

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

WILSON DA SILVA PRADO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO JESUÍTA MISSIONÁRIO NA AMÉRICA
PORTUGUESA NO SÉCULO XVI**

Alfenas/MG

2019

WILSON DA SILVA PRADO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO JESUÍTA MISSIONÁRIO NA AMÉRICA
PORTUGUESA NO SÉCULO XVI**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Linha de pesquisa: Educação e Sociedade: Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas.
Orientador: Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes.

Alfenas/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Prado, Wilson da Silva.
P896f Formação pedagógica do jesuíta missionário na América Portuguesa no século XVI / Wilson da Silva Prado – Alfenas/MG, 2019.
131 f. –

Orientador: Paulo Romaldo Hernandez.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2019.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Catolicismo. 3. Jesuítas. 4. América Portuguesa. I. Hernandez, Paulo Romaldo. II. Título.

CDD-370.1

WILSON DA SILVA PRADO

**"FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO JESUÍTA MISSIONÁRIO NA AMÉRICA
PORTUGUESA NO SÉCULO XVI"**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 23.08.2019

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Prof. Dr. Cezar de Alencar Arnaud de Toledo
Instituição: Universidade Estadual de Maringá –
UEM-PR

Assinatura: 

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e por nos proporcionar conhecimento.

Ao meu falecido pai, Lázaro, pelo estímulo ao estudo. À minha mãe, Benedita, pelo incentivo às boas escolhas. À minha querida esposa Priscila, que me ajudou a organizar o trabalho e aos meus filhos Luísa Maria e Vicente, que me desorganizavam sempre e, assim, contribuíram muito.

Aos meus irmãos, que me ajudaram de uma forma ou de outra, especialmente Udinéia, pela revisão ortográfica.

Ao professor Paulo Romualdo, meu orientador, agradeço o incentivo e as correções, os encontros e desencontros, a dialética através da qual, acredito, produzimos e vivenciamos educação. Imensamente grato!

Ao professor Marcos Roberto, por ter aceitado o convite para a participação nesta Banca, pelas importantes contribuições e indicações dadas quando da Qualificação. Agradeço também sua presença, que, para mim, acontece desde 2010, quando em minha Especialização em Docência, iniciei a leitura de seus trabalhos.

Ao professor César Arnaut, por ter aceitado o convite para a participação nesta Banca, pelas importantes contribuições e indicações dadas quando da Qualificação. Agradeço também suas reflexões e pesquisas às quais entrei em contato por meio da leitura de seus artigos e de sua tese.

À professora Rita Stano, não só por ter me recebido como estagiário em suas disciplinas de licenciatura na UNIFEI, mas também por ter incentivado e valorizado meu trabalho durante esse período. Aulas dinâmicas e divertidas nas quais aprendemos bastante.

Aos demais professores que contribuíram e muito com minha formação nesse Mestrado em Educação. Aos colegas com quem convivi durante esse período, especialmente Leandro Lente de Andrade, brilhante pesquisador e João Paulo Martins, inteligência viva, amigo e humano! Aos funcionários da UNIFAL, pela valiosa contribuição, desde os atendimentos na secretaria e biblioteca até aos mais diversos setores da Instituição, como os trabalhadores da limpeza, alimentação, portaria e tantos outros. À CAPES, o presente trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos os que, por algum motivo, são privados de uma educação plena.

Aos meus alunos, passados, presentes e futuros.

“Eis os versos que outrora, ó Mãe Santíssima, te prometi em voto
vendo-me cercado de feroz inimigo. Enquanto entre os Tamoios conjurados,
pobre refém, tratava as suspiradas pazes, tua graça me acolheu
em teu materno manto
e teu véu me velou intactos corpo e alma”

(ANCHIETA, 1958, p. 307).

RESUMO

Este trabalho procura contribuir com a reflexão sobre a educação, ao analisar a formação jesuítica, de modo particular, a do jesuíta missionário na América Portuguesa no século XVI. Com base no referencial adotado, buscou-se uma leitura dos documentos iniciais da formação jesuítica, das cartas do período, teatro e outros documentos, além de um estudo do contexto, a fim de identificar a formação inicial do membro da Companhia de Jesus e suas transformações quando da ação missionária. O jesuíta, primeiramente, é formado nos *Exercícios Espirituais*. Obra singular do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, os Exercícios buscam direcionar a vontade do exercitante, de modo que ele mesmo procure seguir no caminho que lhe é apontado. Assim, há um movimento de persuasão interna que é proposto pelos Exercícios e que é tanto mais eficaz, quanto maior a adesão interior daquele que o pratica. A *Autobiografia de Inácio de Loyola*, por sua vez, também foi escrita pelo fundador com objetivo pedagógico, fazendo com que o membro da Companhia de Jesus tenha na idealização da pessoa de Loyola, um referencial para seu agir direcionado e uniforme. Outro documento importante na formação jesuítica, as *Constituições* da Companhia de Jesus, serve a essa uniformização do agir e à regulação do comportamento. O jesuíta formado nesse sentido e no contexto do Humanismo, da Reforma Protestante e da Reforma Católica, buscou agir em conformidade com essa formação e visão de mundo, por meio de uma pedagogia do convencimento de uma vontade livre, a qual procurou conquistar pela persuasão e também pelo uso da força. Para isso, tornou-se missionário na América Portuguesa, onde, na educação formal e informal, nos colégios e no contexto das aldeias, vivenciou desencontros e divergências. Esse fato não anulou sua formação, mas a complementou, ainda que de forma não previsível, fazendo com que se possa identificar nos encontros e desencontros da atividade missionária jesuítica na América Portuguesa, nos embates culturais, na educação formal e informal, uma ação pedagógica originada desse agir relacional.

Palavras-chave: Formação Jesuítica. América Portuguesa. Educação.

ABSTRACT

This work seeks to contribute to the reflection on education by analyzing the jesuitical formation, in particular the missionary Jesuit in Portuguese America in the 16th century. Firstly, based on the adopted reference, a reading of the initial documents of Jesuit formation, period letters, theater and other documents was sought, as well as a study of the context, in order to identify the initial formation of the member of the Society of Jesus and his transformations owing to the missionary action. The Jesuit is primarily formed in the *Spiritual Exercises*. Singular work of the founder of the Society of Jesus, Ignatius of Loyola, the Exercises seek to direct the will of the exerciser, so that he himself seeks to follow in the path that is pointed out. Thus, there is an internal movement of persuasion proposed by the Exercises in which, the greater the inner adhesion by who is practicing, the more effective it is. The *Autobiography of Ignatius of Loyola*, in its turn, was also written by the founder with pedagogical purpose, making the Society of Jesus member have in the idealization of Loyola's person, a reference for his directed and uniform action. Another important document in the Jesuitical formation, the *Constitutions* of the Society of Jesus, serves to this standardization of the action and the regulation of the behavior. The Jesuit formed in this sense and in the context of Humanism, the Protestant Reformation and the Catholic Reformation, sought to act in conformity with this formation and worldview, through a pedagogy of the convincing of a free will, which he sought to conquer by persuasion and also by the use of force. In order to do this, he became a missionary in Portuguese America, where, in formal and informal education, in the schools and in the context of the villages, he experienced misunderstandings and divergences. This fact did not annul his formation, but complemented it, albeit in an unpredictable way, allowing to identify in the meetings and disagreements of the Jesuitical missionary activity in Portuguese America, in the cultural conflicts, in the formal and informal education, a pedagogical action originated from this relational action.

Keywords: Jesuitical Formation. Portuguese America. Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	12
3. PEDAGOGIA INACIANA POR MEIO DOS <i>EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS</i>	21
3.1 CONTEXTO E IDENTIDADE DA COMPANHIA DE JESUS	21
3.2 <i>EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS</i> COMO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA VONTADE..	31
3.3 <i>EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS</i> E A FORMAÇÃO INICIAL DO JESUÍTA NO SÉCULO XVI.....	40
4. A PEDAGOGIA INACIANA NAS <i>CONSTITUIÇÕES</i> DA COMPANHIA DE JESUS	54
4.1 <i>CONSTITUIÇÕES</i> DA COMPANHIA DE JESUS PARTE IV	54
4.2 FORMAÇÃO DO JESUÍTA MISSIONÁRIO E OS COLÉGIOS DA COMPANHIA ...	60
5. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO JESUÍTA MISSIONÁRIO NA AMÉRICA PORTUGUESA NO SÉCULO XVI	70
5.1 MISSÃO JESUÍTICA NO BRASIL	70
5.2 <i>OS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS</i> E A REALIDADE MISSIONÁRIA	80
5.3 FORMAÇÃO DO JESUÍTA MISSIONÁRIO, OS COLÉGIOS E AS ALDEIAS DA AMÉRICA PORTUGUESA	92
5.4 JOSÉ DE ANCHIETA: JESUÍTA MISSIONÁRIO FORMADO NA AMÉRICA PORTUGUESA.....	100
6. CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	125

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve a pretensão de investigar a formação dos primeiros jesuítas que vieram para a América Portuguesa no século XVI a fim de estabelecer a Companhia de Jesus nestas terras, realizar a missão evangelizadora e transformar os nativos em cristãos, católicos e súditos de Sua Majestade o rei de Portugal. Este estudo analisará inicialmente o instrumento pedagógico essencial para o jesuíta, os *Exercícios Espirituais*, que foi formulado e utilizado por Loyola na evangelização antes mesmo de a Companhia de Jesus ter nascido e ainda nos nossos dias é o principal instrumento na formação do jesuíta. A importância dos *Exercícios Espirituais* na formação do jesuíta, também como instrumento em seu trabalho missionário, pode ser notada nas primeiras fórmulas da Companhia, de 1540 e de 1550, e em suas normas gerais (as *Constituições*). Os *Exercícios Espirituais* foram desenvolvidos por Loyola tendo a realidade concreta da Europa do século XVI como base, ele que de nobre se tornou um peregrino, o que era comum na época, e saiu em luta espiritual pela Igreja Católica em crise. Formulado na realidade europeia do século XVI, os *Exercícios Espirituais* entraram em confronto com a realidade da América Portuguesa, lugar ainda selvagem, cujos habitantes não tinham conhecimento de Cristo e nem das representações cristãs de mundo e viviam em uma cultura muito diversa daquela na qual e para a qual os jesuítas eram formados. Este estudo pretende fazer, inicialmente, um confronto entre a formação pretendida pelos *Exercícios Espirituais*, tendo a realidade europeia quinhentista como lugar de evangelização, e, posteriormente, a realidade das missões nas selvas da América Portuguesa, realidade esta totalmente diferente de outros lugares em que a formação dos jesuítas foi pensada e constituída.

Investigaremos, também, o capítulo IV das *Constituições* que trata da formação dos jesuítas do modo geral, tomando o cuidado para confrontá-lo com as adaptações e adequações que tiveram de ser feitas na missão pelos jesuítas, sobretudo Nóbrega e Anchieta, que precisaram adequar e adaptar as regras das *Constituições* com a realidade das terras dos brasis. Este estudo pesquisará, também, em cartas, informações e outros documentos e estudos, sobre como era a formação institucional dos jesuítas nos primeiros e principais colégios da Companhia de Jesus, especialmente em Portugal e nos colégios e aldeias da América Portuguesa.

Para o desenvolvimento deste estudo, pretendeu-se evidenciar os embates que os jesuítas enfrentaram com formação cristã europeia do século XVI, da Reforma protestante e

católica, tendo que realizar sua obra missionária em um lugar distante dessas reformas, o Brasil. Os anos de 1521-1597 é o tempo histórico delimitado para a pesquisa, porque se buscou enfatizar o início da formação dos jesuítas fundadores da Companhia de Jesus, com a convalescência e conversão de Loyola (1521) e os *Exercícios Espirituais*. A partir daí a pesquisa analisa a formação pedagógica dos primeiros jesuítas e o empreendimento missionário colonizador de Portugal, no Brasil, com a vinda dos primeiros jesuítas para estas terras e, assim, analisar como o jesuíta formado nos *Exercícios Espirituais* e em um contexto europeu pode iniciar nestas terras, sua ação pedagógico-missionária. A formação nos *Exercícios Espirituais* foi completada, na sequência, com as normas presentes nas *Constituições* e, nessas, podemos verificar ainda aqueles mesmos princípios já presentes nos citados Exercícios. Por fim a pesquisa adentra nas cartas e documentos do jesuíta missionário na América Portuguesa, analisando as correspondências do período heroico, mas também o relato dos colégios em terras brasileiras, documentos esses reveladores da representação de mundo que o jesuíta missionário trouxe para o Brasil, concluindo com vestígios dessa formação do jesuíta presente também no teatro de José de Anchieta (o ano de 1597, data do falecimento do jesuíta, coincide com a última peça examinada nesta pesquisa, o Auto da Visitação de Santa Isabel).

