atuou como noção solidária à idolatria, que era um dos signos de barbárie para a cultura ocidental que buscava se impor nesse momento histórico como retórica da civilização cristã.



### CAPÍTULO 3 – O DISCURSO DA IDOLATRIA COMO PRINCÍPIO COLONIZANTE

No mundo ocidental, a idolatria é uma noção que está vinculada às religiões e teologias abraâmicas (judaísmo, cristianismo e islamismo), que foi proposta há muito tempo, já se encontrando presente no *Pentateuco* judaico, adotado posteriormente pelo cristianismo, e que narra a criação do mundo de acordo com a Bíblia. Marques e Garcia comentam que

a palavra designa, a partir de uma visão da divindade como ente incorpóreo, presente nessas tradições religiosas, qualquer culto que se preste a objetos materiais ou representações profanas de outro tipo, ou mesmo de costumes que não se enquadrem na moralidade fundada no valor sagrado. Esses objetos de culto, materiais ou simbólicos, são chamados indistintamente de “ídolos”, e representam um desvio da adoração divina, que é concebida como elevação espiritual que se desvencilha dos aspectos materiais da vida, tendo como referência o poder ilimitado da divindade. (MARQUES & GARCIA, 2020, p. 254)

Na tradição abraâmica, a idolatria aparece inicialmente no livro bíblico do *Êxodo*, quando o patriarca judaico Moisés intermedia a aliança entre seu povo, os hebreus, e o deus Jeová, que exige, em troca, que os demais cultos religiosos, que não lhe fazem justiça, sejam entendidos como “idolatria”, uma falta grave cometida por pessoas caracterizadas como “infieis”, motivo da ira de Jeová contra os povos, e finalmente dá ao patriarca a missão de destruir os templos religiosos idólatras, afirmando o seu poderio sobre a humanidade. O conhecido episódio da adoração ao bezerro de ouro, tomado como uma espécie de paradigma da adoração idólatra, representa essa missão de Moisés, que admoesta seus contemporâneos a não fazerem aquilo. A passagem diz o seguinte:

Quando se aproximou do acampamento e viu o bezerro e as danças, Moisés acendeu-se em ira; lançou das mãos as tábuas e quebrou-as no sopé da montanha. Pegou o bezerro que haviam feito, queimou-o, triturou-o até reduzi-lo a pó miúdo, que espalhou na água e fez os israelitas beberem. (BÍBLIA de Jerusalém, Êxodo 32, v. 19-20)

Na narrativa bíblica, a aliança com Jeová constitui um passo para que os hebreus encontrem o caminho da Terra Prometida, a Palestina, e em função do acordo Jeová se compromete com Moisés a expulsar os outros povos da Palestina, franqueando aos hebreus o domínio territorial da região. Assim, ao lado do valor religioso e dogmático, a aliança também tem consequências políticas. A condenação à idolatria atravessa o Velho Testamento de ponta a ponta, reforçando o seu significado religioso dogmático.

Essa noção foi retomada pelos cristãos no texto do Novo Testamento, com essas mesmas conotações dogmático-religiosa e política; por exemplo, Paulo, em sua *Epístola aos Romanos*, ratifica a crítica de Moisés aos idólatras:

Manifesta-se, com efeito, a ira de Deus, do alto do céu, contra toda a impiedade e injustiça dos homens que mantêm a verdade prisioneira da injustiça. Porque o que se pode conhecer de Deus é manifesto entre eles, pois Deus lho revelou. Sua realidade invisível – seu eterno poder e sua divindade – tornou-se inteligível, desde a criação do mundo, através das criaturas, de sorte que não têm desculpa. Pois, tendo conhecido a Deus, não o honraram como Deus nem lhe renderam graças; pelo contrário, eles se perderam em vãos arrazoados, e seu coração insensato ficou nas trevas. Jactando-se de possuir a sabedoria, tornaram-se tolos e trocaram a glória do Deus incorruptível por imagens do homem corruptível, de aves, quadrúpedes e répteis. (BÍBLIA de Jerusalém, Romanos 1, v. 18-22)

A ideia de idolatria passou a tomar parte na elaboração da religião cristã, incluindo a católica apostólica romana, que representou a consolidação do cristianismo como religião estruturada e com uma direção central. Ela passou gradativamente, de orientação puramente dogmática, a uma noção com uma certa elaboração filosófica, e mesmo um *status* de conceito teológico, acompanhando as trilhas da filosofia medieval europeia, que empreendeu sínteses entre a religião e o campo da razão filosófica. Esse desenvolvimento também se mostrou convergente com reflexões realizadas por teólogos das outras religiões abraâmicas. Os teólogos islâmicos, a partir do século VII, passaram a elaborar as características que separavam conceitualmente os fiéis a Deus e os infiéis, assinalando a idolatria como marca daqueles que não criam na religião verdadeira, movimento que influenciou os teólogos cristãos.

O processo de elaboração conceitual da idolatria na Europa durou séculos, desde a Antiguidade Clássica e ao longo do período medieval. Marques e Garcia observam que essa elaboração

apurou a percepção do termo como um símbolo de identidade cultural do mundo religioso diante, inicialmente, do paganismo do mundo romano e helênico; posteriormente, diante do islamismo (apesar da convergência de sua visão monoteísta), das crenças de povos germânicos, hunos, mongóis e turcos otomanos; e, enfim, já durante as grandes navegações, diante das variadas religiões praticadas por povos africanos e americanos. (MARQUES & GARCIA, 2020, p. 255)

Mignolo ressalta o peso da identidade religiosa e étnica do Ocidente no momento em que o mundo moderno estava prestes a se formar, na virada do século XV para o século XVI:

A cristandade europeia, até finais do século XV, era uma cristandade marginal que se havia identificado com Jafé [povos arianos] e o Ocidente, distinguindo-se da Ásia e África. Esse Ocidente de Jafé era

também a Europa da mitologia grega. A partir do século XVI, com a concorrência tripla da derrota dos mouros, da expulsão dos judeus e da expansão pelo Atlântico, mouros, judeus e ameríndios (e com o tempo também escravos africanos), todos eles passaram a configurar-se, no imaginário ocidental cristão, como a diferença (exterioridade) no interior do imaginário. (MIGNOLO, 2015, p. 50)

Assim, como uma continuidade do longo processo da Reconquista ibérica, a conquista de regiões às margens do Oceano Atlântico continuou a identificar tradições não-cristãs como alteridades irredutíveis, e a noção de idolatria, aplicada a esses povos que tinham uma organização social bastante diversa da europeia, passou a ser uma marca de exterioridade povoada por infiéis que deveriam ser convertidos ou extirpados das regiões que o Ocidente decidiu ocupar – que, com o transcorrer dos séculos, vieram a se tornar o planeta inteiro.

### **3.1. POVOS ORIGINÁRIOS AMERICANOS E A COLONIZAÇÃO DA IDOLATRIA**

A questão da crença religiosa dos povos originários da América é um dos aspectos mais frequentemente comentados nos relatos, crônicas e considerações sobre os costumes desses povos presentes nos textos escritos pelos europeus no século XVI. Isso vale para espanhóis, portugueses, franceses e outros europeus que estiveram na América e buscavam, usando referências da cultura europeia cristã – católica e reformada –, interpretar o sentido dos hábitos sociais que presenciavam ao longo do continente. Um misto de curiosidade – face a sociedades diferentes das sociedades não-europeias que eles conheciam – e interesse – pois eles buscavam tanto saber com os indígenas onde havia metais preciosos nas terras americanas como avaliar qual o poderio especificamente militar que eles possuíam – perpassava diversos textos quinhentistas que buscavam descrever os costumes dos povos originários com os quais os europeus tinham maior contato, e de outros que viviam na região. O tópico da religião era um dos que mais recebiam atenção, o que remete ao fato de que a Europa, nesse momento, vivia um período em que, conforme observa Mignolo, os aspectos teológico e filosófico eram as bases para a produção do conhecimento.

Nos relatos dos primeiros exploradores, a idolatria já aparecia como critério para se avaliar a crença religiosa dos povos indígenas. Em sua afamada *Carta aos Reis Católicos da Espanha*, de 1492, em que anuncia o descobrimento da nova terra, Cristóvão Colombo já afirmava que os indígenas que encontrou “não conheciam nenhuma seita ou idolatria” (COLOMBO, 2003, p. 5), manifestando que por isso seriam facilmente catequizados. A ideia de idolatria estava no

horizonte cultural de Colombo e outros navegadores europeus. No Brasil, Pero Vaz de Caminha, na sua *Carta* de 1500, dirigida ao rei português Dom Manuel I, segue na mesma linha, ao falar do contato com povos tupinambá no sul da Bahia pela esquadra de Pedro Álvares Cabral. Esses comentários, que se tornaram célebres, estão na parte final da *Carta* e dizem o seguinte:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm nem entendem em nenhuma crença. / E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimirse-á ligeiramente qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. / Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim. (CAMINHA, 2007, p. 12)

No trecho, o escrivão de Cabral interpreta a adesão dos indígenas às missas que os padres portugueses rezaram nos dias em que a frota cabralina ficou fundeada no litoral da Bahia como uma ausência de crenças próprias. Além disso, expressa o interesse da Coroa portuguesa em convertê-los à religião cristã e usá-los como mão-de-obra, num projeto de colonização que ainda não estava delineado àquela altura, visto que o objetivo principal da frota era chegar às costas da Índia.

Um pouco mais adiante, Caminha acrescenta que “a inocência desta gente é tal, que a de Adão não seria maior, quanto a vergonha. Ora veja Vossa Alteza se quem em tal inocência vive se converterá ou não, ensinando-lhes o que pertence à sua salvação” (CAMINHA, 2007, p. 14). E, ao final, reforça a recomendação para que o rei promova a catequização dos indígenas: “o melhor fruto, que nela [na nova terra] se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar” (CAMINHA, 2007, p. 14). Nesse documento sumário, porém vivaz, o escrivão expõe os dois tópicos que compunham então, num momento em que os europeus se admiravam com a existência da inesperada e desconhecida quarta parte do mundo, como a América era chamada, os dois interesses imediatos dos portugueses na nova terra, relacionados à exploração econômica – “até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos” (CAMINHA, 2007, p. 14) – e a uma ocupação humana que deveria corresponder à colonização cultural das pessoas que viviam na terra de que os portugueses tomavam posse, impingindo as crenças religiosas europeias àquelas pessoas.

O objetivo de Caminha com a sua *Carta* a D. Manuel I certamente não era realizar uma observação minuciosa dos indígenas que encontrou, nem determinar qual era a sua religião, e nem mesmo traçar um programa de colonização, mas sim dar ao soberano uma visão geral das possíveis dificuldades e resistências que os portugueses poderiam encontrar na ocupação do território brasileiro, a partir de um olhar breve e preliminar, uma primeira impressão, e nesse sentido parece que ele julgou favorável a reação dos indígenas ao encontro com a frota portuguesa – cuja missão principal era ir à Calicute combater os árabes. Os portugueses já tinham tido, nas costas da África, experiências diversas de contato com povos tribais, algumas amistosas, outras não, e certamente vislumbravam a hipótese de encontrarem povos hostis à sua presença na sua chegada naquelas terras que ficavam a leste das Tordesilhas. Assim, devem ter apreciado os sinais de que teriam, no Brasil, a chance de se aproximarem amistosamente dos povos que aqui viviam. Essa impressão foi, obviamente, muito matizada a partir da multiplicação de situações de contato entre portugueses e povos originários do Brasil, mas produziu, para os portugueses, uma imagem favorável da colonização daquelas terras no momento inicial de contato. Marques chama a atenção para o fato de que a rejeição inicial dos indígenas à presença dos degredados portugueses entre eles, relatada por Caminha, é um indício de que, para os indígenas, a presença dos portugueses pode não ter sido tão apreciada assim (MARQUES, 2018, p. 40-41), demonstrando que eles, no mínimo, ficaram divididos quanto a esse contato. Caminha ainda revela em sua linguagem que os europeus utilizavam elementos das próprias referências culturais para avaliar as suas descobertas, o que é evidenciado, numa manifestação precoce da negação da coetanidade, pela caracterização dos indígenas como seres edênicos, inocentes como o próprio Adão.