Tendo em vista indícios nos trabalhos anteriores (analisados na revisão bibliográfica) de que a pedagogia tradicional europeia foi diferenciada quando de sua aplicação real no Brasil, a presente pesquisa é no sentido de aprofundar quais foram essas efetivas diferenças, suas semelhanças e especificidades, no sentido de se buscar traços da formação jesuíta na aplicação destas ações pedagógicas. Além disso, buscou-se verificar como a formação do jesuíta esteve presente em suas ações pedagógicas ou, ainda, como ela pode ter sido modificada, complementada em razão das dificuldades da missão.

Para isso, foi preciso realizar um diálogo, centrado nos documentos jesuíticos produzidos pela Companhia de Jesus para a missão e a educação na Europa e os documentos jesuíticos do Brasil (cartas, teatros, entre outros selecionados), relativos ao século XVI, para fins de particularizar a realidade missionária da Companhia de Jesus nestas terras, buscando analisar essas fontes primárias em conjunto com o estudo contextual e com os documentos que formam e direcionam a atividade jesuítica, de forma geral e especificamente no campo pedagógico, como os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições* em seu capítulo IV. A pesquisa também buscou, nas cartas, documentos e estudos, pistas sobre como era a formação

dos jesuítas nos primeiros colégios da Companhia de Jesus na América Portuguesa e nas aldeias ou ainda, como essas realidades influenciaram sua formação.

Buscou-se o cuidado de não se referenciar, quando se tratou da realidade brasileira, nas normas gerais mas, sim, na efetiva ação pedagógica, pesquisada nas fontes primárias, quer sejam, cartas, narrativas e outros documentos da Companhia de Jesus que retratam a realidade brasileira. Dessa forma, pretendeu-se analisar como o jesuíta formado em um determinado contexto realiza sua missão educativa junto aos nativos e colonos de uma realidade bastante diferente.

A metodologia utilizada foi, quanto ao procedimento, a pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase nas fontes primárias, basicamente as cartas e demais documentos jesuítas do século XVI. Em relação à natureza, a pesquisa realizada é teórica, ou seja, de aplicação mediata, no sentido de que busca bases para a reflexão de conceitos de educação e aspectos originários da educação brasileira. Por fim, quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que não só analisou descrições encontradas nas fontes documentais, mas buscou interpretá-las com base no referencial teórico adotado (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

O título adotado busca descrever os aspectos principais da pesquisa, quer sejam: com base na análise do documento fundacional da Companhia de Jesus, os *Exercícios Espirituais*, da parte IV das *Constituições*, da Autobiografia de Loyola e de aspectos contextuais, somados aos documentos e estudos que retratam o trabalho pedagógico-missionário jesuíta, buscou-se compreender a pedagogia que foi base da formação do jesuíta missionário na América Portuguesa no século XVI. E, ainda, em uma perspectiva dialética, como o jesuíta formado nessa pedagogia, irá atuar nos diversos contextos e realidades assumidas pela Companhia de Jesus, assumindo em si mesmo, aqueles ideais formativos como realidade existencial.

A dissertação foi dividida em quatro partes, sendo a primeira, uma análise teórico-metodológica. Na segunda parte, buscou-se realizar uma pesquisa da teoria ou ideia da Pedagogia Inaciana presente nos *Exercícios Espirituais*. Para isso, foi utilizado amplamente o referencial teórico selecionado, através do qual se buscou uma direção na leitura feita da revisão bibliográfica e das fontes primárias. Buscou-se também o estudo do contexto que influenciou e foi influenciado por Inácio de Loyola, pelos *Exercícios Espirituais* e pelos primeiros jesuítas. Na terceira parte, foi analisado como as *Constituições* da Companhia de Jesus, parte IV, trazem em si expressões da pedagogia configurada nos *Exercícios Espirituais* e outros aspectos formativos do jesuíta cuja ordem religiosa ia se estabelecendo e estruturando

na Igreja Católica e na sociedade, analisando assim sua institucionalização, especialmente nos colégios. Por fim, na quarta parte, foi feita uma pesquisa mais detalhada dos documentos e estudos que descrevem especificamente a realidade brasileira do século XVI, como forma de identificar na teoria e na prática do jesuíta missionário, aspectos intrínsecos de sua formação pedagógica.

Sobre a importância em se conhecer a ação pedagógica jesuítica na América Portuguesa, século XVI, defende Ferreira Júnior e Bittar (2004) no sentido de que os primórdios da educação brasileira precisam ser pesquisados com o objetivo de se dar continuidade aos estudos já realizados e se chegar a uma compreensão mais abrangente de sua importância e influência.

A pesquisa sobre a pedagogia jesuítica é importante, sobretudo em nosso país, uma vez que a formação cultural brasileira tem, em suas origens, o trabalho dos primeiros missionários de Loyola, nestas terras. Dessa forma, o trabalho dos primeiros jesuítas na América Portuguesa, por ser base dessa educação e cultura, alimenta o presente (SAVIANI, 2008). No presente estudo, buscou-se realizar novas análises da documentação, com o fim de que esta revelasse novas perspectivas sobre a formação do homem e da cultura brasileira, buscando superar a ideia de que nada mais há para ser estudado nesse campo.

Para Saviani (2009), na educação brasileira temos um quadro de descontinuidade, no que diz respeito à formação de docentes, além do que a questão pedagógica ainda não tem acolhida satisfatória e falta um padrão consistente. Nesse sentido, parece que a experiência e os estudos do trabalho educacional jesuítico realizado nos primórdios do Brasil, podem contribuir, seja de forma histórica e pedagógica, identificando possíveis particularidades desse trabalho, seja de forma pedagógica e cultural, levantando questões acerca das relações existentes entre a interação de culturas e os aspectos didático-pedagógicos da educação nesse contexto.

Por outro lado, há lacunas quanto se trata na história da educação sobre como se deu efetivamente a ação pedagógica (institucional e não institucional) do jesuíta missionário no Brasil do século XVI, ação pedagógica esta que é considerada fundamento do sistema educacional brasileiro (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

É no mesmo sentido, também, que a pesquisa buscou compreender as escolas de ler e escrever implantadas já na chegada dos jesuítas ao Brasil, considerando-as como meio educativo, mesmo nos atentando à observação de Ferreira Júnior e Bittar (2004) de que no período ainda não se pode falar de uma escola institucionalizada.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os caminhos para a presente pesquisa se constituirão de análise de documentos produzidos pelos jesuítas, como os *Exercícios Espirituais*, a *Autobiografia* de Loyola, as *Constituições*, documentos estes que, desde o início, se trataram de obras para a formação dos membros da Companhia de Jesus. Também se apoiará no estudo de cartas, peças de teatro, informes e outros documentos criados e utilizados no trabalho missionário no Brasil do século XVI. Para a pesquisa das fontes primárias do trabalho jesuíta em educação, no Brasil, importante a atenção aos textos, uma vez que as cartas e demais documentos são sempre produzidas com intencionalidades, como nos alerta Hansen (1995), em um estudo que fez sobre a obra de Chartier. Para Hansen, também merece atenção o conceito dinâmico de apropriação de Chartier, no sentido de que o leitor (ou mesmo o ouvinte) poderá fazer uso diverso da intencionalidade presente no texto (ou no discurso).

O próprio Chartier (2002) recomenda que a pesquisa em documentos históricos seja feita através de uma sociologia das práticas de leitura, ou seja, atenção às intenções dos autores e às apropriações de leitura. Pensa na apropriação no sentido das concorrências de recepção dos mesmos bens culturais na realidade de cada grupo, ou seja, os modelos culturais não se reduzem a simples movimento descendente na escala social, mas é preciso reconhecer lutas de concorrência, onde se concede e se conquista, e onde, segundo Chartier, sempre ocorrem novas distinções:

Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis a vontade dos produtores de discursos e de normas (2002, p. 136).

Com essas abordagens, o autor recomenda o estudo dos impressos do século XV a XIX (CHARTIER, 2002). Realmente, ao se estudar uma realidade educacional, no contexto histórico do Brasil Colonial, parece importante estar atento a essa dupla recomendação: a das intenções expressas ou implícitas na elaboração do texto e às apropriações que dele possam ter sido feitas pelo grupo estudado.

Além disso, ao se considerar esse conceito dinâmico de apropriação, parece ser possível uma visão abrangente da questão cultural havida entre jesuítas e indígenas no Brasil Colonial, aceitando-se (por parte do pesquisador) os nativos como participantes criativos nos discursos que lhe eram dirigidos. Agnolin, por exemplo, ao descrever os catecismos feitos por jesuítas, em língua tupi, observa que não eram todas as significações transmitidas aos nativos:

[...] plenamente administráveis (às vezes foram, até mesmo, impensáveis) por parte dos jesuítas. Dessas, hoje, só podemos inferir algo na medida em que podemos (antropologicamente) levar em consideração as orientações culturais indígenas (2007, p. 59).

Em sua obra *Metamorfoses Indígenas*, a pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida (2013) busca verificar a existência dessa dinâmica nas relações entre os diferentes grupos sociais em contato, como indígenas, colonos e missionários, no Brasil, dinâmica essa que presenciou recriações de identidades, culturas e histórias.

A autora se aproxima do conceito de cultura desenvolvido a partir da escola dos Annales. Nesta concepção – da história cultural e da cultura histórica – a cultura é tanto hábitos, bens, como ideias, valores e dimensões simbólicas da ação social. Apesar de admitir as dificuldades em se estabelecer relações das estruturas sociais com os processos históricos, considera que:

Tais questões são enfrentadas pelos etno-historiadores da atualidade, que progressivamente tendem a valorizar os processos históricos como elementos explicativos e transformadores das culturas dos povos por eles estudados [...] Trata-se realmente de estabelecer uma pesquisa interdisciplinar no sentido de cruzar informações e interpretações produzidas pelas diferentes disciplinas e analisá-las sempre num contexto histórico (ALMEIDA, 2013, p. 29, 30).

Nessa abordagem proposta pela autora, a perspectiva histórica da realidade colonial do Brasil, não é dada apenas pela ação do europeu. O colonizado também é ator inserido na construção da história. Mas para isso, há de se considerar também o chamado “aculturado”, ou seja, o nativo que teve sua cultura ressignificada que, para a autora, também é digno de investigação por parte dos historiadores. Em relação a essa perspectiva de apropriação do colonizado, das ressignificações que possam ter sido feitas, a autora considera que:

A precariedade dos documentos disponíveis [em razão da quase não existência de fontes escritas além das do europeu], no entanto, não invalida a pesquisa, uma vez que os inúmeros relatos produzidos por jesuítas, além de informarem bastante sobre a atuação dos índios nas aldeias e seus conflitos com os padres e outros segmentos sociais, reproduzem, com frequência, as falas dos índios, ainda que filtradas (ALMEIDA, 2013, p. 38).

Fernandes (2009) alerta para o fato de que a narrativa epistolar jesuítica é sempre direcionada a uma intenção. Assim, a imagem do indígena que o pesquisador irá encontrar é, na verdade, a representação de uma imagem construída pelo missionário da Companhia de Jesus para fins pedagógicos. A escrita das cartas seria um modo de proceder do jesuíta, fazia parte de sua formação e, no caso do missionário-pedagogo em terras da América Portuguesa, teria como objetivo a construção de uma alteridade com a qual se pudesse dialogar na busca

de estratégias para a ação evangelizadora e colonizadora. No mesmo sentido, Melo considera que:

[...] é necessário lembrar que os índios não possuem voz ativa nas cartas, porque não são eles que as falaram ou as escreveram. Eles são representados pelos jesuítas. Neste trabalho, sobretudo nas cartas escritas por Nóbrega e por Anchieta. Eles escrevem sobre suas representações em relação ao índio e ao contexto do período colonial (2017, p. 39).

Entretanto, Arnaut de Toledo e Ornellas (2012) recordam que as cartas jesuíticas podem ser confrontadas com outros documentos históricos. Essa ação conduz o pesquisador a observar várias informações fáticas paralelas aos relatos com fins missionários. Nesse sentido, as fontes primárias da Companhia de Jesus que relatam o trabalho missionário-pedagógico jesuítico nas terras da América Portuguesa apesar de caráter pedagógico também possuem valor histórico. A ação do pesquisador deve, portanto, estar no cuidado em trabalhar as informações contidas nesses documentos.

Atento a esses procedimentos metodológicos e com base em um bom referencial, podemos observar que as diferenças entre as normas gerais da pedagogia jesuítica e a efetiva prática pedagógica brasileira, não deixa de ser uma diferença em relação às sociedades europeias (sobretudo a portuguesa do século XVI-XVII) com a brasileira, nesse processo de instalação de escolas, colégios, da educação formal. Nesse sentido, importante a contribuição de Hernandes (2008a) que, no seu trabalho sobre o teatro de Anchieta, faz uma leitura no sentido de que possa ter surgido das negociações que jesuítas-índigenas-colonos tiveram que fazer para poder conviver nessas terras, uma realidade tipicamente brasileira, que tem algo de europeu, mas muito das singularidades da realidade das matas. Essas singularidades estariam na raiz da escola e dos colégios aqui instalados, como as escolas das aldeias, que são algo peculiar.

Sendo assim, realizar um estudo comparativo da pedagogia jesuítica inscrita nos *Exercícios Espirituais*, por exemplo, base de formação do jesuíta, e a efetiva prática pedagógica brasileira no século XVI, é de certa forma, considerar essas negociações entre jesuítas-índigenas-colonos, que alteraram a formação do jesuíta, e que quando praticada com os índigenas provoca o que Gruzinski chama de “[...] mestiçagem dos seres e das culturas [...]” (1999, p. 109), consideradas, para esse autor, como o início de um processo de mundialização:

[...] atendo-me a um período que mantém relações particulares com o mundo contemporâneo. Se fosse mais bem conhecido, o século XVI da expansão ibérica

[...] nos proibiria de evocar a globalização como uma situação inédita e recente (GRUZINSKI, 2001, p. 18).

Com base nesses referenciais, buscou-se na presente pesquisa, uma visão dialética das relações havidas no processo pedagógico estabelecido entre o jesuíta educador-missionário e o formando objeto desta pedagogia. Por vezes a pedagogia será dirigida ao próprio jesuíta europeu em seu processo formativo, por vezes, ao colono, indígena ou mestiço cujo contato se estabeleceu nas missões. Buscou-se uma abordagem que considerasse o processo educativo havido entre essas relações dialéticas, conflitantes em muitas ocasiões, que envolveram apropriações e ressignificações dinâmicas. Ao comentar o trabalho pedagógico jesuítico na América Portuguesa, por exemplo, Melo escreve que:

Não se pode deixar nesse momento de conceituar educação de modo dialético, ou seja, o modo como os homens, no caso os jesuítas, transmitem, transformam e perpetuam a cultura no interior da própria cultura, no caso, a cultura nativa das matas (2017, p. 41).

A Europa do século XVI presenciava essas relações conflitantes, como nos embates entre Lutero e a Ortodoxia Católica, a Inquisição, o pensamento escolástico e o Humanismo (CARVALHO, 2001; O'MALLEY, 2004; SKINNER, 2009). A Companhia de Jesus nasceu em meio a esse contexto e o vivenciou. Mas não só o vivenciou na realidade europeia, como também nas relações havidas na missão. No processo pedagógico-missionário do Brasil, por exemplo, fica evidente essa dialética entre o pensamento jesuítico e pensamento americano (AGNOLIN, 2007; ALMEIDA, 2013; GRUZINSKI, 2003; HERNANDES, 2010).

O termo dialética utilizamos aqui no sentido de relações antagônicas, pensamentos divergentes e realidades diversificadas mas que, paradoxalmente, podem conduzir a relações de compensação, tal como presente no referencial teórico objeto da pesquisa. Uma abordagem, portanto, que vai além dos dualismos simplistas, rígidos e dogmáticos e aponta para uma análise qualitativa dos documentos estudados, buscando uma compreensão abrangente das contradições (GIL, 2008). Essa posição parece ser adequada para o estudo das relações havidas no século XVI, uma vez que tanto nativos como o jesuíta formado nos *Exercícios Espirituais*, de uma forma ou de outra, desenvolveram suas interações, nesse plano.

Para Gruzinski, por exemplo, ao comparar o europeu com o nativo das Américas, considera que:

Se o pensamento letrado ocidental, na sua forma dogmática, impõe recortes nítidos e relega ao irracional, ao absurdo ou ao demoníaco o que não se dobra às regras de sua retórica e seu dualismo, o pensamento nua – ou o que dele percebemos por meio

das constantes mediações europeias – parece infinitamente mais flexível [...] Graças a essa permeabilidade, o pensamento ameríndio soube captar tudo o que, na sensibilidade e no pensamento europeu, tendia ao híbrido. E foi justamente por essa razão que os grotescos, a fábula mas também o canto ameríndio, suas formulações polissêmicas, sua faculdade de fazer surgir o outro mundo e todos os outros mundos dos dois mundos, geraram múltiplas mestiçagens (2001, p. 270; 273).

No mesmo sentido, Almeida (2010) aplica essa visão aos indígenas e mestiços presentes no Brasil do século XVI e seguintes, que vivenciaram esse choque dialético quando de seu processo de contato com o missionário jesuíta. A autora busca uma abordagem que se distancie de interpretações inflexíveis, segundo as quais se deve sempre seguir a lógica de uma perspectiva assimilacionista, onde os povos indígenas ou resistiram ou cederam aos seus colonizadores e, nesse último caso, desapareceram:

A partir dessa perspectiva, as interpretações sobre as relações de contato eram pensadas com base em dualismos simplistas que estabeleciam rígidas oposições entre índio aculturado e índio puro; aculturação e resistência cultural (entendida esta última como negação dos novos valores culturais impostos); estrutura cultural (fixa, imutável e orientadora do comportamento dos povos primitivos) e processos históricos (responsáveis por introduzir mudanças e conduzir à extinção desses mesmos povos). Esses dualismos foram, em grande parte responsáveis por abordagens reducionistas que conduziram a visões equivocadas sobre a atuação dos índios nos processos históricos (ALMEIDA, 2010, p. 16).

A perspectiva dialética auxiliou, portanto, na presente pesquisa, compreender as relações havidas entre as partes, no processo educativo-pedagógico-missionário, especialmente do indígena e do mestiço que, segundo os autores referenciados, também detinham essa visão de mundo, pela qual foram capazes de assimilar de forma dinâmica, tudo aquilo que lhes era transmitido e, na maioria das vezes, imposto.

Em relatos encontrados nos documentos jesuítas, podemos identificar alguns costumes originais dos indígenas das terras do Brasil, costumes esses que, em contato com a obra missionária, irão se transformando, mas não se extinguindo. Narra, por exemplo, o padre Manoel da Nóbrega, em carta datada de agosto (?) de 1549, informações das terras do Brasil aos padres e irmãos de Coimbra:

Este es un gentio mejor que ay en esta costa, a los quales fueron no a muchos años dos frayles castellanos a los enseñar [...] Ay otra casta de gentiles, que se llaman Gaymures, y es gente que habita por los matos. Ninguna comunicación tienen con los christianos, por la qual se espantan quando nos ven, y dicen que somos sus hermanos, por quanto traemos barba como ellos [...] Los que comunican con nosotros hastagora, son dos castas: unos se llaman Tupeniques, y los otros Tupinambas. Estos tienen casas de palmas muy grandes, y delias en que posarán cincuenta índios casados, con sus mugeres y hijos. Duermen en redes de algodón sobre sí junto de los fuegos, que en toda la noche tienen acendidos assí por el frio, porque andan desnudos, como también por los demónios que dicen huyr dei fuego, por la qual causa traen tiçones de noche, quando van fuera. Esta gentilidad a ninguna

cosa adora, ni conocen a Dios solamente a los truenos llaman Tupana, que es como quien dize cosa divina. Y assí nós no tenemos otro vocablo más conveniente para los traer a conocimiento de Dios, que llamarle Padre Tupana (MONUMENTA BRASILIAE, v. I, p. 148-150).

Nesse excerto da correspondência acima já vemos alguns costumes dos povos que habitavam a costa do Brasil, na descrição de como Nóbrega os percebia, quando da chegada dos primeiros jesuítas missionários nestas terras. É possível perceber alguns de seus costumes e crenças, que, no dizer de Gruzinski (2003) demonstram a valorização da realidade sobrenatural como princípio base do pensamento. Ao mesmo tempo, verificamos que esse sentido de sobrenatural difere da representação cristã de mundo em muitos aspectos, conforme continua o padre Manuel da Nóbrega em outro trecho da correspondência:

De ciertos en ciertos años vienen unos hechizeros de luengas tierras, fingiendo traer sanctidad; y al tiempo de su venida les mandan alimpiar los caminos, y van los a recibir con danças y fiestas según su custumbre, y antes que lleguen al lugar, andan las mugeres de dos en dos por las casas, diziendo públicamente las faltas que hizieron a sus maridos, y unas a otras, y pidiendo perdón dellas. En llegando el hechizero con mucha fiesta al lugar, éntrase en una casa oscura, y pone una calabaza que trae en figura humana en parte más conveniente para sus engaños, y mudando su propria boz como de nino, y junto de la calabaza les dize, que no curen de trabajar, ni vayan a la roça, que el mantenimiento por sí crescerá, y que nunca les faltará que comer, y que por sí vendrá a casa; y que las aguijadas se yrán a cavar, y las flechas se yrán al mato por caça para su señor, y que han de matar muchos de sus contrários, y captivarán muchos para sus comeres. Y promételes larga vida, y que las viejas se han de tornar moças, y las hijas que las den a quien quisieren, y otras cosas semejantes les dize y promete, con que los engaña; de manera que creen aver dentro en la calabaza alguna cosa santa y divina, que les dize aquellas cosas, las quales creen. Y acabando de hablar el hechizero, comiençan a temblar principalmente las mugeres con grandes temblores en su cuerpo, que parecen demoniadas, como de cierto lo son, echándose en tierra, espumando por las bocas [...] Y en las enfermedades de los gentiles usan también estos hechizeros de muchos engaños y echizerías. Estos son los mayores contrários que acá tenemos [...] (MONUMENTA BRASILIAE, v. I, p. 150-152).

Conforme citado, os jesuítas desde o início viram nesses indígenas aos quais denominaram de feiticeiros, seus principais inimigos na obra pedagógico-missionária a que pretendiam nessas terras de missão. Segundo a visão de um cristianismo ortodoxo europeu, tais transe e tremores que os rituais indígenas causavam nos que deles participavam, só podiam ser causados por uma espécie de possessão demoníaca.

Mas podemos inferir que o jesuíta, formado nos *Exercícios Espirituais*, tinha também para si essa representação dialética de mundo, essa visão pedagógica flexível, que lhe possibilitou, por sua vez, realizar sua obra missionário-educativa.

Podemos inferir que o jesuíta, formado também na teologia de Agostinho de Hipona, tinha para si a representação das duas cidades antagônicas, desenvolvidas por Agostinho na

obra *A cidade de Deus* (1996). Por exemplo, nos *Exercícios Espirituais* vemos na meditação sobre as duas bandeiras:

Uma, de Cristo, supremo chefe e senhor nosso; outra, de Lúcifer, inimigo mortal de nossa natureza humana [...] Composição, vendo o lugar: será aqui ver um grande campo de toda aquela região de Jerusalém, onde o supremo chefe geral dos bons é Cristo Nosso Senhor; outro campo, na região de Babilônia, onde o caudilho dos inimigos é Lúcifer (LOYOLA, 1966, p. 92-93).