### **3.2. A IDOLATRIA NOS CRONISTAS DO SÉCULO XVI**

Nas primeiras décadas do século XVI foram sobretudo os espanhóis que comentaram a respeito dos povos originários americanos, na medida em que, na sua empresa de ocupação do continente a oeste das Tordesilhas, entraram em contato com diversos povos, incluindo as duas grandes civilizações urbanas que habitavam na América de então, formadas por cidades-Estado, as civilizações asteca (“Anáhuac”) e inca (“Tawantinsuyu”). As diversas obras que tratam do tema foram o objeto das pesquisas de Mignolo e de outros estudiosos, tanto as escritas em espanhol como os textos em *náuatle* (a língua de Anáhuac) que se preservaram como a principal

fonte histórica escrita das culturas americanas. Assim, o espanhol se tornou a língua vernácula mais destacada na produção ocidental do conhecimento acerca das terras da Abya Yala ou América. Os escritores europeus, na maioria portugueses, que se ocuparam do Brasil, produziram principalmente a partir da segunda metade do século XVI. Relatos de viajantes, como Hans Staden e Jean de Léry, obras de descrição histórico-geográfica, como as de Gândavo, de Gabriel Soares de Sousa, de Fernão Cardim e do frei franciscano André Thevet, e um volumoso conjunto de cartas produzidas pelos jesuítas e enviadas à Ordem, compõem um quadro de aspectos do Brasil no século XVI visto pelos olhos da Europa. No contexto especificamente brasileiro, praticamente não há textos escritos produzidos pelos povos originários, cuja forma de preservação da memória era oral. Assim, relativamente ao século XVI, as informações que existem sobre esses povos dependem completamente do ponto de vista europeu, através de transcrições, tanto aquelas a respeito do conteúdo relatado de suas falas como as que registram a língua, que no caso do Brasil, em função dos povos inicialmente contatados pelos europeus, eram basicamente o tupinambá (tupi) e o guarani. Nesses documentos, de acordo com a tendência mais geral, a questão da religião dos indígenas é um dos tópicos abordados com destaque pelos autores.

Os povos europeus que participaram da ocupação da América representaram os habitantes do continente com os quais entraram em contato como selvagens e bárbaros, e a idolatria era uma característica que aparecia associada a essas qualificações. Do ponto de vista do conhecimento religioso, uma afirmação que se repete em vários autores especulava, com base nos escritos do Velho Testamento, que os indígenas da América seriam os descendentes malditos de Cam, filho amaldiçoado de Noé. Nóbrega menciona essa ideia no *Diálogo sobre a conversão do gentio*; diante da pergunta – depreciativa – de Gonçalo Álvares, “como tiveram estes [os indígenas] pior criação que os outros, e como não lhes deu a natureza a mesma polícia [civildade] que deu aos outros?”, responde Mateus Nogueira que

lhes veio por maldição de seus avós, porque estes cremos serem descendentes de Cam, filho de Noé, que descobriu as vergonhas de seu pai bêbado, e em maldição, e por isso, ficaram nus e têm outras mais misérias. Os outros gentios, por serem descendentes de Sem e Jafé, eram razão, pois eram filhos de bênção, terem mais alguma vantagem. (NÓBREGA, 2017, p. 218)

Nesse texto, Nóbrega até argumenta contra essa diferenciação, postulando que no cristianismo todos são iguais, mas o fato de registrá-la mostra que era comum encontrá-la. Também em Jean de Léry e no espanhol Francisco Lopez de Gómara essa opinião é discutida. É conveniente lembrar que a opinião negativa sobre os habitantes do continente foi uma forma dos europeus

afirmarem para si os valores positivos da modernidade; quando se busca ocorrências e usos do termo e da noção de idolatria nos textos do período, o que é dito sobre ela se articula com esse contexto hostil, permeado de violência, que a colonialidade do poder elegeu para estabelecer sua soberania política sobre outras regiões.

O aventureiro alemão e protestante Hans Staden, que conviveu com os tupinambás por ter sido seu prisioneiro na década de 1550, afirma, num tom pejorativo, que os indígenas eram idólatras que cultuavam “um fruto que cresce como uma abóbora e de tamanho de um meio pote” (STADEN, 2006, p. 153), referindo-se ao maracá, chocalho com que os pajés tupinambás faziam os seus rituais e que também era usado pelos homens que tinham, cada um, um maracá. Escrevendo para leitores civis de seu país, com o intuito de contar as coisas que havia na América, ele contrapunha a sua fé cristã a práticas religiosas que ele tenta caracterizar como farsescas e falsas, formulando um parecer que se generalizou entre os europeus de seu tempo.

O cronista francês e calvinista Jean de Léry, que esteve na região da Baía de Guanabara juntamente com a expedição francesa que constituiu na mesma década de 1550 a chamada França Antártica – por fim extinta pelas tropas de Mem de Sá na década de 1560 – afirma, divergindo da avaliação de Staden de que eram idólatras, que “além de não terem conhecimento algum do verdadeiro Deus, não adoram quaisquer divindades terrestres ou celestes, como os antigos pagãos, nem como os idólatras de hoje, tais os índios do Peru, que, a 500 léguas do Brasil, veneram o sol e a lua” (LÉRY, 2007, p. 205). Entretanto, um pouco adiante ele levanta dúvidas a respeito dessa avaliação, afirmando que os indígenas do litoral brasileiro não admitem, mas possuem um rudimento de religião – de novo, uma avaliação feita a partir de um olhar externo e cristão, tomando as práticas religiosas europeias como referência para afirmar a existência ou não de religião. “Embora os nossos americanos não o confessem francamente, estão na verdade convencidos da existência de alguma divindade; portanto, não podendo alegar ignorância não estarão isentos de pecados” (LÉRY, 2007, p. 209). Isso estaria provado, a partir das observações de Léry, por acreditarem na imortalidade da alma, por temerem o trovão e serem atormentados por “espíritos malignos” (LÉRY, 2007, p. 209), numa referência à divindade Anhangá que os atemorizava no escuro das noites, além de crerem que havia “a felicidade ou a desgraça no outro mundo” (LÉRY, 2007, p. 209). O cronista comenta, por fim, que “essa semente de religião (se é que as práticas dos selvagens possam merecer tal nome) brota e não se extingue neles, não obstante as trevas em que vivem” (LÉRY, 2007, p. 209). A discussão feita por Léry aponta diretamente para o esforço dos europeus em elaborar a categoria da religião e compreender quais práticas caracterizariam uma religiosidade autêntica – tendo

sempre o cristianismo como critério inicial e final na realização dessa avaliação – e as crenças indígenas sempre avaliadas com o critério da insuficiência advinda da diferença.

Gândavo, por sua vez, dá um tratamento menos reflexivo à questão, ecoando talvez o ponto de vista dos colonos do Brasil, que tendiam a desumanizar os indígenas, interessados sobretudo na sua escravização e utilização como mão-de-obra. Ele é autor da célebre declaração, uma pérola do eurocentrismo, de que “a língua deste gentio toda pela costa é, uma: carece de três letras – *scilicet*, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira, vivem sem justiça e desordenadamente” (GÂNDAVO, 2008, p. 65). Assim, caracteriza a sociedade tupinambá como caótica, caráter que também marca as suas crenças: “não adoram coisa alguma nem têm para si que há na outra vida glória para os bons, e pena para os maus, tudo cuidam que se acaba nesta e que as almas fenecem com os corpos, e assim vivem bestialmente sem ter conta, nem peso, nem medida” (GÂNDAVO, 2008, p. 66). Como se vê, o cronista divergia de Léry na questão da crença em outra vida, divergência que levava Gândavo a encarecer a selvageria desses povos, sobre os quais ele afirmava que pensavam apenas em beber, ir à guerra e devorar os seus inimigos no ritual de antropofagia. Gândavo destaca também, pois, critérios pelos quais ele avalia o que seria ter uma religião: que divindade adoram e se acreditam na vida após a morte.

Tais pontos de vista eram sustentados por escritores que não tinham como ocupação principal as atividades religiosas e procuravam traçar um perfil dos povos originários brasileiros ligado aos seus interesses: a curiosidade dos leitores europeus comuns sobre a “nova terra”, no caso de Staden; a justificativa das posições políticas calvinistas de Villegagnon no projeto da França Antártica, numa empresa que se viu prejudicada pelas discordâncias e rivalidade entre protestantes e católicos, no caso de Léry; e a divulgação das qualidades do Brasil, com o fim de atrair imigrantes para a terra, no caso de Gândavo. Ainda há outros cronistas, não abordados aqui por falta de espaço, que conduziram discussões semelhantes às desses três autores. Essa diversidade de olhares sobre os povos tupinambá, ora tratando-os como idólatras, ora como povos sem nenhuma crença, ora destacando de forma ambígua as duas posições simultaneamente, embora esteja aqui defendida por viajantes, não deixou de se fazer sentir nas discussões propriamente teológicas. Também a ideia de que as civilizações urbanas da América seriam idólatras, enquanto os povos tribais não o seriam, divide igualmente os comentadores do período, em particular os espanhóis, que tiveram contato direto e continuado com essas civilizações.



Nessa discussão conduzida pelos cronistas, ficam visíveis os critérios (etnocêntricos) pelos quais os autores avaliavam a propriedade de chamar ou não de “religião” ou de “idolatria” as crenças dos indígenas americanos. A questão da crença na imortalidade da alma, na ressurreição da alma e do corpo (que Léry destaca como parte das crenças dos incas peruanos), o fato de terem divindades e de como elaboram as representações dessas divindades, se acreditavam ou não no pecado, se aceitavam com mais ou menos facilidade a doutrina da “verdadeira religião” que era o cristianismo. Pode-se acrescentar também o *status* dos pajés como farsantes ou aproveitadores, que se verá mais adiante, e as possíveis coincidências entre a religião cristã e as crenças indígenas, particularmente no que diz respeito ao dilúvio bíblico, pois os tupinambás aparentemente acreditavam que houve uma grande inundação no passado, que os europeus interpretavam como uma confirmação do relato bíblico fora da cultura europeia (NÓBREGA, 2017, p. 76), embora errada, pois não coincidia ponto por ponto com a narrativa bíblica.

### **3.3. A IDOLATRIA DOS TEÓLOGOS NA “CONTROVÉRSIA DE VALLADOLID”**

O debate sobre a questão da idolatria dos povos originários das Américas ocorreu com maior profundidade entre os teólogos católicos, em função da situação concreta da instalação das reduções jesuíticas nessa região que hoje se conhece como América Latina, em meio a sociedades que tinham como alicerce o escravagismo, e por conta disso, a idolatria foi associada à discussão sobre o estatuto humano dos indígenas, que representava, à época, o embasamento ético do direito de se escravizá-los ou não.

Esse debate ocorreu tanto no âmbito do império espanhol como no português, monarquias católicas, e os dados fundamentais que o conduziram foram, de um lado, a bula do Papa Paulo III de 1537, a que nos referimos na Introdução deste texto, e a constituição unilateral de um “direito internacional” que garantia soberania política e direitos sobre a posse de terras em territórios coloniais externos à Europa, direito amparado de fato na superioridade militar das frotas e exércitos europeus que protegiam o estabelecimento de feitorias e colônias em diversas partes do mundo. Ele torna explícito o conflito social que foi o mais presente no processo de estruturação do mundo colonial latino-americano, conflito entre a pressão constante e crescente dos colonos europeus a favor da escravização pura e simples dos indígenas, transformando-os em mão-de-obra para a exploração de minérios ou para o trabalho nas grandes plantações (tratando-os de modo semelhante a animais de carga), e a resistência de um segmento dos

missionários católicos, do qual os jesuítas faziam parte, que defendiam a humanidade dos indígenas e o seu direito ao regime especial de tutela a que nos referimos mais acima. A bula decretava que

os referidos índios e todos os outros povos que posteriormente chegarem à notícia dos cristãos, ainda que distantes da fé cristã, não devem ser privados da liberdade e da posse de seus bens, mas, ao contrário, devem poder usar, controlar e desfrutar desses bens e dessa liberdade, e nem devem ser reduzidos à escravidão; e, por outro lado, para tudo o que, em vão, sói acontecer de outra maneira, os mesmos índios e outros povos devem ser convidados à pregação da palavra de Deus e ao exemplo da boa vida tal como os fiéis a Cristo a predicam. (apud HERNÁEZ, 2019, p. 103)

A bula de Paulo III, um dos documentos mais significativos da história europeia no século XVI, e sem dúvida antecessor da reivindicação por direitos humanos, respondia à discussão a respeito do estatuto humano dos indígenas como base legal para sua escravização e a tomada de suas terras pela força militar, e fora motivada pelo verdadeiro genocídio, realizado com extrema violência, que as forças espanholas empreenderam nas regiões americanas por onde se fixaram, massacre historicamente conhecido como a *leyenda negra* da conquista espanhola. Assumindo uma posição que é contemporaneamente tida como humanista, alguns padres católicos, dominicanos e jesuítas, com base na bula papal, argumentaram em favor da defesa da vida dos indígenas (embora não de sua cultura) e do seu aldeamento nas missões como forma de preservá-los do ataque de colonos. As missões dos padres católicos representavam assim, de modo geral, dentro de um modo de governo em que Estado e Igreja estavam intimamente ligados, uma espécie de utopia cristã, que seguia, a despeito dos eventuais conflitos provocados pelos colonos, o projeto de expansão colonial das monarquias ibéricas, e alimentava a pretensão dos missionários de transformar os impérios espanhol e português nos braços seculares de um império católico que abrangesse territórios em diversas regiões do planeta, com uma razoável liberdade de ação para a Igreja. Essa utopia era sustentada por argumentos fundamentalmente éticos, que colocavam em discussão em que medida era justo o tratamento que os espanhóis dispensavam aos indígenas americanos.