Bem divididas as partes, como o fez Agostinho, os *Exercícios Espirituais* apresentam dois campos de batalha bem definidos: Jerusalém e a Babilônia, ambos os campos com seus respectivos comandantes. Porém, logo adiante, esses mesmos campos delimitados, de repente, se misturam, transformando a terra inteira em um grande espaço de interação entre bons e maus, sendo que a bondade e a maldade ao invés de estarem plenamente estabelecidas, são, antes, situações flutuantes e em processo de formação:

2º ponto. Considerar como convoca [Lúcifer] inúmeros demônios e como os espalha, estes para tal cidade e aqueles para outra, e assim por todo o mundo, não omitindo nenhuma província, lugar, estado de vida ou pessoa particular. 3º ponto: Considerar a alocução que lhes dirige e como os incita a lançar redes e cadeia [...] Bem ao contrário, há de imaginar-se o supremo e verdadeiro chefe, que é Cristo Nosso Senhor. 1º ponto. Considerar como Cristo Nosso Senhor se apresenta num grande campo daquela região de Jerusalém, em lugar humilde, belo e gracioso. 2º ponto: Considerar como o Senhor do mundo inteiro escolhe tantas pessoas, apóstolos, discípulos etc., e os envia por todo o mundo, difundindo sua sagrada doutrina por todos os estados de vida e condições de pessoas (LOYOLA, 1966, p. 94-95).

Segundo Coelho (2012), o dualismo da obra *A Cidade de Deus* representa o antagonismo entre cristãos e pagãos. Mas, apesar de divididas: “[...] essas duas sociedades/cidades estariam intimamente relacionadas neste mundo temporal [...]” (COELHO, 2012, p. 122). O jesuíta então parece ter superado o antagonismo entre fiel e pagão das duas cidades – pensamento esse que retrata, de certa forma, o dualismo e o dogmatismo europeu – superando-o ao buscar converter o infiel. Para o jesuíta, teria havido também a dialética de convergências e divergências entre fiéis e infiéis, que justamente irá nortear seu trabalho missionário, quer seja, fazer o infiel, participante da Jerusalém celeste (ou terrestre), que é a Igreja. Não que o cristianismo não havia já estabelecido essas relações, mas a Companhia de Jesus buscou-as de forma acentuada:

E assim fiquemos obrigados, quanto estiver na nossa mão, a ir sem demora para qualquer região aonde nos quiserem mandar, sem qualquer subterfúgio ou escusa, quer nos enviem para entre os turcos ou outros infiéis, que habitam mesmo que seja nas regiões que chamam Índias, quer para entre hereges ou cismáticos, quer ainda para junto de quaisquer fiéis (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 22; 25).

Para esse fim, quer seja, o da busca pela interação e conversão do infiel, o jesuíta contou com um importante instrumento que foi a prática dos *Exercícios Espirituais*:

Nos Exercícios Espirituais, as quatro semanas de exercícios nada mais são que roteiro de viagem da alma peregrina, saindo do inferno, na primeira semana, para alcançar a Jerusalém Celeste, alegórica, na quarta semana (HERNANDES, 2006, p. 209).

Citando Alfredo Bosi, Hernandes escreve sobre essa percepção dialética de que o jesuíta também se apropriou, desde sua formação pelos *Exercícios Espirituais*, e que lhe serviram no trabalho pedagógico-missionário:

[...] Alfredo Bosi chama nossa atenção para o sincretismo que, ao longo da segunda metade do século XVI, teria surgido do encontro, nas selvas, entre aquilo que os jesuítas e, portanto, Anchieta, pretendiam ensinar – ideais religiosos, a cultura europeia – e a força de uma cultura nativa [...] Para o autor da Dialética da Colonização, este sincretismo estranho revela que a cultura-reflexo e a cultura-criação caminhavam de mãos dadas (HERNANDES, 2008a, p. 8).

Realmente, segundo Bosi, o jesuíta missionário no Brasil, possuía essa flexibilidade dialética que tornou possível suas relações com o colono e, especialmente o nativo, espaço onde buscou seus objetivos e realizou sua pedagogia:

A transposição para o Novo Mundo de padrões de comportamento e linguagem deu resultados díspares. A primeira vista, a cultura letrada parece repetir, sem alternativa, o modelo europeu; mas, posta em situação, em face do índio, ela é estimulada, para não dizer constrangida, a inventar. Que o primeiro aculturador dê exemplo: Anchieta compõe em latim clássico o seu poema à Virgem Maria quando, refém dos tamoios na praia de Iperoígue, sente necessidade de purificar-se. O mesmo Anchieta aprende o tupi e faz cantar e rezar nessa língua os anjos e santos do catolicismo medieval nos autos que encena com os curumins. Uma antiga forma literária, a epopéia, nobilitada pela Renascença italiana, molda conteúdos de uma situação colonial, no primeiro caso. No segundo, porém, o jesuíta aguilhado pelas urgências da missão precisou mudar de código, não por motivos de mensagem, mas de destinatário. O novo público e, mais do que público, participante de um novo e singular teatro, requer uma linguagem que não pode absolutamente, ser a do colonizador. E há mais: Anchieta inventa um imaginário estranho sincretico, nem só católico, nem puramente tupi-guarani, quando forja figuras míticas chamadas *karaibebé*, literalmente profetas que voam, nos quais o nativo identificava talvez os anunciadores da Terra sem Mal, e os cristãos reconheciam os anjos mensageiros alados da Bíblia. Ou *Tu-pansy*, mãe de Tupã, para dizer um atributo de Nossa Senhora [...] (BOSI, 1992, p. 31, grifo do autor).

Ao comentar o trabalho do jesuíta missionário no Brasil, Bosi destaca mais ainda o campo que foi percorrido para que se tornasse possível a interação entre os antagonismos e divergências de povos distintos. No trabalho catequético do jesuíta, no Brasil, ocorre algo singular, que Bosi chega a chamar de uma terceira esfera simbólica ou mitologia paralela:

O projeto de transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro, e este foi o empenho do primeiro

apóstolo. Na passagem de uma esfera simbólica para a outra Anchieta encontrou óbices por vezes incontornáveis. Como dizer aos tupis, por exemplo, a palavra pecado, se eles careciam até mesmo da sua noção, ao menos no registro que esta assumira ao longo da Idade Média europeia? Anchieta, neste e em outros casos extremos, prefere enxertar o vocábulo português no tronco do idioma nativo [...] Tais casos são, porém, atípicos. O mais comum é a busca de alguma homologia entre as duas línguas com resultados de valor desigual: Bispo é *Pai-guaçu*, quer dizer, pajé maior. Nossa Senhora as vezes aparece sob o nome de *Tupansy*, mãe de Tupã. O reino de Deus é *Tupãretama*, terra de Tupã. Igreja, coerentemente é *tupãôka*, casa de Tupã. Alma é *anga*, que vale tanto para toda sombra quanto para o espírito dos antepassados. Demônio é *anhanga*, espírito errante e perigoso. Para a figura bíblico-cristã do anjo Anchieta cunha o vocábulo *karaibebê*, profeta voador... A nova representação do sagrado assim produzida já não era nem a teologia cristã nem a crença tupi, mas uma terceira esfera simbólica, uma espécie de mitologia paralela que só a situação colonial tornara possível (BOSI, 1992, p. 65, grifo do autor).

Assim, o jesuíta europeu, fruto de uma cultura rígida e ortodoxa, do contexto da Reforma Católica, da luta contra os infiéis e do Concílio de Trento, buscou entretanto, um contato pedagógico-missionário em uma perspectiva dialética que, se por um lado conheceu confrontos e imposições, por outro, realizou concessões e permitiu o surgimento de uma realidade nova, aquém de uma concepção de um dualismo simplista, perspectiva essa que encontrou sua força basilar, nos *Exercícios Espirituais*.

3. PEDAGOGIA INACIANA POR MEIO DOS *EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS*

3.1 CONTEXTO E IDENTIDADE DA COMPANHIA DE JESUS

A pedagogia institucional e não institucional jesuítica (Baeta Neves, 1978) formulada sobretudo no período da Reforma Católica enfrentou na América Portuguesa¹ a realidade de um mundo novo. A realidade brasileira das matas, de habitantes que pertenciam a outra cultura que não a europeia, impôs limitações, mudanças e dificuldades na aplicação de uma pedagogia elaborada em um contexto europeu. O jesuíta, formado inicialmente para a luta pela Igreja Católica em crise nesse período e em diminuir a força das ideias luteranas, calvinistas que se espalhavam pela Europa, influenciou a educação, a cultura e a sociedade brasileira, mas foi também influenciada por esta realidade e, segundo Eisenberg (2000) contribuiu para transformar, também, a realidade europeia.

Para Ribeiro (2003), os jesuítas seguiam as normas do *Ratio*, qualquer que fosse a região em que atuassem. Já Saviani (2008) entende que a pedagogia jesuíta já estava configurada no *Modus Parisiensis* e, depois, na experiência de Messina. O *Ratio* teria substituído, então, no Brasil, o Plano de Instrução de Nóbrega. É nesse sentido que Mesquita afirma que os jesuítas que chegaram ao Brasil em 1549 traziam consigo uma “[...] formação nitidamente parisiense, humanista, escolástica, focada na ordem e na disciplina, e, em especial, nas Constituições da Companhia e nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola” (2013, p. 239). No entanto, essas definições são um tanto quanto universalistas.

A Companhia de Jesus criada quando do nascimento de uma sociedade disciplinar, de vigilância e controle (FOUCAULT, 1977), hierárquica, procurou desde o início unificar, normalizar e padronizar sua atuação no campo pedagógico. Além disso, as normas gerais jesuíticas são também o ponto de partida de formação dos religiosos que vieram ao Brasil e, aqui, iniciaram um trabalho educativo. Porém, a realidade brasileira do século XVI, tão diferente em muitos aspectos da realidade europeia do mesmo período, não permitiu essa aplicação uniforme.

Sendo assim, na presente pesquisa, pretendeu-se seguir a recomendação de Faria (2009), no sentido de se realizar uma pesquisa sobre a história da educação no Brasil Colonial

¹ Durante a escrita dessa dissertação, foi utilizado tanto o termo América Portuguesa, quanto Brasil, para identificar o local da missão jesuítica no século XVI, seguindo a terminologia usada por diversos autores referenciados neste trabalho.

a partir das determinações locais, considerando a correspondência jesuítica como principal fonte. Para o autor:

Fazer um estudo dos jesuítas no Brasil a partir do *Ratio Studiorum*, por exemplo, seria uma pesquisa bastante distante do que se praticava na Colônia, pois os padres deste período estavam, por assim dizer, envolvidos em conflitos e atividades que tornavam difícil a aplicação da ortodoxia romana, principalmente nas aldeias dos índios (FARIA, 2009, p. 259).

De um modo singular, portanto, os *Exercícios Espirituais* e não o *Ratio Studiorum*, podem ser considerados o principal meio de formação do jesuíta. A obra, produzida por Loyola, teve papel primordial na formação de seus discípulos, com o fim de militarem pela Igreja Católica e, além disso, possui valor pedagógico. Isso porque através da prática dos *Exercícios Espirituais*, que era obrigatória para todo membro da Companhia de Jesus, o jesuíta ia se formando para trabalhar junto aos fiéis e infiéis, estivessem eles na Europa ou no Brasil. Outra obra importante para a formação do jesuíta, também composta por Loyola e que está em relação direta com os *Exercícios Espirituais*, como obra pedagógica de formação do jesuíta, é o *Relato de um Peregrino* ou *Autobiografia*, em que o mentor da Companhia de Jesus conta para seus discípulos o modo como de pecador se tornou um Cavaleiro de Cristo.

Estudar os *Exercícios Espirituais* e a *Autobiografia* de Loyola é compreender em parte a pedagogia da Companhia de Jesus, sobretudo na formação de seus membros, uma vez que esses textos serviram de base para a formação do jesuíta que viria a ser missionário nas terras brasileiras. Certamente a vivência e as representações originadas dessa formação, vieram a influenciar de forma ampla a educação que se presenciou no Brasil do século XVI.

No século XVI, a mesma Europa que vivenciou a Reforma Protestante e a Reforma da Igreja Católica, assistiu também o nascimento de uma nova ordem religiosa, a Companhia de Jesus. Todos esses acontecimentos estão relacionados às mudanças no agir dos religiosos junto aos fiéis, mudanças essas que, por sua vez, encontram suas origens na mudança de representações de mundo e de religiosidade.

A história dos jesuítas é “[...] inseparável da então chamada contrarreforma, e eles têm sido frequentemente considerados símbolos de tudo o que era ruim ou de tudo o que era bom naquele acontecimento” (O’MALLEY, 2004, p. 16). Na presente pesquisa, porém, com base no referencial teórico estudado e trabalhado, buscou-se uma perspectiva dialética da história, no sentido de se observar nas diversas ações e discursos, suas intenções possíveis e seus resultados efetivos, por vezes, não previstos na intencionalidade do agir. Dessa forma, consideraram-se os jesuítas como religiosos da Igreja Católica, cujo objetivo era militar

espiritualmente pela manutenção de poder de sua instituição, em um período de crise, sendo que essa ação está inscrita na realidade social da Europa do século XVI.

O contexto europeu do século XVI era um contexto de transição. Vivia-se um movimento de saída do modelo medieval, na direção de um ideário moderno, ideário esse fortemente relacionado ao movimento humanista. O Humanismo Renascentista disputava espaço com a teologia escolástica, o que pode ser bem representado na pessoa e na obra de Erasmo de Roterdã, grande expoente desse movimento e mais importante humanista do norte da Europa, especialmente na Espanha, local de seu nascimento (SKINNER, 2009). Justamente na Espanha, estudaram diversos dos primeiros jesuítas, incluindo Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Além disso, também em Portugal, Erasmo exerceu grande influência (BAITON, 1988). Lembra Hernandes (2010) que esse reino teve grande influência na criação da Companhia de Jesus e nas missões jesuíticas do novo mundo.

Isso aponta no sentido de haver relações entre o pensamento de Erasmo e os primeiros jesuítas. Porém, houve também divergências entre a Companhia de Jesus e o grande humanista. Segundo O'Malley (2004), a convergência entre as ideias de Erasmo e a pedagogia jesuítica estaria justamente nesse movimento humanista onde se buscava uma teologia que movesse os afetos em direção ao serviço de Deus.

Sobre a relação entre o ideal escolástico e o humanista do período, esclarece Skinner (2009) que, mesmo considerando que não houve uma mudança brusca e que, por vezes, princípios escolásticos conviviam com os primeiros humanistas, há de se considerar que a transformação foi real, embora gradual. Na metodologia, por exemplo, já apareciam divergências de interpretação do direito romano, ainda no século XIV. Mais tarde, as diferenças de pensamento foram se delineando e acabaram por influenciar a constituição do pensamento político e social do século XVI:

Os humanistas não combateram seus rivais escolásticos apenas no plano da metodologia: denunciaram, também, as preocupações que os distinguiam. Aqui, o princípio de que mais se valeram foi sua tese de que a filosofia deve ter algum uso prático na vida social e política. Isso os levou a condenar, por duas vertentes, a forma como os escolásticos estudavam a filosofia. Primeiro, criticaram as escolas por se empenharem em pontos dos mais triviais, prestando assim pouquíssima atenção à questão – essencial – de como devemos nos portar (SKINNER, 2009, p. 127).

O século XVI assiste a uma transformação na Europa, transformação esta onde se buscou uma “[...] expansão do espírito e dos conteúdos do humanismo [...] com a constituição dos modos de vida mais dinâmicos e mundanos” (MANACORDA, 2006, p. 193). Para

Berdiaev (1979), essa expansão do espírito estava relacionada a uma liberação de energias que haviam sido inibidas na Idade Média, em razão de uma cultura de submissão determinada pela Escolástica, o que criou uma barreira na manifestação cultural do europeu, ou seja:

[...] no se otorgó al hombre la libertad de crear, de construir una cultura libre, de tal manera que al hombre no le fue dado experimentar y desplegar en la libertad las energías espirituales forjadas por el cristianismo y por el período medieval del hombre de la historia. La ascética medieval robusteció las energías del hombre, pero no dio ocasión a estas energías de desplegarse a través de la libre creación de una cultura (BERDIAEV, 1979, p. 118).

De forma paradoxal, o cristianismo medieval escolástico valorizava a espiritualidade como mais alta expressão do homem e, ao mesmo tempo, inibia a manifestação livre dessa espiritualidade, uma vez que a instituição eclesial da Igreja Católica centralizava em seu poder todas as manifestações culturais. Essa hierarquização e controle inibiram as diversas e possíveis expressões e manifestações espontâneas, mantendo-as subordinadas. Assim, segundo Berdiaev, “La experiencia de la historia moderna no es otra cosa que la experiencia de la libre manifestación de las energías humanas” (1979, p. 118).

O século XVI veio a presenciar, portanto, esse florescimento cultural e humanista. Inevitavelmente, o século XVI também presenciou o abalo do Catolicismo, ou, antes, desse controle hierárquico já institucionalizado da espiritualidade e da cultura.

Mesmo antes do movimento da Reforma Protestante, o contexto já era favorável à contestação da autoridade da Igreja Católica, também no campo político-jurídico. Segundo Skinner:

Junto com essa onda ascendente de anticlericalismo, houve um sério movimento de teorização legal e política às vésperas da Reforma, igualmente empenhado na necessidade de abolir as jurisdições do papado e da Igreja (2009, p. 334).

Apesar das divergências, tanto Erasmo quanto Lutero estavam de acordo que o céu não pode ser objeto de negociações (NASCIMENTO, 2006). Porém, os representantes do catolicismo utilizaram-se amplamente de certas ações, como a venda de indulgências. Essas ações criaram um ambiente de revolta, propício a questionamentos diversos, causando dissidências:

Acontece a divisão na religião, especialmente na Alemanha, com Lutero, mas que em seguida alastra-se com Calvino, em Genebra, e com Henrique VIII, na Inglaterra. A Igreja Católica reage com o Concílio de Trento (1545-1563). As discussões estendem-se às Universidades [...] Além disso, os católicos reunidos em conselho reagiram contra os movimentos da Reforma que defendiam a livre interpretação da Bíblia, sem a necessidade de intermediadores (PRADO; HERNANDES, 2018, p. 326).

Comentando o Concílio de Trento, Agnolin (2007) escreve que o objetivo era unificar a pregação, de modo que se pudesse ensinar de maneira homogênea. Para isso, foi preciso a elaboração de um Catecismo de Trento, ou Tridentino, um livro que contivesse a ortodoxia católica:

O Catecismo Tridentino, portanto, propõe-se, em síntese, enquanto instrumento de defesa, contra a alarmante multiplicação dos catecismos heréticos, por sua clareza nas definições doutrinárias, por seu propor-se em termos de ágeis fórmulas e de um método de ensino: o resultado de todos esses propósitos, imposição dos tempos turbulentos das controvérsias religiosas, constitui-se, assim, na necessária uniformização doutrinária do catecismo que pode, finalmente, discriminar e afastar a tumultuada babel doutrinária, graças ao ponto de referência essencial que ele próprio vem assumindo (AGNOLIN, 2007, p. 146).

No contexto da Reforma Católica, o Concílio de Trento foi uma referência (DANIEL-ROPS, 2014). A partir dele, tornaram-se também mais manifestas as mudanças que já vinham ocorrendo na Igreja Católica, no que diz respeito a sua atuação junto ao povo. Ocorre que antes do Concílio, essas mudanças vinham ocorrendo de baixo para cima, ou seja, através das inúmeras manifestações populares de religiosidade. A partir do Concílio, a hierarquia católica foi assumindo tais manifestações no sentido de atuar de forma menos concentrada nos mosteiros, nos lugares reservados ao clero e mais onde estava o povo, nas ruas, praças e cidades.

A Companhia de Jesus, segundo Storck (2016), aparece exatamente em meio a essas mudanças, vindo a ser influenciada pelo meio, mas também assumindo para si essa religiosidade mais aberta e popular, o que coincide com a história de Loyola e seu processo de conversão no contexto do movimento humanista (CARVALHO, 2001). A Companhia de Jesus não só assume o humanismo presente na sociedade europeia do século XVI, mas também a luta, a guerra das religiões, tornando-se então uma militância, um exército “[...] no permanente alerta da prevenção combativa” (CARVALHO, 2001, p. 283).

O período do Renascimento é um período marcado pelo encontro. O final da Idade Média apresenta uma cristandade dividida pelo excesso da verticalização de uma estrutura hierárquica. O Renascimento, por sua vez, caminha no sentido de uma base comum de representações. Segundo Agnolin:

Com efeito, através do encontro emblemático entre uma alteridade histórica (os antigos) e uma alteridade espacial (os selvagens) [...] a cultura ocidental encaminhou-se em direção à construção de uma Igualdade, que permitiu a possibilidade inédita de comparação horizontal [...] uma proto-antropologia de fato (2007, p. 23).

A Companhia de Jesus formou-se, assim, nessa dupla e inseparável perspectiva renascentista: o contato com o antigo, com o clássico, com toda a sua representação de mundo e de homem - diante da qual o jesuíta se apresentou em uma perspectiva nova, moderna, humanista – e o contato com o selvagem, também esse possuidor de perspectivas diversas, perspectivas essas ante as quais o jesuíta se apresentou como civilizador (AGNOLIN, 2007).

Outra influência recebida pelo movimento jesuíta foram os Irmãos de Vida Comum, responsáveis por essa transição entre a piedade monástica para a piedade popular (FOUCAULT, 1977). Segundo Skinner (2009), os Irmãos de Vida Comum eram uma comunidade de vida católica que propagaram um modelo de vida onde “[...] procuravam adestrar-se, mediante aulas e exercícios místicos, para cultivar essa relação de autêntica submissão a Deus” (SKINNER, 2009, p. 304). Esse modelo, divulgado de acordo com as ideias de Gerard Groote (1340-1384), acabou por influenciar um movimento chamado de *Devotio Moderna*. A ideia era a de que a religiosidade não poderia depender apenas da hierarquia, do clero, mas era necessária a popularização da espiritualidade e a instrução do povo nesse sentido.

Segundo Storck (2016), difundiu-se na Europa esse movimento de popularização e de instrução propagado pelos Irmãos de Vida Comum, desde o século XIV. Uma obra que resume os ideais da *Devotio Moderna*, a *Imitação de Cristo* “[...] contém uma moral prática e normas de agir segundo o ideário cristão” (ARNAUT DE TOLEDO, 2004, p. 96). Esta obra acabou por influenciar Inácio de Loyola, inclusive na elaboração dos *Exercícios Espirituais*. Nos exercícios de Loyola, por exemplo, vemos como se trabalha essa pedagogia mística, que leva o praticante a entrar em contato com ideias ascéticas, antes reservadas apenas ao clero.

Essa influência, porém, do movimento da *Devotio Moderna*, não se restringiu ao campo do catolicismo, mas também ao movimento de contestação da hierarquia Católica, movimento esse que teria como um de seus efeitos, a Reforma Protestante. Skinner, por exemplo, comentando a ação das ideias dos discípulos de Gerard Groote no pensamento de Lutero, aponta nesse sentido:

A convicção central em seus ensinamentos, que ele pode haver derivado de alguns místicos de inícios do século XIV, como Mestre Eckhart (m. 1327) e seu discípulo Johannes Tauler (c. 1300-31), era que todos os esforços que os homens podem envidar a fim de se fazer querer por Deus nada expressam além de uma vaidade pecaminosa: por isso, o fiel deve ter por meta apenas manter passiva a sua alma, simplesmente aceitando a graça divina (2009, p. 304).