Nos escritos do frei dominicano espanhol Bartolomé de Las Casas, encontramos uma defesa renhida dos direitos dos indígenas em relação aos interesses econômicos dos colonos. Em seu livro *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, publicado em 1552, ele fez um sumário de diversos episódios de violência na ocupação da América pelos espanhóis, defendendo o direito dos indígenas não serem escravizados pelos colonos. Através de uma metáfora pastoral,

Las Casas afirmava no texto, ao falar sobre os povos originários americanos, destacando sua humildade e pobreza:

Entre essas ovelhas mansas e dotadas pelo Criador das qualidades mencionadas acima, chegaram os espanhóis, desde que as conheceram, como lobos e tigres e leões crudelíssimos, famintos há muitos dias. E outra coisa não têm feito de quarenta anos a essa parte, e ainda o fazem, senão despedaçá-las, matá-las, angustiá-las, afligi-las, atormentá-las e destruí-las por estranhas e novas e várias e nunca antes vistas, nem lidas, nem ouvidas formas de crueldade. (LAS CASAS, 2011, p. 14-15)

Ele seguia, no texto, relatando e detalhando um rosário de horrores que presenciou em diversas regiões da América espanhola, praticados por pessoas que frequentemente negavam a humanidade aos indígenas. Las Casas, em conformidade com a bula de Paulo III, reafirmava essa humanidade e a capacidade e boa vontade dos indígenas em abraçarem a religião católica. O dominicano conduziu sua ação como religioso no sentido de defender os indígenas das agressões que tinham por objetivo transformá-los em mão-de-obra aviltada.

A posição dos colonos, por outro lado, está bem representada nesse trecho de um discurso feito por Fernão Cortez, conquistador do México, e transcrito por indígenas mexicanos:

Sendo cristão e filho do Deus verdadeiro, é concebível que eu viva entre gentes que reconhecem e adoram deuses falaciosos e mentirosos? Quanto a vosso temor de que eles destruam o mundo num acesso de cólera contra os seres humanos, que enviem o fogo do céu, fomes, pestes e outras calamidades, isso não passa de imaginação inconsistente e vã. Assumo essa responsabilidade e me encarrego de resolver a questão com eles, pois não são deuses e não têm nenhum poder. Finalmente, como amigo fiel, rogo-vos que sigais o meu conselho e não creiais neles. Ajudai-nos a derrubá-los, a despedaçá-los, a reduzi-los a pó para que até a memória de seu nome desapareça para sempre. (*apud* BAUDOT & TODOROV, 2019, p. 320-321)

A fala de Cortez representa o aspecto mais agressivo da ideologia do Ocidente contra esses povos não-europeus. Imbuído de um sentimento de superioridade, o comandante espanhol simplesmente nega qualquer pertinência de um discurso humanista que defenda o ponto de vista dos indígenas, e manifesta o seu desejo de ver as crenças indígenas desaparecerem por completo, explicitando a estratégia de silenciamento do colonizado que pulverize até mesmo a sua memória. Ele não poderia ser mais categórico em sua intenção de se apropriar da história desses povos, contando-a do ponto de vista do colonizador e negando, assim, a humanidade dessas pessoas. Embora nem sempre tão explícitas, as posições daqueles que se colocavam contra a liberdade dos indígenas na defesa dos interesses coloniais partilhavam com essa fala de Cortez tal negação da sua humanidade.

O debate sobre essas ideias, que foi significativo no âmbito da corte espanhola, atingiu seu ápice na conhecida “controvérsia de Valladolid”, ocorrida nesta cidade em 1550-1551, convocada pelo próprio rei espanhol Carlos V. Enquanto os jesuítas de Nóbrega começavam seu trabalho de catequese das primeiras comunidades indígenas com que entraram em contato na Bahia e fundavam o supracitado Colégio dos Meninos de Jesus, Las Casas se reunia com o filósofo e advogado Juan Ginés Sepúlveda, diante de uma junta julgadora composta de “teólogos, juristas e canonistas” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 228), e os dois travaram publicamente uma polêmica valiosa para o entendimento da mentalidade da época, Las Casas defendendo a liberdade dos indígenas e Sepúlveda defendendo o direito de escravizar os índios aprisionados em guerra justa – o que, na prática, era um incentivo ao ataque contra as comunidades originárias, fossem pacíficas ou não, para se obter escravos. Sepúlveda, com base em Aristóteles, argumentava que os índios eram bárbaros e, como tal, não havia mal em escravizar aqueles aprisionados em uma guerra justa, tal como Aristóteles afirmava em sua *Política*. Las Casas afirmava a humanidade dos índios e considerava injustiça a pretensão de escravizá-los. O debate gerou dois ciclos de discussões, terminados apenas em 1551.

Paulo Suess explica que Sepúlveda fazia parte de uma posição filosófica denominada sentencialista, apoiada em uma interpretação agostiniana da filosofia de Aristóteles, e muito rigorosa, segundo a qual o pecado que os índios cometiam em não serem cristãos os tornava sujeitos aos castigos mais atroz, como por exemplo a escravidão. Suess observa que os sentencialistas “atribuem ao pecado original uma influência que quase destrói a natureza humana” (SUESS, 1992, p. 540). Isso significa que os povos indígenas eram vistos como inferiores aos cristãos, adeptos de crenças erradas e enganosas, e então mereciam um castigo rigoroso que os redimisse dos seus pecados. Sepúlveda afirma mesmo que

com perfeito direito os espanhóis dominam sobre os bárbaros do Novo Mundo e das ilhas adjacentes, os quais em prudência, engenho, toda virtude e humanidade são tão superados pelos espanhóis como meninos pelos adultos, mulheres por homens, pessoas ferozes e cruéis por pessoas prudentíssimas e pródigas, intemperantes por continentais e moderados, diria enfim, como macacos por homens. (*apud* SUESS, 1992, p. 531)

Las Casas, por sua vez, representava a posição tomista, que fazia uma outra leitura de Aristóteles, entendendo que tanto cristãos como esses povos que viviam na natureza (“naturais”) são governados e protegidos pelas leis racionais emanadas do direito natural. Assim, não haveria diferença no estatuto humano de uns ou outros, o que significava que todos podiam se tornar cristãos.

A respeito da questão dos indígenas serem bárbaros ou não, Gutiérrez faz a seguinte sinopse dos argumentos de Sepúlveda – deixando claro que a noção de idolatria operava em conjunto com a noção de barbárie:

Sepúlveda expôs quatro razões para provar que a guerra contra os índios era justa: 1- pela gravidade dos delitos cometidos pelos índios, principalmente a idolatria e outros pecados *contra natura*, como, por exemplo, roubos e adultério; 2- pela rudeza de seus engenhos, que os fazia bárbaros e naturalmente escravos, e por isso obrigados a servir aos de maior engenho e mais elegantes; 3- para facilitar a expansão da fé, pois, uma vez dominados, era mais cômoda e expedita a persuasão e pregação; 4- para impedir as injúrias que os índios faziam com outros. (GUTIÉRREZ, 2014, p. 228)

Segundo Gutiérrez, Las Casas invalidou esses argumentos afirmando, primeiramente, que há várias classes de bárbaros, e não se poderia classificar as civilizações urbanas da América como sociedades de bárbaros que não tinham uma compreensão da realidade. Além disso, o dominicano “afastou-se da doutrina sobre a escravidão da *Política* e não deixou de ressaltar que Aristóteles era um desconhecedor da verdade e caridade cristã” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 228). Ele acrescenta que, apesar da importância desse embate de argumentos, o julgamento da comissão que os assistiu se perdeu ou não foi divulgado. Assim, dessa polêmica ficaram os argumentos, mas não se sabe a quem os sábios de Carlos V teriam dado a razão na peleja. Pode-se perceber que Las Casas interpela à altura a argumentação de Sepúlveda e é possível que tenha saído da disputa com uma imagem mais favorável do que a dele, mas a ironia é que, a despeito da habilidade na argumentação, os argumentos dos tomistas foram amplamente confrontados na realidade da ocupação colonial, que foi uma história de sistemática e constante transgressão desses princípios éticos que pesam na argumentação.

Dessa forma, a polêmica mostra que a idolatria era interpretada de duas maneiras contrastantes: por um lado, era o estigma de um pecado grave, e deveria ser punida com castigos violentos, exercendo-se a escravização e uma pedagogia do terror para constranger os indígenas a aceitarem o cristianismo, de modo a “salvar as suas almas”, independentemente de concordarem ou não; por outro lado, era vista como um erro que podia ser reparado pela catequese e pela conversão, através de persuasão e não da força, ao cristianismo – que permanecia sendo a “verdadeira religião”, mas que se colocava, no contexto violento da ocupação colonial, como uma proteção aos indígenas contra o cativo. Essas maneiras identificavam diferentes posições em relação à consideração da humanidade dos povos originários, mas não questionavam a imposição cultural em si mesma. Esse fato, dos europeus acharem que tinham o direito de promoverem uma ruptura cultural de sociedades com uma

história de séculos ou milênios, a fim de obterem mão-de-obra barata, é a questão principal: ela não foi atacada no debate.

### **3.4. OS TUPINAMBÁS DO LITORAL BRASILEIRO ERAM IDÓLATRAS?**

A atitude dos jesuítas que atuaram no Brasil sob a direção de Nóbrega pendia para a posição de Las Casas. Por exemplo, ao descrever os indígenas, em uma de suas cartas, Nóbrega afirma que “em muitas coisas guardam a lei natural” (NÓBREGA, 2017, p. 87), num raciocínio de sabor tomista. Esse teor se repete em outras passagens. Mas o contexto da América portuguesa suscita situações um pouco diferentes. Primeiramente, a “idolatria” considerada nesses debates a respeito da natureza do indígena e, por extensão, de sua alma, realizados no âmbito do império espanhol, tinham como referência as sociedades indígenas urbanas, sobretudo os astecas do México. Essas sociedades, conquanto alteridades em relação à visão de mundo dos europeus, apresentavam um aspecto mais familiar pelo fato de possuírem certas instituições em que o Ocidente se reconhecia, embora em seu passado remoto, em função da negação da coetanidade. As divindades que eram adoradas por elas podiam ser visualizadas em estátuas, pinturas, hieróglifos; daí, classificadas como idolatria pagã. No Brasil, porém, os europeus se depararam com sociedades bastante diferentes da sociedade europeia, que se organizavam em tribos no modo de produção coletivo, sem um Estado centralizado e com categorias de conhecimento irreduzíveis às noções que os europeus tinham do mundo e da vida. Tratava-se de sociedades cujas visões de mundo divergiam radicalmente dos valores ocidentais e cristãos. Essa diferença, que desafiava quaisquer critérios de aproximação do pensamento ocidental, levou os jesuítas a terem uma patente dificuldade de classificar o tipo de religião que os indígenas – no caso, os grupos tupinambá com quem tiveram contato inicialmente – praticavam.

Assim, por um lado, é comum e frequente a classificação dos indígenas do litoral brasileiro como idólatras. Gostaríamos de destacar algumas passagens das cartas de Nóbrega onde aparece esse tratamento. Por exemplo, em carta datada de 10 de abril de 1549, logo após a chegada dos primeiros missionários, ele afirma sobre os indígenas: “É gente que nenhum conhecimento tem de Deus. Têm ídolos, fazem tudo quanto lhes dizem” (NÓBREGA, 2017, p. 57). Aqui o jesuíta estabelece uma tipologia: os idólatras ignoram Deus. Em carta de agosto de 1549, embora não mencione o termo idolatria, caracteriza os indígenas do litoral comentando que “essa gentildade a nenhuma coisa adora, nem conhecem a Deus, somente aos trovões

chamam Tupana, que é como quem diz coisa divina” (NÓBREGA, 2017, p. 85), dando a entender que esse temor aos trovões poderia ser interpretado como idolatria. Em carta de agosto de 1551, Nóbrega fala dos pajés como objeto de idolatria: “há entre eles alguns que se fazem santos, e lhes prometem saúde e vitória contra os seus inimigos” (NÓBREGA, 2017, p. 101). Por fim, no *Diálogo sobre a conversão do gentio*, escrito em 1556-1557, ele faz, ao comentar sobre atos de idolatria que aparecem no Velho Testamento, uma definição de idolatria, associando inequivocamente o temor dos indígenas ao trovão a um costume idólatrico:

Os romanos, os gregos, e todos os outros gentios, pintam e têm inda por Deus a um ídolo, a uma vaca, a um galo; estes têm que há deus e dizem que é o trovão, porque é coisa que eles acham mais temerosa, e nisto têm mais razão que os que adoram as rãs ou os galos. De maneira que, se me cotejardes error com error, cegueira com cegueira, tudo achareis mentira, que procede do pai da mentira, mentiroso desde o começo do mundo. (NÓBREGA, 2017, p. 217)

O trecho é significativo também porque formula a interpretação dos jesuítas para quaisquer que fossem as características das crenças não-cristãs desses povos: elas eram coisa do diabo. É interessante que o maniqueísmo cristão aqui adquire a feição de um microcosmos da expansão do Ocidente: crenças que não eram cristãs, que eram, na verdade, todas, pois os povos pré-colombianos sequer tiveram algum contato com os europeus, eram automaticamente classificadas como diabólicas e rotuladas como diferença colonial em relação ao Bem cristão e a Deus, que representavam os valores que esses europeus procuravam inculcar nessas populações.

Por outro lado, em várias passagens de suas cartas ele afirmava que os indígenas da costa brasileira não possuíam religião, vivendo uma espécie de anomia religiosa, sem acreditar em nada, ou acreditando em qualquer coisa, indiferentemente. Ele escrevia em agosto de 1551: “os gentios, que parece que punham a bem-aventurança em matar os seus contrários e comer carne humana e ter muitas mulheres, se vão muito emendando, e todo o nosso trabalho consiste em os apartar disto; porque tudo o demais é fácil, pois não têm ídolos” (NÓBREGA, 2017, p. 101). Em agosto de 1552, ele reafirmava sua percepção, a propósito da insatisfação do Bispo Sardinha com o método dos jesuítas de usarem elementos rituais considerados inofensivos da cultura indígena para auxiliar na catequização, ao dizer que esses elementos “nem são ritos dedicados a ídolos” (NÓBREGA, 2017, p. 146). Ainda podemos destacar, em março de 1553, o jesuíta, reproduzindo uma conversa com o governador Tomé de Sousa, afirmava: “esta gentilidade, como não têm ídolos por quem morram, tudo quanto lhes dizem creem” (NÓBREGA, 2017, p. 156). No mesmo *Diálogo sobre a conversão do gentio*, que é um diálogo entre duas

personagens, Nóbrega primeiro punha na boca de uma das personagens, Mateus Nogueira, a seguinte observação, onde se queixava da inconstância da crença dos indígenas: “uma coisa têm estes pior de todas, que quando vêm à minha tenda, com um anzol que lhes dê os converterei a todos, e com outro os tornarei a desconverter, por serem inconstantes e não lhes entrar a verdadeira fé nos corações” (NÓBREGA, 2017, p. 202). Um pouco mais adiante, a outra personagem, Gonçalo Álvares, dizia, na mesma linha do colega: “sabeis qual é a maior dificuldade que lhes acho? Serem tão fáceis de dizer a tudo sim ou pá ou como vós quiserdes. Tudo aprovam logo, e com a mesma facilidade com que dizem pá dizem aáni” (NÓBREGA, 2017, p. 203), entendendo-se que “pá” e “aáni” significam “sim” e “não” em tupi. Desse modo, ao longo de seus escritos Nóbrega utilizava o termo “idolatria” com uma incoerência lógica, no sentido que o conceito e a sua negação eram usados para falar do mesmo objeto.

Essa incoerência também pode se encontrar em Anchieta. Embora o jesuíta tenha, no poema épico *Feitos de Mem de Sá*, citado na Introdução deste texto, usado o termo “escuridão idolátrica” para definir os indígenas brasileiros, sugerindo considerar o ritual antropofágico como uma forma de idolatria, o missionário afirmava em sua *Informação da Província do Brasil*, de 1585, que “não têm juramentos nem ídolos” (ANCHIETA, 1988, p. 442). Em outro texto do mesmo teor, do ano anterior, ele assumia uma posição um tanto ambígua: “nenhuma criatura adoram por Deus, somente os trovões cuidam que são Deus, mas nem por isso lhes fazem honra alguma, nem comumente têm ídolos nem sortes” (ANCHIETA, 1988, p. 339). Aqui encontramos uma controvérsia sobre se o temor dos trovões pode ser considerado idolatria, como pensavam Nóbrega e Jean de Léry; se não lhes dedicavam nenhum ritual, podiam ser idólatras? Novamente, uma ambiguidade a respeito do termo, que permanece sem uma resolução categórica.

Gostaríamos de propor aqui que essa incoerência lógica faz com que o termo “idolatria”, muito embora represente um conceito debatido pela teologia e pela filosofia, foi utilizado de forma incoerente e ambígua pelos comentaristas europeus do período, incluindo especialmente os jesuítas, apresentando-se antes como um índice de alteridade para o qual convergem definições até mesmo contraditórias entre si. Isso quer dizer que esse uso do termo foi uma marca da diferença colonial, cuja aplicação ao campo do conhecimento não é racional, mas sim normativa. O idólatra era o não-ocidental, o outro, habitante do mundo colonizado que é negado pela lógica da colonialidade, só possuindo valor quando se anula em face do mesmo, que é o pensamento moderno do centro do sistema colonial. Se a idolatria é um termo eivado de eurocentrismo, como afirmam Marques e Garcia, o que o torna suspeito de uso em uma tentativa



de compreender o universo dos povos não-europeus (MARQUES & GARCIA, 2020, p. 269), a inadequação do uso conceitual do termo é outro argumento a depor contra ele, pois a coerência interna lhe falha. É tão-somente uma marca de alteridade cuja função é rebaixar o valor de quem está associado a ela, constituindo uma hierarquia acabada de formas de crença. Esse termo, no âmbito das reflexões pedagógicas dos jesuítas, serve simplesmente como depositário de um conteúdo emocional de recusa e rejeição, com o qual eles trabalhavam na doutrinação das crianças indígenas. Hoje diríamos: serve como base de um preconceito religioso, associado ao racismo, uma vez que o público vinculado ao termo “idolatria” é racialmente estigmatizado como não-ocidental.

### **3.5. A DESMORALIZAÇÃO DOS PAJÉS**

A diferença colonial em relação aos povos originários do Brasil, definida pela desvalorização conceitual das formas de crença dos indígenas, foi complementada com estratégias discursivas de silenciamento da cultura nativa. A primeira dessas estratégias foi a desmoralização dos pajés e a sua caracterização como farsantes, tanto por cronistas como pelos jesuítas. Os europeus cedo reconheceram os pajés como principais depositários do conhecimento das tradições e da memória coletiva das comunidades. Além de representarem o esteio do pensamento de suas comunidades, essa condição lhes traz respeito e prestígio social, em sociedades nas quais as pessoas idosas cumprem um importante papel na preservação dos conhecimentos acumulados coletivamente. Os textos da época não mediam esforços para caracterizá-los, de forma depreciativa, como aproveitadores dos indígenas – logo os europeus – e desqualificarem a sua representatividade como referências morais dos seus respectivos povos. Alguns dos termos que aparecem nos textos se referindo aos pajés expressam bem essa intenção: “falsos profetas” (LÉRY, 2007, p. 209), “trapaceiros” (LÉRY, 2007, p. 217); “feiticeiros” e “mentirosos” (NÓBREGA, 2017, p. 81); “tidos como adivinhos” (STADEN, 2006, p. 253); “feiticeiros” com “mil mentiras” (SOUSA, 1987, p. 314); “feiticeiros (...) com seus imundos sacrifícios” (ANCHIETA, 1988, p. 51).

Em carta de agosto de 1549, Nóbrega fazia um comentário sobre os pajés que mostrava que ele tinha clareza da sua autoridade moral e de que os padres jesuítas teriam que competir com eles para desqualificar essa autoridade:

E nas enfermidades dos gentios usam também estes feiticeiros de muitos enganos e feitiçarias. Estes são os maiores contrários que cá temos, e fazem crer algumas vezes aos doentes que nós lhes metemos no corpo facas, tesouras e coisas semelhantes, e com isso os matamos. (NÓBREGA, 2017, p. 86)

O isolamento que os padres procuravam obter nas reduções incluía com ênfase o afastamento dos pajés, para que cortassem a influência que eles poderiam ter como representantes das memórias e tradições indígenas.

Nos textos, essa intenção de desmoralização dos pajés atingia um clímax com as descrições dos rituais realizados por eles, com o fito de realizar o que esses autores, todos cristãos, entendiam como a denúncia dos rituais como fraude. Essa atitude, se pode hoje ser lida como expressão da diferença colonial no plano religioso, no momento da catequização era usada como uma arma retórica que visava negar a cultura tradicional tupinambá, promovendo ao mesmo tempo o elogio do cristianismo e o destaque de suas virtudes. A denúncia dos pajés como falsos profetas era uma peça essencial no mecanismo da catequese.

Entre essas descrições, as mais vivazes dizem respeito ao ritual realizado com os maracás, instrumentos musicais considerados sagrados pelos pajés. Léry descreve um desses rituais:

Os caraíbas [pajés] vão de aldeia em aldeia e enfeitam com as mais bonitas penas que encontram os seus maracás; e fincam-nos em seguida no chão, do lado maior, entre as casas, e ordenam que lhes seja dado comida e bebida. Esses embusteiros fazem crer aos pobres idiotas dos selvagens que essas espécies de cabaças assim consagradas comem e bebem realmente à noite. (...) Em geral deixam assim os maracás no chão durante quinze dias a três semanas, após o que lhes atribuem santidade e os trazem sempre nas mãos dizendo que ao soarem os espíritos lhes vêm falar. (LÉRY, 2007, p. 216)

O francês relata que ele e outros companheiros brancos confrontavam as crenças dos indígenas sobre o poder mágico dos maracás utilizando como argumento as crenças cristãs:

lhes dizíamos que os caraíbas não só os iludem, quando os faziam acreditar que os maracás comiam e bebiam, mas ainda os enganavam gabando-se de fazer crescer frutos e raízes, e (...) lhes afirmávamos que quem fazia tudo isso era o Deus em quem acreditávamos e pregávamos (LÉRY, 2007, p. 217)

Léry, nessa passagem, narra que teria chegado a convencer os indígenas de que o Deus cristão os faria vencer os seus inimigos, levando-os a rezar com os franceses, mas que eles rapidamente voltaram a cogitar as vinganças que lhes moviam os interesses guerreiros, exemplificando “a inconstância desse povo” (LÉRY, 2007, p. 219) e reconhecendo as dificuldades da catequese que os europeus inicialmente tomaram como fácil.

O alemão Hans Staden, também protestante como Léry, fez um minucioso relato do ritual do maracá que ele presenciou quando era prisioneiro dos tupinambás. Percebe-se que ele está propondo a sua narração como evidência da tese de que a crença dos indígenas nos poderes do maracá, que ele chamava de “tamaracá”, era uma crença idolátrica. Inicialmente, ele observava que, assim como o pajé, todos os homens da comunidade tinham o seu próprio maracá. O ritual que os reunia ocorria da seguinte forma:

Estes [os pajés] percorrem uma vez por ano o país todo, de cabana em cabana, asseverando que têm consigo um espírito que vem de longe, de lugares estranhos, e que lhes deu a virtude de fazer falar todos os tamaracás que eles queriam e o poder de alcançar tudo que se lhes pede. Cada qual quer então que este poder venha para o seu chocalho; faz-se uma grande festa, com bebidas, cantos e adivinhações, e praticam muitas cerimônias singulares. (...) [Os pajés] ordenam em seguida que cada um pinte o seu tamaracá de vermelho, enfeitado com penas, e o mande para eles lhes darem o poder de falar. Dirigem-se então para a cabana. O adivinho toma assento, em lugar elevado, e tem junto de si o tamaracá fincado no chão. Os outros então fincam os seus. Dá cada qual os seus presentes ao adivinho, como sejam flechas, penas e penduricalhos, para as orelhas, a fim de que o seu tamaracá não fique esquecido. Uma vez todos reunidos, toma o adivinho cada tamaracá (...) e o defuma com uma erva, a que chama bittim [tabaco]. Leva depois o tamaracá à boca; chocalha-o e lhe diz: “Nee kora, fala agora, e deixa-te ouvir; estás aí dentro?” Depois diz baixo e muito junto uma palavra, que é difícil de se saber se é do chocalho ou se é dele, e todos acreditam que é do chocalho. Na verdade, porém, é do próprio adivinho, e assim faz ele com todos os chocalhos, um após o outro. Cada qual pensa então que o seu chocalho tem grande poder. (STADEN, 2006, p. 154)

Em favor de sua tese sobre a idolatria dos indígenas, Staden acrescentava:

Mal o adivinho Pajé tem transformados em ídolos todos os chocalhos, toma cada qual o seu; chama-o seu querido filho, e lhe levanta uma pequena cabana, na qual deve ficar. Dá-lhe comida e lhe pede tudo o que precisa, tal como nós fazemos com o verdadeiro Deus. São estes os seus deuses. (STADEN, 2006, p. 154)

Assim, o alemão expressava, dentro de uma lógica teológica, a assunção da universalidade da religião cristã em relação a outras crenças, na mesma linha de Léry: o seu deus era o “verdadeiro Deus”, pelo que ele fazia quase uma troça das crenças tupinambás, ao colocar em comparação a imaterialidade onipotente atribuída ao deus cristão e a materialidade inofensiva do chocalho do pajé. Dirigindo-se ao leitor comum de seu país, ele procurava, sem empreender uma discussão teológica abstrata, mostrar que o pajé era um embuste porque não tinha realmente o poder que dizia ter, enquanto o deus cristão tinha sim esse poder, uma vez que, no final das contas, atendeu às preces de Staden e o libertou do jugo dos tupinambás, salvando-o de ser devorado no ritual antropofágico.