O contexto então direcionava a sociedade europeia no sentido de uma igualdade não vivenciada no período medieval, igualdade aqui no sentido da participação na cultura e na religiosidade, de determinada porção social:

A *Devotio Moderna* inspirou tanto protestantes como jesuítas, pois integrou as transformações da estrutura social europeia [...] alicerçada em uma nova classe que surge no terceiro estado e se fortalece e que nomeamos, atualmente, de burguesia. O povo leigo, sobretudo das cidades, o burguês, queria participar das práticas da igreja, retomar o cristianismo primitivo (PRADO; HERNANDES, 2018, p. 327, grifo dos autores).

Essa participação do leigo na religiosidade, nas práticas de piedade popular e na cultura é bem identificada na formação da Companhia de Jesus (O'MALLEY, 2004). A influência da *Devotio Moderna* na formação jesuíta, porém, se afasta do pensamento de contestação uma vez que a Companhia de Jesus busca conciliar antagonismos, como Escolástica e Humanismo:

O escolasticismo e o humanismo exerceram uma poderosa influência sobre os jesuítas, mas a literatura sobre a piedade medieval e do medievo tardio era, pelo menos, igualmente importante. Quanto a Inácio e os outros, a influência da *Imitação de Cristo* e de obras similares antedatou o escolasticismo e o humanismo e foi mais profunda [...] A *Imitação* clamava explícita e implicitamente por uma simplificação nas práticas da vida devota. Tais demandas eram um tema popular da época, encontradas também nos humanistas (O'MALLEY, 2004, p. 411; 414, grifo do autor).

Andrade escreve sobre esta influência verificada na formação do jesuíta, de conceitos contraditórios: “De fato, ambas as ‘escolas de pensamento’ possuem suas divergências fundamentais. É aí que os jesuítas entram. Eles foram capazes de entrelaçar os opostos: humanismo e escolástica” (2018, p. 46).

A Companhia de Jesus segue o itinerário vivenciado pelo próprio Inácio de Loyola que, após a batalha de Pamplona, enfermo, se dedica à leitura de obras populares à época, como a *Legenda Áurea*. Inácio, assim, começa a representar para si esses ideais ao mesmo tempo ascéticos e populares:

Estes pensamentos frutos de uma importante mudança no comportamento do homem leigo medieval, ou do fim do medievo, a leitura silenciosa, a reflexão solitária, não mais apenas para o monge, o ermitão, o religioso, mas para o homem que não era culto como Inácio [...] teriam um efeito singular para o já famoso e honrado cavaleiro de Pamplona, que o levaria a uma escolha difícil e importante, também interior, marcadamente fruto ainda do espírito Medieval: ser um mártir da Igreja, ou um cavaleiro do rei? Surge então em seus solitários pensamentos, essa difícil escolha: seguir a vida de cavaleiro em busca de honras e glórias, ou dedicar-se a uma nova vida de penitências e sofrimentos tal qual aquela dos santos e mártires, ou de Cristo. Deixar a bandeira do rei para juntar-se a bandeira de Cristo e lutar por sua

Igreja? Essa escolha tornar-se-ia o fundamento dos Exercícios Espirituais, pedra angular da Companhia de Jesus (HERNANDES, 2008b, p. 300).

Inácio de Loyola participou, portanto, desse contexto de transição entre o ascetismo monástico, hierárquico, para a piedade popular, leiga. Um importante instrumento nesse caminho de transição exerceram os exercícios místicos ou espirituais. Eram essas obras, manuais que buscavam direcionar o leitor à vida cristã interior e ao estado de vigília e alerta na luta contra o inimigo espiritual (BAINTON, 1988). É o caso da *Imitação da Vida de Cristo*, por exemplo, cuja autoria é atribuída a Tomás de Kempis, um Irmão de Vida Comum, do *Manual do Soldado Cristão*, de Erasmo de Roterdã e do *L'Exercitatorio de la vida espiritual*, de Garcia de Cisneros. Este último manual, elaborado pelo abade de Manresa, em fins do século XV, teria inspirado Inácio de Loyola a elaborar seus *Exercícios Espirituais* (DEMOUSTIER, 1996). Sobre essa influência, escreve Skalinski Júnior:

Em Montserrat reinava uma forte tradição beneditina e foi lá que tomou contato com outra obra que o influenciou sobremaneira: o *Exercitório da vida espiritual*, impresso no ano de 1500 e de autoria do reformador beneditino García Jiménez de Cisneros († 1510). Inácio recebeu o livreto das mãos de seu confessor Dom João de Chanones, com o qual realizou uma confissão geral por escrito que teve a duração de três dias. O *Exercitório* se tornou uma das principais referências espirituais dos monges da época, conjugando a um só tempo a antiga tradição contemplativa dos beneditinos e, a então atualíssima, corrente da *Devotio Moderna* (2007, p. 29, grifo do autor).

Assim, os *Exercícios Espirituais* da Companhia de Jesus, inserem-se nesse contexto dos manuais de devoção e piedade popular. Porém, segundo Arnaut de Toledo, há uma novidade nos Exercícios compostos por Loyola em relação aos demais manuais, uma vez que: “[...] esses eram manuais de oração não incluíam o corpo nas exercitações espirituais. Eis aí a grande novidade dos exercícios inacianos. Tais manuais também não previam registros de impressões dos exercitantes” (1996, p.113).

Os *Exercícios Espirituais* transformaram-se em um instrumento da ortodoxia católica, uma vez que foram aprovados por Roma e, mais tarde, incorporados na luta da Reforma Católica, do Concílio de Trento. Realmente, desde a Fórmula da Companhia de Jesus de 1540, ratificada pelo papa Paulo III, os *Exercícios Espirituais* são uma prática exigida ao jesuíta, em seu trabalho de propagação da fé (CONSTITUIÇÕES, 1997). Os Exercícios elaborados por Loyola, serão a base primordial não só da Companhia de Jesus, mas também servirão de referência de espiritualidade para outras congregações religiosas, uma vez que influenciaram todo um contexto (CANAVARRO, 2004), além de destacada influência no campo da educação de forma geral.

Importante notar que toda formação pedagógica jesuítica foi fundada sobre o conceito cristão-católico de educação, onde se destacava o costume e a autoridade dos exemplos a serem imitados. Dentre os mais antigos estudos cristãos sobre o tema, pode-se citar, por exemplo, a obra *O Pedagogo*, de Clemente de Alexandria (160-220). Pertencente ao período da Patrística busca realizar uma síntese entre o pensamento grego antigo e as novas ideias cristãs que iam se formando. Para Clemente de Alexandria, o conceito grego de pedagogia, por exemplo, é relacionado às Sagradas Escrituras, onde o verdadeiro pedagogo ou condutor do povo escolhido é Deus, que age por meio dos patriarcas (ROSA, 2005).

As origens da pedagogia jesuítica estão relacionadas também com a criação da Companhia de Jesus. Tanto a criação da ordem religiosa como sua atuação na área educacional, mantém relação direta com o período histórico da Reforma Católica (FARIA, 2009).

Segundo Carvalho (2001), o século XVI assistiu a uma guerra das religiões, na Europa, especialmente na Alemanha, com o advento do Protestantismo. O militar espanhol basco, Inácio de Loyola (1491-1556) com alguns companheiros da Universidade de Paris, que se reuniram em 1534, e que contaria com a ajuda imprescindível de Dom João III e do papa Paulo III, criou uma ordem religiosa, nomeando-a de Companhia de Jesus. O papa Paulo III a aprovou em 1540 (CONSTITUIÇÕES, 1997). Essa congregação religiosa, em pouco tempo, adquiriu grande destaque na Igreja e na sociedade em geral:

A Companhia fundava sua preponderância frente às outras ordens e, sobretudo, sobre o clero secular, na sua elevada preparação cultural, em sua dedicação ao espírito missionário, ao mesmo tempo em que revelava sua grande capacidade de penetração nos níveis mais altos da sociedade (AGNOLIN, 2007, p. 149).

Os objetivos da nova ordem criada era a propagação missionária da fé e a luta contra os infiéis. Assim, a Companhia de Jesus está inserida nesse contexto da Reforma Católica. Seus princípios educacionais, expressos em suas normas gerais, por vezes confundem-se com princípios da própria Companhia: a obediência absoluta aos superiores, a disciplina severa e rígida, a valorização da aptidão pessoal de seus membros (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Podem ser notadas na pedagogia jesuíta, além das origens humanistas do contexto histórico citado, fontes mais antigas de educação, como o uso da retórica no ensino. Conforme recorda Faria, “Além de organizar a escrita [...] os jesuítas estavam, por assim dizer, fortemente ligados às disposições retóricas, com o intuito de serem úteis e eficazes no trabalho missionário” (2009, p.94). Segundo Agnolin:

Com sua importância destacada, e nunca esquecida nas pregações da Idade Média, na verdade a retórica tornou-se um objeto de estudo e de atenção relevantes na cultura ocidental com o advento da Renascença clássica e com o forte impulso recebido pela Reforma. Com efeito, a pregação “gesticulante” – que será definida “barroca” – constituir-se-á como o resultado das discussões teóricas sobre a oportunidade de pregar segundo o “estilo plano” ou aquele “grande” [...] é essencial observar como, na base das retóricas dominantes encontravam-se, ainda, uma concepção declaradamente emotiva, mais do que intelectual, da vida o espírito [...] essa concepção refletia, substancialmente, a prevalência da antropologia de Agostinho sobre aquela de Tomás de Aquino [...] (2007, p. 216-217).

Assim, essa busca da eficácia pela retórica de que nos fala Faria (2009), traduziu-se, no trabalho jesuíta, em uma pedagogia que buscou trabalhar para além da intelectualidade escolástica, em uma ação que se pretendia integral, persuasiva. Dessa forma, o jesuíta inovou pedagogicamente, ao buscar essa síntese entre razão e emoção, ou seja, apresentar um conteúdo escolástico mas utilizar-se de meios humanistas. Para Varela e Alvarez-Uria (1992), essa inovação se manifestou pedagogicamente na ação jesuíta em direcionar expressões culturais como o teatro e os jogos, para fins de educação, substituindo o castigo, pouco a pouco, pela organização cuidadosa do tempo, a programação dos conteúdos e os métodos estimulantes de ensino.

Nas terras da missão, o aprendizado da língua nativa e o uso da retórica tornaram possível a autoridade do jesuíta perante os indígenas. Segundo Eisenberg (2000), o uso da língua nativa aumentou o interesse pelas pregações jesuíticas, uma vez que os tupis demonstravam grande respeito pelos que detinham habilidades retóricas, a quem chamavam senhores da fala. A partir deste aspecto da formação dos membros da Companhia de Jesus, na linguagem e na retórica, foi possível a melhor compreensão das representações de mundo dos nativos da América Portuguesa e, por parte dos jesuítas, sua interpretação cristã:

[...] os jesuítas passaram a interpretar a cultura Tupi. Curiosamente, os missionários concluíram que os índios haviam tido algum conhecimento da fé cristã no passado e que haviam perdido essa informação com o passar do tempo, uma vez que viram em alguns mitos indígenas semelhanças com histórias antigas do cristianismo. Os mitos Tupi mais importantes descobertos pelos irmãos foram o paraíso terrestre, o espírito do mau Anhangá, a inundação que se seguiu à criação do mundo, e o mito de Sumé – um ancestral Tupi que peregrinou por todo o Brasil (EISENBERG, 2000, p. 73)

Sobre as origens desse aspecto da formação humanista, a retórica, Skinner relaciona o uso desta arte com o movimento de persuasão presente desde o período medieval:

Para compreendermos por que processo o estudo da retórica nas universidades italianas terminou dando origem a uma forma de ideologia política que se revelou influente, precisamos começar considerando os propósitos práticos subjacentes ao próprio uso da retórica. O objetivo básico da instrução retórica consistia em conferir uma capacitação bastante valorizada no mercado: quem a estudava aprendia a escrever cartas oficiais e outros documentos análogos com o máximo de clareza e de

força persuasiva. Essa concepção segundo a qual escrever cartas seria uma técnica especial, passível de se resumir em regras e de se aprender de cor, começou a ser elaborada em Bolonha, nos primórdios do século XII, como uma consequência segunda do objetivo fundamental daquela universidade, que era o de formar advogados e juízes (SKINNER, 2009, p. 50).

Apesar de ter origem medieval, o ensino e o uso da retórica foi passando por uma mudança gradual relacionada com as próprias alterações no estilo de vida europeu que estava, aos poucos, deixando o ascético para concepções de mundo mais práticas e sociais:

Foi por meio desses modelos, ou *formulae*, que os *dictatores* – que de início só pareciam estar inculcando em seus alunos regras retóricas estritamente formais – começaram a se preocupar de maneira consciente com os negócios legais, sociais e políticos das cidades-Estado italianas [...] Até então, como a intenção principal desses modelos fosse apenas a de ilustrar o emprego das regras retóricas, os *dictatores* tendiam a utilizar exemplos cujo tema era remoto ou mesmo fantasioso. Agora, porém, começavam a envidar um esforço sistemático a fim de que o conteúdo de seus modelos tivesse valor e relevância maiores para a vida pessoal ou a carreira futura de seus alunos (SKINNER, 2009, p. 51, grifo do autor).

Nesse contexto de transformação do estudo e do uso da retórica, ainda segundo Skinner, encontramos as origens do Humanismo europeu:

Tão logo o ensino da retórica veio a se basear no estudo de exemplos e autoridades clássicos, mais uma importante novidade intelectual afetou as universidades italianas. Numerosos estudantes, que tinham começado a aprender a *Ars Dictaminis* como nada mais que uma parte de sua formação mais ampla para a carreira de advogado, começaram a se sentir mais e mais interessados nos poetas, oradores e historiadores clássicos, que lhes eram propostos como modelos de bom estilo retórico. Ou seja, passaram a tratar esses escritores não apenas como mestres em alguns artifícios estilísticos, mas como figuras sérias, dignas de ser estudadas e imitadas por si mesmas. Os esforços assim envidados por esses advogados do começo do século XIV, estudando os clássicos por seu valor literário e não mais por mera utilidade, fazem que seja correto considerá-los os primeiros verdadeiros humanistas – os primeiros autores entre os quais a “luz começou a brilhar” [...] (SKINNER, 2009, p. 58-59).

Os primeiros jesuítas que, mais tarde, tiveram formação nesse cenário, irão trazer consigo, pois, esse ideal retórico de persuasão, mas, ao mesmo tempo, esse traço humanístico-literário, de valorização cultural, ainda que de uma cultura concebida nos moldes e nos limites da instituição católica a que pertenciam.

3.2 EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS COMO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA VONTADE

Inácio de Loyola, em sua conversão religiosa, recebeu influências do movimento da *Devotio Moderna*, dessa ação de transição do ideal monástico para o ascetismo popular. Conforme consta em sua autobiografia:

Depois que o peregrino entendeu ser vontade de Deus não continuar em Jerusalém, veio sempre pensando consigo que faria. Por fim se inclinava mais a estudar algum tempo para ajudar as almas [...] chegou a Alcalá em 1526, e aí estudou termos de Soto, física de Alberto e o Mestre das Sentenças (LOYOLA, 1987, p. 58; 66).

Nota-se aí também, a influência do movimento humanista, nessa busca pelo conhecimento e na vontade de fazer uso dele para a propagação da fé. Segundo O'Malley:

No outono de 1524, ele encontrava-se em sala de aula em Barcelona, tentando aprender gramática latina com jovens que tinham um pouco menos da metade de sua idade [...] Após dois anos, sentiu-se suficientemente preparado para ousar assistir a aulas nas salas da recentemente fundada Universidade de Alcalá, onde os programas de estudo eram fortemente influenciados pela Universidade de Paris e por certos aspectos do movimento humanista da Renascença italiana. Nesse período, Alcalá foi também um centro de entusiasmo na Espanha pelos escritos de Erasmo; ali Inigo foi favorecido por Miguel de Eguía, editor do original latino do *Manual do Soldado Cristão* de Erasmo (1525) e de sua tradução ao castelhano (1526) (2004, p. 50, grifo do autor).

Assim, mais do que uma influência humanista, O'Malley defende uma influência particular da obra de Erasmo na formação de Loyola. Nesse período, Inácio já havia escrito seus *Exercícios Espirituais* e os aplicava. Esse manual de formação, ele o elaborou após sua estada em Manresa:

Em Manresa pedia esmola cada dia. Não comia carne, nem bebia vinho, ainda que lho dessem. Nos domingos não jejuava, e se lhe davam um pouco de vinho, bebia [...] A este tempo estava num quartinho que lhe tinham concedido os dominicanos em seu convento, e perseverava em suas sete horas de oração de joelhos, levantando-se à meia noite continuamente e em todos os mais exercícios já ditos (LOYOLA, 1987, p. 33; 36).

Por sua vez, as obras de devoção e piedade popular, inseridas no contexto da *Devotio Moderna*, tiveram por influência as ideias e obras dos Irmãos de Vida Comum, que, em seu humanismo cristão, acabaram por influenciar o humanismo de Erasmo de Roterdã (LAUWERS, 2004; BAINTON, 1988).

O'Malley (2004) defende ainda que as ideias do *Manual do Soldado Cristão*, de Erasmo teriam sido importantes no pensamento do fundador da Companhia de Jesus e argumenta a favor dessa ideia, mesmo ciente das restrições que, mais tarde, a ordem dos jesuítas tomou quanto aos escritos de Erasmo. A explicação é importante, razão pela qual a citamos de forma abrangente:

Qual era, então, a atitude de Inácio e dos outros membros da Companhia em relação a Erasmo? Esta é uma questão que transcende os temas bíblicos e patrísticos. É uma questão complicada, sobre a qual muito se tem escrito; muito disso produziu até recentemente grandes mal-entendidos. Dois fatos que pretensamente envolveram Inácio têm sido usados para fundamentar esse argumento. Primeiro, Inácio se voltou contra Erasmo durante seus estudos na Espanha, tanto em Barcelona como em Alcalá, por causa de uma leitura do *Enchiridion* (O Manual do Soldado Cristão); de

acordo com Ribadeneira, porque esfriava sua devoção interior. Segundo, mais tarde como Geral, proibiu todos os jesuítas de lerem qualquer coisa escrita por Erasmo. A exatidão do primeiro fato tem sido questionada. Entra as razões para não aceitar isso como algo verdadeiro estão o estilo e o conteúdo do próprio *Enchiridion*, que, especialmente na tradução castelhana, continha muito que era compatível com a *pietas* inaciana e pouco ou nada que a contrariasse. Além disso, quando Nadal revisou, em 1557, a vida de Inácio em sua *Apologia* da Companhia contra a condenação da Faculdade Parisiense de Teologia, cujos sentimentos antierasmianos eram bem conhecidos, ele não mencionou o incidente [...] O segundo “fato” é falso. Inácio nunca publicou para a Companhia uma proibição peremptória contra as obras de Erasmo. Não obstante, em 1552, ele começou a registrar reservas e restrições. Essa evolução deve ser atribuída a duas causas. Primeiro, ele e seus companheiros tinham sido expostos ao aviltamento sofrido por Erasmo [...] durante seus dias de estudantes [...] Além disso, quando foram a Roma, encontraram os mesmos sentimentos orquestrados numa vingança poderosa e malévola por parte de certos homens da Igreja, especialmente por aqueles ligados à Inquisição Romana. Por volta de 1554-55, aquele tribunal tendia claramente a uma condenação da *opera omnia*, a qual, de fato, foi incluída totalmente por Paulo IV no Índice de Livros Proibidos de 1559 (O’MALLEY, 2004, p. 405-406, grifo do autor).

Dessa forma, ainda segundo O’Malley (2004), apesar de certa prudência de Loyola sobre os escritos de Erasmo de Roterdã, havia admiração daquele sobre as obras do grande humanista, pelo menos sobre o *Enchiridion*. Apesar disso:

[...] após 1552, Inácio impediu e mesmo proibiu o uso das obras de Erasmo [...] Proibiu completamente seu uso pelo Colégio Romano, mas se mostrou mais flexível em outras circunstâncias [...] Erasmo foi usado em muitas ‘escolas de gramática’ similares àquelas fundadas pelos jesuítas, e estas escolas foram, portanto, estigmatizadas pelos inimigos de Erasmo como sementeiras de heresia. Por um monte de razões os jesuítas não queriam correr o risco dessa rotulação para suas próprias instituições novas e frágeis. Embora Inácio expressasse ocasionalmente um desejo mais geral de que os jesuítas se abstivessem de ler Erasmo, ele, muitas vezes, levantou a questão somente em relação aos manuais [...] Começando em Messina em 1548, os jesuítas fizeram amplo uso de Erasmo em suas salas de aula, como Inácio bem o sabia [...] (O’MALLEY, 2004, p. 406-407).

Parece plausível, portanto, essa influência de Erasmo no pensamento do fundador da Companhia de Jesus e na elaboração da obra dos *Exercícios Espirituais*. Outro argumento de O’Malley (2004), nessa direção, é o fato de Loyola não ter se defendido das acusações de que os exercícios que aplicava, pareciam conter ideias erasmianas. Realmente, o fato é narrado em sua *Autobiografia*, conforme a seguir:

Desde o dia de sua entrada no cárcere até que o tiraram dele, passaram-se quarenta e dois dias [...] a sentença: ‘Não falassem de assuntos de fé dentro de quatro anos em que tivessem estudado mais [...] Chegado a Salamanca [...] disse-lhe o confessor: ‘Os Padres de casa lhe querem falar’ [...] O Subprior, como muita afabilidade, começou a dizer [...] que gostariam de saber destes pontos mais em particular [...] Instou o frade: ‘Pois agora há tantos erros de Erasmo e tantos outros que vêm enganando o mundo e Vocês não querem declarar o que dizem? O peregrino respondeu: ‘Padre, eu não direi mais do que disse, a não ser diante de meus superiores que me podem obrigar a isso (LOYOLA, 1987, p. 72; 76-77).

O humanismo desenvolvido por Erasmo, portanto, auxilia a compreender tanto o contexto de formação dos primeiros jesuítas, quanto as disputas que se travaram em relação ao livre arbítrio, divergências que acabaram ficando no centro das ideias de Lutero e da Companhia de Jesus, inclusive influenciando a própria inclinação desta, à missão.

Segundo Baiton (1988), Erasmo foi protagonista nas ideias de uma reforma liberal católica e se tornou extremamente popular. Seu *Manual do Soldado Cristão (Enchiridion Militis Christiani)*, no original, foi escrito em 1503. Nele, Erasmo defende que se deve empreender uma batalha por Cristo. Nessa batalha, as armas seriam a oração e a virtude (ARNAUT DE TOLEDO, 2004). Nessa descrição é possível perceber conceitos menos escolásticos, mais populares – como a comparação da vida a uma batalha – conceitos estes relacionados à *Devotio Moderna*. Além disso, o ideal proposto traz uma valorização humanista: a de que a vida ascética (oração) deve estar ligada à prática, à ação e a missão (virtude). A escolástica já havia dissertado exaustivamente sobre a virtude, mas na proposta humanista, essa virtude deveria ser demonstrada na missão, ou seja, na doação de uma vida por uma causa considerada justa e necessária.

Seguindo a ideia de uma ação que esclarece a razão, Erasmo valoriza a moral, o comportamento individual, a preparação teológica voltada para o agir. E esse agir é uma luta, uma vivência de combate. Assim, a vivência completa a racionalidade, elevando-a ao seu sentido pleno. Daí a crítica ao escolasticismo ou a uma religião voltada para o intelecto. A vivência religiosa assim, não é uma pura busca ascética, mas uma luta espinhosa: “[...] um apelo decidido à ação na guerra cristã” (BAINTON, 1988, p. 78).