Nóbrega relatou uma conversa que entabulou com um pajé tupinambá, na qual lhe perguntou sobre as crenças indígenas e cuja resposta lhe pareceu uma grande blasfêmia:

Trabalhei por me ver com um feiticeiro, o maior desta terra, o qual todos mandam chamar para curar as suas enfermidades. Perguntei-lhe com que autoridade fazia estas coisas, se tinha comunicação com Deus, que fez o céu e a terra e reinava nos céus, ou com o demônio, que estava nos infernos. Respondeu-me com pouca vergonha que ele era deus e que havia nascido deus e apresentou-me ali um a quem dizia ter dado saúde, e que o Deus dos céus era seu amigo, e lhe aparecia em nuvens e trovões, e em relâmpagos, e em outras coisas muitas. (NÓBREGA, 2017, p. 81)

Nóbrega narrava essas blasfêmias como uma confirmação da força do cristianismo, pois relatava que, indignado com a fala do pajé, que contrariava frontalmente as suas crenças, fez um sermão tão inflamado para ele e os indígenas daquela comunidade que teria levado o pajé a fazer uma declaração de fé no cristianismo. Os jesuítas que atuaram com Nóbrega encareciam os relatos que traziam desfechos como esse, pois julgavam que a conversão de pajés era exemplo bastante eloquente para os outros indígenas, compondo assim uma outra modalidade de desmoralização da crença indígena. Por isso traziam, com frequência, narrativas desse teor.

### 3.6. O SEQUESTRO DO TEXTO E DA LÍNGUA INDÍGENA

Outra estratégia discursiva que tinha como objetivo a invisibilização da cultura indígena como expressão da diferença colonial tem influência direta sobre o *corpus* de textos considerado nesta pesquisa; referimo-nos a ela não através de uma presença, mas de uma ausência. Quando se buscam fontes primárias que tenham registrado e preservado a voz e o texto desses povos de cultura oral no século XVI – momento inicial de contato entre as diferentes tradições culturais – a raridade avulta de tal modo que quase não há textos completos de que dispomos atualmente, ou então consistem em pequenos fragmentos de falas, normalmente citados como evidências de conversão religiosa ou da selvageria dos indígenas. Há textos escritos em tupi pelos missionários, destacando-se a gramática e textos literários produzidos por José de Anchieta, mas textos de autores indígenas, mesmo que não-identificados, não foram registrados: a tecnologia da escrita foi manipulada especialmente para manter essas vozes na oralidade, o que, diante do massacre dos corpos indígenas, significava relegá-las ao esquecimento, a exemplo do que Fernão Cortez propugnava em seu discurso citado mais acima. Evidentemente, a pesquisa de fontes ainda tem de se ocupar desse aspecto

em particular, mas mesmo ela não é uma tarefa fácil. A possibilidade de se encontrar outras fontes desse período exige um trabalho perseverante e paciente, sem garantias de êxito. Apesar do difícil desafio, um trabalho recente do especialista em tupi antigo Eduardo Navarro, relativamente a cartas escritas em tupi no século XVII, atribuídas ao líder indígena Felipe Camarão (do povo potiguara), tem demonstrado ser viável essa possibilidade (ALVES, 2021).

Se podemos admitir, como afirmava Foucault, que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar os seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório” (FOUCAULT, 2009, p. 8-9), então talvez seja possível supor que, no regime colonial do Brasil, e mesmo diante de uma escola que alfabetizava os indígenas, capacitando-os para a escrita, houve uma diretriz que não era mencionada nos documentos do período e que estabelecia uma espécie de dispersão máxima do discurso escrito na língua tupi, dispersão ainda gerida pela autoridade intelectual dos jesuítas, que compactuavam unicamente com o uso da escrita para produzir discurso religioso cristão, como expressão do conhecimento teológico. Ou seja, esse silêncio não é apenas ausência de voz: ele tem um sentido político.

Mignolo observa, a respeito do estudo da relação entre o conhecimento e a escrita dos astecas, que no Renascimento, embora sem poder articular uma visão científica sobre a linguagem, que ainda não existia, diversos teóricos da linguagem espanhóis plasmaram, no campo filosófico, uma teoria da linguagem que considerava a escrita alfabética o patamar superior de civilização, representando a expressão mais adequada tanto para se dizer coisas complexas quanto para se expressar os elementos da fé religiosa. Sem que se percebesse que a relação dos astecas com a escrita não era a mesma dos europeus, fenômenos não-alfabéticos como as imagens que compunham a sua escrita hieroglífica, ou o discurso oral que tinha grande importância na memória coletiva da cultura asteca, eram interpretados como manifestação da barbárie dos indígenas e da impossibilidade de seu conhecimento ombrear com o conhecimento “verdadeiro” dos europeus. O pensador argentino observa que “a autoridade da escrita alfabética e os seus vínculos ‘naturais’ com a história e a retórica deram provas suficientes, aos castelhanos, da inferioridade das culturas do Novo Mundo” (MIGNOLO, 2016, p. 154). Dessa forma, segundo as ideias que circulavam na Europa à época, a oralidade dos indígenas brasileiros era um indício de que não podiam pensar com a objetividade do Ocidente, e dava, aos olhos dos jesuítas, a confirmação de que suas crenças redundavam na imperfeição da idolatria ou da anomia religiosa. Com tal desqualificação de sua visão de mundo, o interesse

em se registrar o que os indígenas diziam e pensavam era sistematicamente minimizado por uma educação dogmática e pouco interessada em “instrução”.

O documento de origem indígena mais significativo do século XVI de que se dispõe é provavelmente o “Colóquio de entrada ou chegada ao Brasil”, transcrito por Jean de Léry em seu *Viagem à terra do Brasil* (LÉRY, 2007, p. 275-292). Não está datado, mas certamente ocorreu por volta de 1560. Trata-se de um diálogo entre um chefe indígena tupinambá das costas do Rio de Janeiro e um comerciante francês na chegada deste ao Brasil; o texto, publicado em formato bilíngue, originalmente tupi e francês, foi transcrito mais como um glossário de palavras tupis do que como relato ou texto informativo; em sua maior parte, consiste de listas de palavras em tupi e em francês, pensadas para orientar os leitores franceses na aprendizagem do idioma brasileiro. Em determinado ponto do texto, aparecem alguns escassos elementos da visão de mundo do indígena tupinambá, que diz se chamar “Ostra-Grande”: “Tijerobiák apó oé ári. Apó oé imeengára iandéve. Tirekó gatú iandéve. Iporáng-eté-morekó iandéve. Timarangatú apó oé pé”. Em português: “Vangloriemo-nos deles. Dos que são nossos benfeitores. Com diligência conservemo-los para nós. Belíssima oportunidade estão a nos dar. Pertencemos a eles” (LÉRY, 2007, p. 281-282). O trecho corresponde à afirmação de aliança e fidelidade aos aliados franceses, que àquela altura combatiam os portugueses na Baía de Guanabara. O chefe Ostra-Grande acrescenta, um pouco adiante: “Tirekoáb apó oaé iandé robajára ári. Toerekoáb mokáb, ombaé aé. Máramo santã gatú eymone. Memê, taé, morero-biarã. Tisaáng apó oé marã iandé iru. Mã retá mororoár oré rupiára”. Em português: “Conduzamo-los contra nossos inimigos. Que levem arcabuzes, suas próprias armas. Por que não serão bastante fortes? Todos, digamo-lo, serão impávidos. Experimentemos sua força junto de nós. São eles que andam a vencer nossos adversos (os portugueses)” (LÉRY, 2007, p. 282).

Como se vê, o texto não menciona os tópicos que estamos analisando aqui. Não se trata de um texto sobre religião. Fazemos a citação pela raridade do documento, e porque ele deixa entrever alguns elementos esparsos da visão de mundo dos tupinambás. O chefe, que exalta o francês como um aliado na guerra, faz uma exortação para que os tupinambás se reúnam a seus aliados para fazerem guerra aos portugueses. Isso é uma demonstração de que Ostra-Grande tinha consciência da conjuntura do conflito e avaliava como a aliança com os franceses podia beneficiar os interesses dos guerreiros tupinambá. Ele não se refere a si mesmo como subserviente aos brancos, mas antes coloca os tupinambás no centro (“experimentemos”, usando o “nós” exclusivo do tupi, “oé” – ou “oré” – como sujeito e o “nós” inclusivo do tupi, “iandé”, como possessivo: “iandé iru”, “nossos amigos”, aplicado aos franceses) e acrescenta

que os brancos podem se juntar a eles na batalha (contra os indígenas rivais, que eram tupiniquins), e usando suas próprias armas de brancos, ou seja, a guerra que está em primeiro plano, para Ostra-Grande, não é a dos brancos, é a dos indígenas. Cabe notar que, no episódio da guerra na Baía de Guanabara, tanto portugueses como franceses se aliaram a diferentes comunidades indígenas, uma vez que não possuíam efetivo suficiente para se enfrentarem e garantirem a posse da região – o combate, vencido por Mem de Sá, resultou na expulsão dos franceses, na primeira revolta indígena de grande porte contra os portugueses, a Confederação dos Tamoios (1554-1567), e na fundação da cidade do Rio de Janeiro (1565).

Em língua indígena, os textos disponíveis que tratam da questão religiosa são textos de catequese, e entre eles destacam-se os autos de José de Anchieta, textos teatrais escritos com trechos em português e outros em tupi, que eram dirigidos aos indígenas das missões e eram apresentados, basicamente, como um segmento de missas e celebrações religiosas. Esses textos são arte aplicada: sua finalidade não é estética, mas sim como instrumento de aproximação do universo cultural dos povos originários no trabalho da catequese. O crítico literário Alfredo Bosi observa que o material usado por Anchieta na confecção desses textos está relacionado com a demonização da religião tupinambá; o jesuíta, que conhecia a língua tupi, a incorpora como expressão de um sincretismo cultural, mas esse sincretismo está amparado numa presença superficial do idioma, que é esvaziado de significado para expressar elementos da cultura religiosa cristã. Bosi comenta que

os missionários fizeram uma partilha tática no conjunto das expressões simbólicas dos nativos. Colheram e retiveram das narrativas correntes só aquelas passagens míticas onde apareciam entidades cósmicas (Tupã), ou então heróis civilizadores (Sumé), capazes de se identificarem, sob algum aspecto, com as figuras pessoais e bíblicas de um Deus Criador ou de seu Filho Salvador. (BOSI, 1996, p. 68)

Dessa forma, do “idioma tupi” que os jesuítas aprenderam e do qual o próprio Anchieta escreveu uma gramática, sobrava pouca coisa no texto teatral dos autos. As próprias palavras que representavam as divindades indígenas eram ressignificadas a partir de uma referência eurocêntrica, alheia à experiência cultural dos tupinambás.

O reflexo disso no plano religioso era a transformação das multifacetadas divindades tupis de acordo com o esquema maniqueísta do Bem contra o Mal: as personagens da peça se dividiam em aliadas de Deus ou do diabo, sem quaisquer meios termos, gerando um panteão desfigurado para o público que assistia as peças durante as cerimônias religiosas. Bosi comenta:

A aculturação católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas quando não violentas. O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade

fortemente articulada que mantinha no estado tribal e reparte-se, sob a ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis. De um lado, o Mal, o reino de Anhangá, que assume o estatuto de um ameaçador Anti-Deus, tal qual o demônio hipertrofiado das fantasias medievais. De outro lado, o reino do Bem, onde Tupã se investe de virtudes criadoras e salvíficas, em aberta contradição com o mito original que lhe atribuía precisamente os poderes aniquiladores do raio. (BOSI, 1996, p. 66)

Somada ao fato de que o gênero literário dos autos provinha da Europa medieval, e de que as próprias cerimônias religiosas cristãs eram alienígenas para os povos originários, essa modificação brutal do universo de divindades dos indígenas tinha o efeito de demolir o universo de representações dos povos tupinambá, não deixando qualquer espaço para a vivência de suas tradições: o “sincretismo” dessas peças bilíngues não é de fato um sincretismo, mas consiste no apagamento da memória de uma cultura, com a finalidade de substituí-la por outra memória, alheia aos tupis e à sua história. O uso do idioma, antes de corresponder a uma forma de contato, ou de influência estética, se torna uma prática de violência cultural.

No *Auto de São Lourenço*, pode-se ver tais valores em ação. A peça se inicia com a cena do martírio de São Lourenço, santo católico que foi queimado em uma fogueira por ser cristão. A cena evoca o próprio ritual de antropofagia, mas o santo não teme as chamas por causa de sua fé cristã: “Bom Jesus, quando te vejo / Na Cruz, por mim flagelado, / Eu por ti vivo e queimado / Mil vezes morrer desejo, // Pois teu sangue redentor / Lavou minha culpa humana, / Arda eu pois nesta chama / Com fogo do teu amor” (ANCHIETA, 1973, p. 3). Após essa cena inicial, a ação mostra o rei dos diabos Guaixará tramando, com dois subordinados, Aimbirê e Saravaia, a realização de inúmeras “maldades”, que se identificam com os costumes tradicionais dos tupinambás, festejar, dançar e beber bastante cauim, para depois se dedicar a lutas selvagens e sangrentas. Os demônios se jactam de terem espalhado essas orientações para várias comunidades indígenas, fazendo-as desobedecerem às orientações dos padres, chamados de estrangeiros, que trouxeram um deus estranho para os indígenas adorarem.

Quando se preparam para atacar mais uma aldeia, são presos por São Lourenço, acompanhado de São Sebastião e de um Anjo. Uma fala de Guaixará:

Meu sistema é o bem viver. / Que não seja constringido / O prazer, nem abolido. / Quero as tabas acender / Com meu fogo preferido. // Boa medida é beber / Cauim até vomitar. / Isto é jeito de gozar / A vida, e se recomenda / A quem queira aproveitar. // A moçada beberrona / Trago bem-conceituada. / Valente é quem se embriaga / E todo o cauim entorna / E à luta então se consagra. // Que costume é bailar! / Adornar-se, andar pintado, / Tingir penas, empenado, / Fumar e curandeirar, / Andar de negro pintado. // Andar matando de fúria, / Amancebar-se,



comer / Um ao outro, e ainda ser / Espião, prender Tapuia, / Desonesto a honra perder” (ANCHIETA, 1973, p. 4).

Ou seja, o demônio lista como coisas boas para ele justamente os costumes dos indígenas, acrescidos de um “perder a honra” no final. São Lourenço, por outro lado, representa a virtude cristã. O santo diz a certo ponto:

Mas existe a confissão, / Bom remédio para a cura. / Na comunhão se depura / Da mais funda perdição / A alma que o bem procura. // Se depois de arrependidos / Os índios vão confessar, / Dizendo: ‘Quero trilhar / O caminho dos remidos’ – / O padre os vai abençoar” (ANCHIETA, 1973, p. 19).

O Anjo que o acompanha reforça as palavras de São Lourenço, invocando a autoridade dos santos contra os demônios: “Não julgueis, tolos dementes, / Por no fogo esta legião, / Aqui estou com Sebastião / E São Lourenço, não tentem / Levá-los à danação. / Pobres de vós que irritastes / De tal forma o bom Jesus / Juro que em nome da cruz / Ao fogo vos condenastes” (ANCHIETA, 1973, p. 20). Após mais algumas peripécias dos demônios, o mal é derrotado e três personagens, o Anjo, acompanhado pelo “Temor de Deus” e pelo “Amor de Deus”, enterram São Lourenço, num ato de devoção ao santo. A ação é concluída com as palavras:

Pois que celebrai com tal devoção / Seu claro martírio, tomai meu conselho: / Sua vida e virtudes tende por espelho / Chamando-o sempre com grande afeição. // Tereis, por seus rogos, o santo perdão, / E sobre o inimigo perfeita vitória, / E depois da morte vós vereis na glória / A cara divina, com clara visão. (ANCHIETA, 1973, p. 50).

O martírio do santo serve como exemplo moral de devoção à fé, numa trajetória que leva, após a morte, como recompensa, à própria visão de Deus. Fecha-se a ação dramática com uma dança de meninos, celebrando a nova religião que os indígenas seguem, e que, conforme os padres, vai levá-los para o Paraíso.

Percebe-se que a estrutura do auto medieval, que inclui a crítica moralista dos costumes, aqui se expande sobre outro idioma, do qual o jesuíta Anchieta se apropria para a catequese. Os valores religiosos que os missionários cristãos atribuem às crenças dos indígenas são representados ao lado de demônios que encarnam os valores tradicionais da sociedade indígena. Assim, os costumes “idólatras” dos tupinambás são rejeitados e substituídos por outra cultura muito diversa, pois são demonizados à revelia dos próprios valores. Bosi informa que os nomes dos principais demônios, Guaixará e Aimbirê, na verdade eram nomes de líderes indígenas que lutaram contra os portugueses na Confederação dos Tamoios, completando a condenação total de tudo que representava a cultura tradicional e sua possibilidade de resistência. É como se, não satisfeitos com a tutela e escravidão dos corpos indígenas, os padres ainda desejassem que as

suas mentes também estivessem em posição de submissão irrestrita. Diante desses valores, a única opção que os indígenas teriam para se realizarem como seres humanos seria se anularem totalmente à mercê do mundo branco, para a glória do Ocidente. Nem mesmo a sua língua, tomada por um “salto” dos jesuítas, estaria isenta dessa metamorfose radical. Isso não corresponde exatamente ao que se entende por “humanismo”.

Comparando o referido poema *Feitos de Mem de Sá* com o *Auto de São Lourenço*, percebe-se como, em relação aos valores de mundo, os dois textos se equivalem, pois se baseiam no maniqueísmo entre Bem e Mal; considerar a diferença dos públicos a que eram destinados pode contribuir com a discussão. O poema escrito para Mem de Sá era destinado ao público europeu culto da Corte portuguesa, que podia ler em latim e reconhecer os traços clássicos da forma poética do texto. O gênero épico era tido como objetivo e claro. O épico era considerado gênero do discurso histórico oficial, como ficaria consagrado alguns anos depois com a publicação de *Os Lusíadas* em 1572. Assim, o jesuíta elabora um longo elogio às ações do governador-geral que mais apoiou a ação da Ordem jesuíta no Brasil, entrelaçando os interesses da Igreja e do Estado, eixo importante de legitimação das atividades da escola jesuítica. A narrativa ganha forma de uma vitória do bem contra o mal, representado pelos indígenas que eram inimigos dos portugueses. Por outro lado, o auto, destinado aos catecúmenos das missões de Anchieta, era elaborado para apresentar, novamente, uma luta do bem contra o mal, mas que seria, conforme a proposta de Anchieta, interna à cultura indígena, representando-a de modo desfigurado e adaptado à mitologia cristã. O gênero dramático era usado para envolver o indígena na apresentação e incidir emocionalmente sobre suas crenças, convencendo-o da justeza da doutrina cristã, elemento persuasivo que não está presente no poema épico, pois o público deste já está convencido dessa justeza. O contraste entre o tom efusivo do texto épico e o caráter persuasivo do auto marca a presença da diferença colonial expressa mediante a literatura.

### **3.7. UM BALANÇO GERAL**

A apropriação da língua dos tupinambás pela escrita dos jesuítas, para realizar o propósito de suprimir tudo o que representava ser tupinambá, erigindo uma outra história dos povos originários americanos, representou simbolicamente a tomada de controle do território brasileiro pelo mercantilismo, pela cultura ocidental, enquanto a verdadeira história e a

verdadeira cultura tupinambás foram mantidas na oralidade, expostas ao processo de genocídio que dizimou essas populações ainda nos séculos XVI e XVII. Marques observa que

O direito à palavra deveria ser reconhecido em todas as constituições democráticas, pois a palavra constitui a possibilidade de narrar-se, e a narrativa garante a história livre do esquecimento. A destruição da identidade de um povo inicia-se sempre pela negação do direito de narrar-se, de contar a própria história. A negação da língua do outro é a condição primeira para a negação de sua identidade. (MARQUES, 2018, p. 34-35)

É pertinente lembrar que os tupinambás da Bahia, na atualidade, são um dos povos indígenas brasileiros que perderam a sua língua original. A convivência contínua com a sociedade branca extinguiu a língua desse povo, que hoje fala português. É um exemplo que permite enxergar o alcance da política de silenciamento, que não se restringe à escola, mas tem nela um suporte importante. Do ponto de vista da cultura ocidental, ela foi até certo ponto bem-sucedida: debilitou a memória tradicional do povo tupinambá, paralelamente ao seu extermínio físico.

Quando teve a possibilidade de registrar pela escrita, ainda que de forma lacunar, as falas dessas pessoas que viam o mundo sob uma ótica muito diferente do olhar europeu, ou de proporcionar a elas a possibilidade de escreverem elas mesmas sobre isso, a cultura ocidental não o fez. Usou a escola para reproduzir os seus próprios valores e visão de mundo, menosprezando a cultura dos povos originários e esvaziando-a, para utilizá-la tão-somente como um instrumento pedagógico cuja função era inculcar os valores ocidentais em seus alunos, embalando essa prática como uma grande festa cristã, no ambiente socialmente isolado do aldeamento. Nessa lida, a estigmatização daquelas crenças tão profundamente diferentes das crenças europeias, tal como normatizada pelos padres, era uma peça fundamental na condução de tal aprendizagem. O termo “idolatria” serviu a esse propósito, estereotipando em bloco as manifestações religiosas e culturais dos povos originários como evidências de sua barbárie e selvageria, e assim construindo uma base para que se argumentasse que eles não eram civilizados o suficiente para se autogerirem, tendo que ser escravizados ou tutelados; essa justificativa era, na verdade, uma autojustificativa, na qual os europeus “se davam” o direito de dispor da soberania dos povos originários. E esse “direito” era, de fato, a ameaça representada pela supremacia militar: imposto de forma unilateral, ele só poderia ser “justo” para aqueles que o impuseram. Desse modo, a idolatria atuou como verdadeiro operador político, funcionando junto a noções aparentadas a ela, como barbárie e raça, como legitimação ideológica da ocupação da América, tal como propõem Marques e Garcia (2020, p. 269-272).

O ataque à identidade desses povos, com fins econômicos que não trouxeram benefícios a eles, mas só aos europeus, é um ato essencialmente político.

Mignolo ressalta a importância da racialização do não-europeu empreendida pela razão do Ocidente para produzir classificações culturais que definem a inferioridade do outro, comentando que o “nó histórico racial” é aquele em que “as diferenças coloniais e imperiais foram ancoradas” (MIGNOLO, 2011, p. 10). Os jesuítas criaram uma escola específica para os não-europeus, assinalando a diferença colonial na forma institucional, e avaliaram a sua cultura sob o crivo do mesmo maniqueísmo que impregna a sua literatura: a cultura diferente, a idólatra, era o mal, assinalando a diferença colonial em relação ao pensamento. Diferença intransponível, pois resultava da condição natural dos povos, segundo pontificavam. Essa mesma barreira os impedia de tentarem compreender a cultura que visavam eliminar. A esse respeito, é pertinente a colocação do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro: “os missionários não viram que os ‘maus costumes’ dos tupinambá eram sua verdadeira religião, e que sua inconstância era o resultado da adesão profunda a um conjunto de crenças de pleno direito religioso” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 192). Os parâmetros que os jesuítas e outros cronistas levantaram em seus escritos como constituintes de uma religião não conseguiam abranger todas as características das crenças tupinambá, devido a uma grande incompatibilidade com essas crenças no tocante às formas de estar no mundo e a incapacidade de reformularem o alcance do que significa uma religião, uma vez que utilizavam a sua própria como referência inflexível.

Desse modo, a escola jesuítica dos aldeamentos foi condicionada pela religião e pela política. Nela, a educação propriamente dita ficou em segundo plano. Para se compreender a função da educação nesse contexto, é necessário que se torne visível essa dimensão política, o que foi feito neste capítulo relativamente a quatro aspectos das redes enunciativas que atuavam no Brasil: à discussão que buscava a proposição de uma definição da idolatria; a um motivo, o da desqualificação dos pajés, que se repete em diversos documentos; a constatação de um silêncio conscientemente construído em torno do texto indígena; e a consideração sobre as retóricas e os públicos de duas obras literárias. Nesse conjunto, acreditamos encontrar manifestações da diferença colonial que hierarquizam as formas de crença, tendo a europeia como foco principal, e a desvalorização das outras como programa de colonização do pensamento.

Graças a esse regime do discurso, ficamos sem saber qual é o olhar que os próprios indígenas tinham a respeito de todo esse processo, assim como o olhar de outros povos originários – eram centenas quando os europeus chegaram ao território brasileiro – sobre a continuidade dessa política de colonização e tutela, que atingiu diversas regiões do país com o passar dos séculos.

O pensador indígena Ailton Krenak disse o seguinte sobre a questão: “a gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos” (KRENAK, 2019, p. 31). A valorização da diversidade, que é uma tônica do movimento indígena atual, constituído há poucas décadas, responde frontalmente à pretensão das agremiações cristãs de suprimirem a “idolatria” desses povos pela visão unificada da tradição religiosa europeia – e ainda usando a escola para isso. Atualiza uma resistência que foi e ainda é silenciada, mas que pode ser vislumbrada através de brechas que o processo de colonização cultural não pôde apagar, como no poema *anáhuac* citado por Suess, escrito pelo “anônimo de Tlateloco” e publicado em 1528, e que demonstra uma consciência profunda de como os europeus substituíram uma cultura consciente e lúcida de si pelo materialismo raso da escravidão, esse sim uma idolatria da riqueza material:

Foi-nos posto preço. / Preço do jovem, do sacerdote, / do menino e da donzela. // Basta: de um pobre era o preço / só dois punhados de milho, / só dez tortas de mosca; / só era nosso preço / vinte tortas de grama salitrosa. // Ouro, jades, mantas ricas, / penas de quetzal, / tudo isso que é precioso / em nada foi estimado... (SUESS, 1992, p. 84)

#### 4. CONCLUSÕES

As conclusões deste estudo estão organizadas de acordo com os objetivos da pesquisa, elencados na Introdução deste texto (cf. p. 14-15). Em relação ao objetivo geral, propor um modelo teórico para o estudo da escola colonial brasileira, gostaríamos de sustentar a pertinência da teoria descolonial de Walter Mignolo como modelo teórico e epistemológico para o estudo da educação brasileira no período colonial. As colocações do pensador argentino possibilitam uma abordagem dos aspectos políticos da implantação da escola jesuítica dirigida aos povos originários que abre perspectivas de interpretação do contexto de criação e estruturação dessas escolas para além das questões puramente curriculares ou pedagógicas. Mignolo, ao apresentar a categoria da colonialidade como leitura crítica da modernidade, estabelece uma teorização que traça as relações entre fenômenos de caráter local e de caráter global, caracterizando a rede de produção de conhecimento ocidental com a qual o trabalho dos jesuítas no Brasil se conecta. Dessa forma, o trabalho educacional com os povos originários brasileiros no século XVI não é visto apenas de um ponto de vista técnico, mas como um componente essencial de um contexto cultural mais amplo, que conformou a expansão do Ocidente sobre os territórios da América e, posteriormente, de todo o mundo.

Esse ponto de vista é político, porque torna visível como a produção e a reprodução do conhecimento no âmbito da sociedade brasileira de então – uma sociedade artificialmente construída para servir aos ganhos do capital mercantil – são marcadas por uma política do conhecimento mais geral que se relacionava com a própria natureza do conhecimento ocidental e moderno. Essa política do conhecimento centralizava entre os países europeus a produção do saber válido, que era exportado aos territórios coloniais, onde confrontava formas de conhecimento não-ocidentais. A hierarquização entre a cultura ocidental e as não-ocidentais foi promovida, como elemento ideológico no funcionamento do sistema colonial, por meio da construção de hierarquias raciais, religiosas, linguísticas e filosóficas, das quais a experiência com as escolas jesuíticas participa sobretudo no plano religioso. As hierarquias são a expressão da diferença colonial estabelecida entre as metrópoles e as colônias, com base na superioridade militar e na exploração econômica, mas que também tem consequências no plano do pensamento e do conhecimento, que elaboram a ideologia e as reflexões relativas ao que, para os europeus, era uma experiência com a alteridade. Assim, o pensamento e o conhecimento ocidentais contribuíram para consolidar a extensão da soberania política das monarquias europeias aos territórios que a Europa colonizava pelo mundo, como, por exemplo, o Brasil.

O modelo dos nós histórico-estruturais heterogêneos indica as vias pelas quais diferentes aspectos do mundo colonial interagem entre si. A construção de hierarquias das formas de crença possui uma relação direta, em primeiro lugar, com a classificação racial dos povos originários americanos como não-ocidentais, caracterizados por serem bárbaros ou mesmo selvagens, portanto inferiores aos europeus, que constituíam um rol de povos civilizados. A idolatria é entendida como prática religiosa desses povos não-civilizados. Por outro lado, a discussão sobre a língua do indígena, em virtude de ser uma linguagem oral, somente possibilitar um pensamento ou expressividade limitados mostra uma conexão do nó da hierarquia das formas de crença com o nó da hierarquização linguística. Foi a linguagem do europeu – português e latim – que circulou no Brasil em forma de discurso escrito; quando o tupi foi utilizado na escrita, no teatro de Anchieta e no ambiente fechado dos aldeamentos, ele o foi com a finalidade de estereotipar os valores religiosos e culturais dos tupinambás, empreendendo, paralelamente à apropriação do idioma por meio da sua sistematização gramatical, o esvaziamento semântico do tupi, pois deslocava a língua de seu uso social para transformá-la num instrumento pedagógico de ensino dos valores de uma cultura que não se comunicava nem pensava através dela, mas do português e do latim – línguas europeias.

O nó da hierarquia de formas de crença também se conecta com o nó da hierarquização epistêmica, uma vez que foi o conhecimento teológico do catolicismo europeu que caracterizou como idolatria os sistemas de crenças dos povos originários americanos, dentro da discussão acerca de sua humanidade, utilizando, para isso, como padrões dessa caracterização, categorias oriundas do cristianismo na definição de quais seriam os traços identificadores de uma religião, produzindo uma imagem imprecisa da religiosidade dos indígenas por não conseguirem compreender como eles pensavam, o que é realçado pela formulação tautológica. Desse modo, nossa hipótese inicial sobre as conexões da hierarquia das formas de crença fica confirmada. Porém, ao observar os elementos analisados na pesquisa, pode-se observar que ela possui conexões visíveis com outros nós elencados por Mignolo. Assim, ela se conecta com o nó da concepção do sujeito moderno, na medida em que esse sujeito, que era europeu, constituía o avesso do indígena, sendo que, no processo de catequese, era o modelo em que o indígena devia se mirar como modelo de virtude. Tal estratégia contribuía para diminuir o indígena diante de si mesmo, uma vez que, no âmbito do mundo ocidental, ele só podia se tornar humano abrindo mão de toda a sua formação cultural, do seu conhecimento e dos seus valores, para se anular na visão de mundo de outra cultura, na qual ele se situava, convenientemente, nos níveis menos prestigiados da sociedade. O nó da hierarquia de formas de crença se conecta igualmente com

o nó da divisão do trabalho que depreciava o trabalho feito nas colônias, uma vez que a formação dos alunos indígenas no ambiente isolado das missões os capacitava a realizar os serviços braçais de que a colônia necessitava, mas não a ocupar cargos de autoridade, visto que eram mantidos em tutela, estabelecida em lei, pelos missionários, e não participavam das decisões que fixavam as suas demandas de trabalho.

Ainda haveria outras interconexões a propor com outros nós da rede. O fundamental é que a sua definição por Mignolo, ponderada e informada sobre os desdobramentos da política colonial, possibilita a proposição de conexões variadas entre esses diferentes aspectos da experiência colonial, em convergência com o estudo crítico e político da história da educação brasileira no período do Brasil-Colônia. Dessa maneira, o modelo dos nós é adequado para a visualização de diversas relações e conexões estabelecidas pelos projetos de ocupação colonial e pelo universo institucional que teve lugar nesse mundo colonizado, inclusive para a exploração de novas interconexões, ainda não levantadas.

Essas colocações ganham complexidade na medida em que os estudos originais de Mignolo abrangiam uma extensa análise de aspectos do império espanhol na América no século XVI, o que estabelece um paralelo com o estudo dos primeiros estágios da ocupação portuguesa no Brasil. Esse paralelo permite uma reflexão sobre semelhanças e diferenças nas orientações das duas monarquias ibéricas. A presença dos missionários na produção e reprodução do conhecimento, o conflito ideológico entre padres e colonos, a escravização dos indígenas inimigos e a tutela dos aliados, a fim de lhes explorar o trabalho, a concepção de que o conhecimento europeu era verdadeiro e o dos indígenas não, são aspectos similares na condução dos dois projetos coloniais. A ocupação do Brasil, porém, teve suas particularidades em relação ao projeto colonial espanhol, particularidades relacionadas com diferenças de políticas e de recursos humanos disponíveis no contexto dos dois países. Os portugueses ocuparam o território com mais lentidão, interessados no comércio com a Índia e menos motivados pela aparente ausência de riquezas minerais; também tinham mais restrições quanto à produção e circulação do conhecimento. No que diz respeito ao tema deste estudo, foi crucial que os povos originários do Brasil fossem ágrafos, pois o processo de apagamento da memória dos povos originários ocorreu de modo mais completo em relação às civilizações de Anáhuac e Tawantisuyu, que possuíam tecnologia de registro escrito. No Brasil, no primeiro momento da “educação popular” do país, a alfabetização representou, paradoxalmente, a destruição dos suportes culturais que alicerçavam a existência do indígena – ela foi usada como arma em uma guerra cultural.



Relativamente ao empreendimento dos aldeamentos, é significativo que a instrução não fosse a prioridade, mas sim a doutrinação catequética. As aldeias jesuítas foram concebidas como um sistema educacional separado dos Colégios jesuítas, que normalmente não recebiam alunos vindos dos aldeamentos. Esse sistema, como vimos, representou a primeira cisão institucional em relação ao público das escolas no Brasil, separado por critério de extrato social e por critério de diferenciação racial. Enquanto os Colégios ofereciam instrução às elites locais, que iriam ter um papel destacado na condução da vida social, o projeto das missões estava ligado ao povoamento da terra e ao disciplinamento da mão-de-obra indígena que habitava as comunidades. Os serviços prestados por essa mão-de-obra à Coroa e aos colonos foram fundamentais para que o território se desenvolvesse a contento. Mignolo destaca, contudo, que “a escravidão, a semisservidão, o trabalho assalariado” eram modalidades que coexistiram, organizadas “com base no capital como fonte de mais-valia pela venda de mercadorias por lucro no mercado mundial” (MIGNOLO, 2011, p. 10-11). Embora considerados integrantes de um extrato inferior da escala social, os indígenas aldeados foram, não obstante, usados como capatazes tanto de indígenas escravizados como de escravos africanos, e, portanto, não ocupavam o último grau da escala social. Entretanto, na prática pertenciam ao mesmo circuito de exploração da mão-de-obra não-europeia no qual não eram protagonistas e do qual não tinham como se esquivar, a não ser que fugissem para o interior.

Nesse sentido, é possível compreender as limitações do humanismo normalmente atribuído a esses missionários que atuaram nos territórios coloniais da América Latina. Pois não há dúvida de que os escritos de Bartolomeu de Las Casas, de Nóbrega e outros missionários, do próprio Paulo III, criticando e combatendo a escravidão e os maus tratos aos indígenas, constituíram em conjunto um discurso influente na defesa do estatuto humano dos povos originários vivendo de acordo com as leis naturais. A sua atuação no contexto colonial efetivamente pôde oferecer alguma proteção aos indígenas contra a sanha escravista dos colonizadores. Entretanto, esse humanismo encontrava sérias limitações por dois motivos principais. Muito embora fossem os tutores dos indígenas nos aldeamentos, os padres exerciam sobre eles uma autoridade externa, advinda do poderio ocidental que os indígenas conheciam. Os missionários não eram representantes autênticos das demandas trazidas pela visão de mundo indígena, mas trabalhavam para a matriz de poder que tinha a intenção de dispor dos indígenas conforme interesses econômicos e políticos; tanto era assim que os religiosos se dedicavam a substituir a identidade dos indígenas por outra, gestada longe daqui. Dessa forma, não criaram um poder político autêntico junto a essas comunidades, mas sim uma relação paternalista e de

fundo autoritário. Por outro lado, o humanismo dos religiosos, muito sustentado por um discurso e uma retórica da natureza humana dos indígenas, se via bastante restrito na prática, onde as realidades coloniais se superpuseram continuamente à defesa de valores morais que os padres católicos empreenderam em favor dos povos originários. Esse discurso aparecia como perfeitamente coerente na teoria, mas que tinha desafios difíceis a enfrentar no mundo da realidade. Aqui, vê-se que a autoridade moral exercida pela Igreja frequentemente não se fazia respeitar na realidade social, o que é uma marca da colonialidade: cesura entre a ideia e o real, gerando uma ambiguidade favorecedora dos imperativos práticos.

Os aldeamentos apresentam, além disso, um dado surpreendente: a concepção de que o aprendizado da vida cristã que os padres pretendiam impingir aos indígenas tinha que ser feito isolando os catecúmenos tanto da sociedade indígena como da sociedade branca. Para que essas pessoas aprendessem a “verdadeira” religião, para que elas aprendessem a verdade das coisas, elas precisavam se isolar do mundo real. Se a Ordem jesuítica cultivava como valor moderno a recusa do ascetismo e a ida ao mundo para propagar a fé, essa circunstância era uma contradição flagrante com essa diretriz: aqui era necessário novamente se retirar do mundo para realizar essa propagação da fé. Nesse primeiro momento da formação do pensamento moderno, de viés teológico, a universalidade que o pensamento almejava era ainda frágil e o idealismo da utopia cristã só podia se manter com os decretos do governador-geral, circunstância assaz pedestre para a transcendência da ideia. A noção de uma civilização alicerçada nas verdades da fé e da razão não tinha força suficiente para se impor diante da contradição ética dos europeus, estando fora do círculo dessa civilização, em território colonial, encontrarem pouco compromisso com seus valores civilizados. É evidente que, definido com base nessa fragilidade, o isolamento que os jesuítas buscavam corria sérios riscos diante de uma multiplicidade de perigos: ameaças e ataques dos colonos para granjear escravos, fugas dos próprios indígenas por motivos particulares, zelo excessivo dos missionários na doutrinação dos catecúmenos, epidemias que dizimavam a comunidade e provocavam a fuga dos sobreviventes. E desse modo a pureza desse ambiente isolado era conspurcada por todo tipo de casualidade que afetasse a vida rotineira dos aldeamentos.

Relativamente à questão da idolatria em si, vimos que ela representa uma noção muito tradicional no quadro das religiões abraâmicas, e que o seu valor não é apenas religioso, ela carrega uma conotação política destacada, desde sua representação bíblica. Mas, enquanto na Antiguidade a idolatria relacionou-se com a afirmação identitária da cultura judaica, distinguindo-a de outras religiões, o cristianismo e o islamismo são tradições que associaram a

idolatria à crença dos infiéis que devem ser conquistados e convertidos pela guerra santa; desse modo, com o cristianismo a idolatria se libertou do vínculo (inclusive étnico) com uma comunidade fixa e se globalizou, por assim dizer, aparecendo onde quer que haja uma comunidade pagã a ser convertida – se preciso, através da força, manifestando o seu braço político. Possuindo esse valor acentuadamente normativo, de imposição de dogmas previamente supostos como a expressão da verdade, o uso da idolatria como conceito pelos renascentistas cristãos do século XVI, tanto protestantes (como Staden e Léry) quanto católicos (como os jesuítas do Brasil), apresenta o problema trazido pela posse da verdade num paradigma de hermenêutica monotópica: as categorias pelas quais é possível reconhecer outros sistemas de crenças como uma religião são buscadas na própria teologia cristã e produzem definições tautológicas, nas quais o critério de classificação se sobrepõe à realidade e molda ele mesmo a classificação, atribuindo a ela um valor indiscutível de norma moral.

Ao analisar a integridade lógica da noção de idolatria, tal como usada pelos jesuítas no século XVI, constatamos que o termo é significativamente impreciso e há mesmo contrassenso em sua utilização nas cartas e outros textos escritos pelos padres. Se em alguns momentos se discute sobre quais seriam os ídolos dos tupinambás, em outros há a caracterização de que os indígenas não possuíam de fato uma “religião”, atribuindo-lhes uma inconstância de crenças derivada de sua natureza selvagem. No conjunto, não há rigor conceitual e o termo, ao invés de um conceito, se assemelha mais a um rótulo, um estereótipo: é a marcação de uma diferença, e o entendimento da idolatria como ilusão suscitada pelo diabo é o seu complemento necessário no interior do dogma cristão. A incoerência lógica no uso do termo compromete seriamente seu alcance analítico; dessa maneira, ao lado do condicionamento cultural acionado pelo uso dessa palavra, sua estrutura como conceito não agrupa os particulares sob uma representação geral, mas mantém as contradições no coração do seu significado. É uma evidência de que, se a teologia cristã busca manter a coerência do seu conjunto de dogmas, como expressão do bem e da justiça, na fronteira dessa coerência se acumulam incoerências que confrontam e questionam a suposta essência racional da defesa do cristianismo.

Essa fratura do significado racional é complementada por estratégias discursivas de negação. A hostilidade contra a figura do pajé, tomado como mentiroso e blasfemador, agente do demônio, visa desautorizar toda a tradição não-cristã representada pelos seus conhecimentos, invalidados *a priori*, antes de qualquer exame racional. Anchieta, por sua vez, desorganiza os sentidos que repousam na língua e os substitui por uma ordem que violenta o idioma, fazendo-o calar-se lá onde ele aparentemente tem algo a dizer; sua mensagem é monocórdica,

silenciando o idioma original e instalando uma voz alienígena por trás das palavras. O missionário assinala a idolatria ao tomar posse da língua do idólatra e transformá-la num instrumento de sua negação. Por fim, o silêncio dos registros da voz indígena é o meio pelo qual a sua opinião, pela qual ele teria alguma participação na rede enunciativa que o delimita, é suprimida e tornada invisível, portanto irrelevante no que diz respeito à construção da memória coletiva, doravante fixada pelo português e pelo latim.

Todos esses mecanismos são marcas da diferença colonial que cria as hierarquias das formas de crença manipulando a noção de idolatria, e atestam os modos com que essa diferença se manifesta em formações discursivas constituídas no ambiente social da sociedade colonial brasileira. Através deles, a visão de mundo dos povos originários do Brasil foi desqualificada como bárbara ou selvagem, o que justificaria uma intervenção civilizada para manter esses povos sob o jugo das demandas do Ocidente. A narrativa que caracteriza a intervenção como civilizada é a fachada ideológica do discurso da modernidade que quer colonizar a alteridade, destruindo-a. Um importante instrumento institucional dessa intervenção foi a escola.

Do ponto de vista da categoria da modernidade, a empresa jesuítica no Brasil representaria um primeiro estágio de instalação da instituição educacional no país, compondo com o surgimento de outras instituições do Governo Geral o “primeiro passo” do ingresso do Brasil no mundo moderno, que anteciparia a longa caminhada que trouxe o país até o grau de modernidade de que ele desfruta atualmente. Ocorre que, do ponto de vista da colonialidade, o surgimento e desenvolvimento da instituição escolar no país corresponde a um aprofundamento gradativo de sistemas de hierarquias culturais que reproduzem e atualizam a diferença colonial por diversas fases e contextos da expansão da modernidade, sistemas dos quais o jesuítico foi o primeiro. Isso corresponde, no âmbito desta pesquisa, a uma visão não-idealista da escola como espaço social criado para a reprodução do conhecimento: a escola jesuítica brasileira reproduziu um conceito enviesado sobre culturas alheias à europeia e, fazendo isso, compactuou com o processo violento de extermínio dos povos originários que habitavam a região, ainda que propugnasse como objetivo exposto a defesa dos indígenas do ímpeto escravista dos colonos.

Gostaríamos, por fim, de acrescentar que esta pesquisa não teria sentido se não se caracterizasse, ao lado da identificação desses processos de reprodução da diferença colonial, como uma denúncia dos discursos ideológicos que tentaram dissimular a responsabilidade das monarquias europeias e da Igreja católica no genocídio indígena promovido no Brasil, no século XVI, e que continuou a ser praticado ao longo da história do país, e continua ainda hoje. A ativista indígena Sônia Guajajara escreveu que

Uma das maiores barbáries da história brasileira foi – e continua sendo – o projeto de (re)colonização programada estrategicamente concentrado na educação, na formação do pensamento, e que levou a um adoecimento da nossa sociedade. Nosso povo, em grande parte, perdeu a conexão com suas matrizes ancestrais. (...) Enquanto a sociedade brasileira não reaprender a contar a história do Brasil com a contribuição de nossos saberes e mentes, continuaremos colonizados e aprisionados. É justamente na escola, o espaço das construções simbólicas sobre as alteridades, que essa transformação precisa começar a acontecer. (GUAJAJARA, 2019, p. 172)

Ressaltamos que essa continuidade do apagamento das expressões culturais dos povos originários do Brasil é um fato saliente. Na medida em que a história do país mostra que a colonização dos saberes e mentes acompanha todos os períodos dessa história, eventualmente renovando discursos em torno do mesmo objetivo, a teoria é pertinente para construir um terreno comum, uma via de comunicação entre passado e presente do Brasil. Se é verdade que a escola jesuítica dirigida aos povos originários brasileiros é uma experiência distante no tempo, a princípio algo que pertence ao passado, valores que ela colocou em jogo, destacadamente a ideia de que o conhecimento do educando não tem importância para os objetivos do processo educativo e a separação institucional entre educação para o povo e para as classes dirigentes, não cessaram de se fazer notar até mesmo na contemporaneidade, pois esses valores continuaram fazendo parte das configurações posteriores da cultura brasileira em cada fase de expansão da modernidade.

O Brasil, país de cultura ainda em formação, surgido dessa sociedade despedaçada que foi criada pelo colonialismo, foi atravessado pela diferença colonial em sua história. Os elementos que alicerçaram a constituição do pensamento e da construção do conhecimento no país estiveram, desde o início, configurados pelas hierarquias criadas pela diferença colonial. Apenas recentemente, nas últimas décadas, o pensamento brasileiro tomou consciência mais profunda das abissais consequências dessa formação histórica. O presente trabalho de pesquisa pretendeu ser um passo nessa direção. Descolonizar os saberes e as mentes, construir uma verdadeira hermenêutica pluritópica, passa por um conhecimento mais crítico de como as condições que conformaram as possibilidades desse pensamento se colocaram no passado, e quais os limites e fronteiras que terão de ser transpostos para que o conhecimento possa realmente servir aos propósitos de uma sociedade mais justa, mais diversa e mais democrática. Esperamos que este estudo possa contribuir nesse sentido.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Juliana. Pesquisa revela troca de cartas em tupi entre indígenas do século 17. In: **Jornal da USP**, 28/10/2021, disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/pesquisa-revela-troca-de-cartas-em-tupi-entre-indigenas-do-seculo-17/>

ANCHIETA, José de. **Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ANCHIETA, José de. **Auto representado na festa de São Lourenço**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro – Ministério da Educação e Cultura, 1973. Edição digital disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000145.pdf>

ANCHIETA, José de. **Feitos de Mem de Sá**. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1970. Edição digital disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000146.pdf> .

BAUDOT, Georges; TODOROV, Tzvetan (orgs.). **Relatos astecas da conquista**. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

**BÍBLIA de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2007. Edição digital disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf)

CARBALLO, Francisco & ROBLES, Luis Alfonso Herrera. Prólogo: Walter Mignolo, pensador descolonial. In: MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**. Barcelona: CIDOB / Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015, p. 11-19.

COLOMBO, Cristóvão. **La carta de Colón**. Edição digital (2003) disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000068.pdf>

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 19ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, 80p.

GAJAJARA, Sônia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 171-173.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

GÓMARA, F. L. **Historia general de las Indias**. Biblioteca Virtual Universal, 2003. Texto digital disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/92761.pdf> .

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa. In: **Revista USP**, nº 101, Março/Abril/Maio de 2014, p. 223-235.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUMU, Umúsin Panlõn e KENHÍRI, Tolamãn. **Antes o mundo não existia**. Introdução de Berta Ribeiro. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1980.

LAS CASAS, Bartolomé de. **Brevísima Relación de la destrucción de las Indias**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.

LEITE, Serafim. **Páginas de História do Brasil**. São Paulo / Rio de Janeiro / Recife: Companhia Editora Nacional, 1937.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006, Volumes 1-5.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução de Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2007.

MARQUES, Lúcio Álvaro. **A lógica da necessidade: o ensino de Rodrigo Homem no Colégio do Maranhão (1720-1725)**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, 305 p.

MARQUES, Lúcio Álvaro & GARCIA, Juliano Silva B. A idolatria como operador político nas Américas. In: SOUZA, Ricardo Timm de; FREITAS, Ísis Hochmann de; PONTEL, Evandro; TAUCHEN, Jair; PERIUS, Oneide (orgs). **A tentação ancestral: a questão histórico-cultural do tema da idolatria ao longo dos séculos e sua relevância na contemporaneidade**. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 32, nº 94, junho de 2011, p. 1-18.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**. Barcelona: CIDOB / Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015, 507p.

MIGNOLO, Walter. **El lado más oscuro del Renacimiento**. Traducido por Cristóbal Gnecco. Popayán: Universidad del Cauca, Sello Editorial, 2016.

NÓBREGA, Manuel da. **Obra Completa**. Introdução, estabelecimento do texto, notas, cronologia e bibliografia por Paulo Roberto Pereira. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio; São Paulo: Loyola, 2017.

PAULO III, Papa. Bula **Veritas Ipsa** (1537). In: HERNÁNDEZ, Francisco Javier. **Colección de Bulas, Breves y otros Documentos relativos a la Iglesia de America y Filipinas**, Vol. 1. Edição digital (2019) disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=DbiYHd7vL60C&pg=PA17&hl=pt-BR&source=gbp\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=DbiYHd7vL60C&pg=PA17&hl=pt-BR&source=gbp_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global Ed., 1983, 125p.

RIBEIRO, Berta. Introdução – Os índios das águas pretas. In: KUMU, Umúsin Panlõn e KENHÍRI, Tolamã. **Antes o mundo não existia**. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1980.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

STADEN, Hans. **Viagem ao Brasil**. Tradução de Alberto Löfgren. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

SUESS, Paulo (org.). **A conquista espiritual da América espanhola**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. **Dicionário Tupi Português com esboço da gramática do tupi antigo**. São Paulo: Traço Editora, 1984.

TLOSTANOVA, M.; MIGNOLO, W. D. On Pluritopic Hermeneutics, Trans-modern Thinking and Decolonial Philosophy. **Encounters**, v. 1, n. 1; fall 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 181-264.



## APÊNDICE / FIGURA 1