Nessa luta, decisivo é o conceito desenvolvido por Erasmo, de livre vontade. A liberdade humana não é um livre agir da vontade, mas sim uma submissão:

A vontade humana é livre por natureza. Porém, o mesmo não acontece com a sua concretização. Nesta, a vontade só será livre se submetida à vontade divina. A liberdade, então, se dará por uma espécie de escravidão. O guerreiro cristão deve lutar continuamente contra os inimigos de Cristo, que, no caso de Erasmo, não é o Diabo, mas o mundo e a carne, a que ele, homem, pode sujeitar-se, pois tem livre vontade e pode escravizar-se, se não lutar todos os dias, submetendo sua vontade, escravizando-a, a Deus (PRADO; HERNANDES, 2018, p. 330).

O ideal da liberdade humana já vinha sendo delineado pelos renascentistas desde o século XII, como forma de autogoverno, ou seja, em um sentido mais prático, político (SKINNER, 2009). Liberdade aqui seria ao mesmo tempo independência e constituição livre, conferindo ao cidadão oportunidade de participação ativa no governo. Porém, as ideias sobre liberdade que acabaram por culminar na discussão havida pelos reformadores protestantes e

pelo próprio Erasmo, relacionam-se às teses escolásticas do livre-arbítrio. Essas, por sua vez, possuem sua origem na Patrística:

Este tema do livre-arbítrio, é de grande importância na história do cristianismo e sempre é estudado numa perspectiva teológica, pois sempre está relacionado com o tema da *graça*. Quando Santo Agostinho escreveu, em 426, o seu *De gratia et libero arbitrio*, tinha como objetivo dar uma resposta clara e ortodoxa aos extremos da questão do livre arbítrio e da graça. Ele buscava uma afirmação da liberdade do homem que não negasse a intervenção da graça divina e dizia que os mandamentos divinos de nada serviriam se o homem não tivesse a liberdade para cumpri-los [...] Esta liberdade de escolha que ao mesmo tempo é livre mas requer a intervenção da graça, será a marca da doutrina da Igreja sobre o tema, vindo a sofrer abalo apenas com a Reforma (ARNAUT DE TOLEDO, 1996, p. 32, grifo do autor).

Apesar de Erasmo e Lutero concordarem na crítica à instituição católica, no que diz respeito à corrupção e no comércio ligado a elementos relativos à fé (NASCIMENTO, 2006), a divergência entre ambos é maior. Na verdade, Erasmo decide a via da tradição, da Patrística, enquanto Lutero resolve romper com ela, pelo menos com a interpretação oficial dos elementos da tradição. No ano de 1524, Erasmo escreve o tratado *Sobre a liberdade da vontade*, justamente com o fim de argumentar contra as ideias de livre vontade, já propagadas por Lutero na Europa. Conforme Skinner (2009), esse tratado foi escrito a pedido do papa Henrique VIII, o que mostra a convergência de Erasmo com a hierarquia católica à época. Segundo Nascimento, nele Erasmo aprofunda a ideia de livre vontade:

O livre arbítrio é a vontade racional que, por ser racional, participa da dignidade da imagem que o homem possui de Deus [...] Erasmo considera a razão como o piloto da alma, assim como para o platonismo. A vontade localizada na alma, quando decide em favor do mundo material, se constitui como vontade má. A vontade racional é livre e, sendo assim, realiza seu movimento originário em direção ao mundo superior e divino (2006, p. 96).

Na linha platônica, a vontade livre é, portanto, uma submissão, ou seja, uma adesão da vontade a uma direção certa, no caso, ao mundo superior ou divino. A vontade humana é livre, quando adere a vontade da razão divina. Logo, a vontade humana, por natureza, sempre precisa de uma direção externa. Porém, mesmo assim é livre, porque pode decidir ser livre (SKINNER, 2009).

Comentando a definição escolástica de livre-arbítrio, Arnaut de Toledo (1996) explica, para isso, a importância da relação dos conceitos de vontade e razão. A vontade é o movimento esclarecido pela razão enquanto que esta é apresentada à vontade mas não de forma totalizante, uma vez que, se isso ocorresse, a vontade seria anulada, tornando-se uma necessidade, ou seja, sendo inviabilizada a escolha. Assim, Tomás de Aquino irá destacar a

função da vontade, nesse caso, de tal forma a considerar como a mesma coisa o livre-arbítrio e a vontade.

As ideias sobre livre-arbítrio e vontade assim permanecerão até serem contestadas no contexto da Reforma. Para Lutero, a tese da livre decisão pela vontade divina é inconcebível, uma vez que para essa adesão, o homem deveria conhecer o pensamento de Deus. Mas o homem, inferior, não pode conceber o superior. Assim, Lutero busca refutar Erasmo, escrevendo *A servidão da vontade*, obra que sai publicada em 1525. Ainda segundo Skinner (2009), o texto escrito por Lutero apresenta uma doutrina anti-humanista, a qual teria sido influenciada por aspectos do pensamento de santo Agostinho. Esses aspectos, porém, segundo Arnaut de Toledo (1996), são apenas o ponto de partida de Lutero e que, logo adiante, seu pensamento foi se tornando independente. Lutero sustenta que a razão humana é carnal e, assim, não pode atingir o divino:

A verdadeira situação, como Lutero parece indicar no título de seu tratado, é que nossas vontades permanecem sempre escravizadas ao pecado [...] Uma tal concepção às teses tomistas e humanísticas, que entendiam Deus como legislador racional, assume assim a forma de doutrina – tipicamente luterana – da dupla natureza de Deus. Há o Deus que escolheu revelar-se no Verbo [...] Mas há também o Deus escondido [...] A vontade do Deus absconso é onipotente; ela ordena tudo o que acontece no mundo. Mas também está além do nosso entendimento [...] (SKINNER, 2009, p. 287-288).

Em oposição ao Humanismo de Erasmo e, conseqüentemente às ideias que iriam se tornar base da nascente Companhia de Jesus, que serviriam de formação de seus membros e que foram expressas especialmente em seu documento fundador, os *Exercícios Espirituais* e à sua ação missionária, Lutero sustenta a impossibilidade do livre arbítrio, dessa adesão livre da vontade em favor do divino, mesmo dessa escravidão do agir por meio da submissão à lei de Deus.

Para Lutero, ainda, o homem não é verdadeiramente livre. Essa liberdade do homem é predeterminada e só pode conduzi-lo à condenação, ao pecado. É apenas Deus quem decide e já decidiu: alguns homens serão salvos e outros, condenados e, ao homem, cabe apenas aceitar seu destino fatal e não há nada que fazer para mudá-lo. Lutero, porém, afirma que Deus concedeu uma justificação gratuita àqueles que pela fé somente, lhe aderirem. Porém, mesmo aqui, essa capacidade do homem em movimentar sua vontade, também lhe foi predeterminada por Deus e não foi concedida aos reprovados (SKINNER, 2009).

Já para Erasmo, o livre-arbítrio da vontade humana é necessário, uma vez que “Se o discernimento do bem e do mal fosse inacessível ao homem, não haveria possibilidade de se imputar a ele uma má escolha [...]” (ARNAUT DE TOLEDO, 1996, p. 57) nem, dessa forma,

imputar-lhe o próprio pecado. Erasmo buscou, em seus escritos, uma solução intermediária entre os extremos. Porém, Lutero não admitiu esse meio termo, parecendo mostrar-se portador de uma mentalidade dualista rígida que não admitia nenhuma forma de antagonismo:

Lutero recrimina Erasmo pelo fato de ele colocar as verdades cristãs no mesmo nível das afirmações dos filósofos que, nem acreditam em Deus [...] Também segundo ele, há contradição em Erasmo porque ele tenta conciliar as duas posições. O livre-arbítrio, para sê-lo, tem que poder tudo e nem poderia ser restringido pela graça. Lutero insiste em que a Bíblia, ao falar da graça de Deus, nega a possibilidade de existência de um livre-arbítrio no homem, pois para ele Deus é onipotente e isto por si só, nega qualquer possibilidade de que o homem possa se dirigir contra os desígnios divinos (ARNAUT DE TOLEDO, 1996, p.62).

A polêmica entre Lutero e Erasmo tinha, assim, adquirido força e, ultrapassando os limites religiosos, acabou por influenciar a visão de mundo da modernidade no que diz respeito ao indivíduo. Ainda segundo Arnaut de Toledo (1996), ela irá influenciar Inácio de Loyola em um pensamento onde o sujeito será o centro de seu agir e a educação irá adquirir grande importância.

A visão pedagógica que se expressará na pedagogia jesuítica, primeiramente, será aquela que considera a liberdade do homem. A escolástica seguida pelos jesuítas, já definira essa crença no livre-arbítrio. Segundo Skinner (2009), Tomás de Aquino, já havia defendido a liberdade da vontade humana, considerando que o conhecimento divino sobre a decisão humana é contingente, ou seja, que ocorre por acaso, de forma não necessária; por sua vez, o jesuíta Luís de Molina desenvolve extensamente essa ideia em seu tratado *Concórdia do Livre Arbítrio com os dons da graça e com a presciência, providência, predestinação e reprobção divinas*, publicado em Lisboa em 1588. Nesse sentido, toda a ação pedagógica jesuítica de persuasão, com o fim de persuadir, de conquistar, de inclinar e movimentar a vontade. Ora, só pode ser movimentada uma vontade que existe.

Desde a Idade Média difundiu-se uma doutrina que relacionava o mundo (e, conseqüentemente a humanidade) a duas visões opostas: a da condenação ou reino de Satanás e a da redenção, ou reinado de Cristo:

Os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola (compostos ao redor de 1522) se inscrevem nessa tradição [...] privilegiam, portanto, a segunda representação da doutrina, aquela da redenção, e isso, significativamente, na medida em que a teologia protestante privilegiava o primeiro aspecto, aquele da condenação (AGNOLIN, 2007, p. 388).

Inseridos fortemente no movimento humanista, os jesuítas formaram uma pedagogia que buscou a conquista de liberdades. Porém, conforme observa O'Malley (2004), o humanismo jesuíta buscou harmonia com o escolasticismo, o que acabou por diferenciá-lo do

movimento humanista de modo geral. Teologia escolástica mesclada com retórica humanista foram as armas da Companhia de Jesus, na formação de sua pedagogia. Dessa forma, parece haver nessa conciliação feita pelo jesuíta, algumas contradições. Por exemplo, de um lado considerou a vontade humana como vontade livre. De outro, elaborou uma pedagogia onde são criadas excessivas regras de conduta: porque o jesuíta buscou regular tudo? O motivo parece militar justamente contra essa liberdade: a regulamentação excessiva parece querer persuadir de tal forma a vontade humana que acaba por anulá-la, pelo menos conceitualmente.

Contrários à tese da predeterminação da vontade, a prática pedagógica jesuíta, contudo, parece ter militado uma espécie de determinação posterior da vontade, por persuasão, por obediência, por regulação. Não só a ação jesuítica em si, mas principalmente a tentativa de regular tudo, de forma detalhada, como que a não deixar espaço algum para a livre iniciativa.

O jesuíta está inserido nesse contexto: Escolástica, Humanismo, Reforma Protestante e Reforma Católica. Foi um momento histórico que discutiu e vivenciou várias questões importantes para a educação, essencialmente aquelas relacionadas à motivação da vontade e o livre-arbítrio. Nesse sentido, o jesuíta desse período, e a própria Companhia de Jesus quando atuando na educação, se apresentam como uma síntese do século XVI: síntese entre Escolástica e Humanismo, entre ensino e liberdade, razão e vontade. O jesuíta, então, parece ser uma síntese entre esses aspectos da educação, síntese por vezes contraditória, nem sempre coerente.

O jesuíta, porém, está inserido no contexto do século XVI, onde, segundo O'Malley (2004), a Europa caminhava para além do período medieval e para além da Escolástica. No período, a guerra das religiões alastra-se, especialmente na Alemanha, com Lutero, e ocorre uma divisão religiosa, seguida de Calvino, em Genebra, e Henrique VIII, na Inglaterra. Segundo Skinner, já havia em ação diversos protestos contra privilégios da igreja Católica na Europa:

Em Colônia, por exemplo, ocorreu em 1513 uma revolução contra a oligarquia reinante, no curso da qual as guildas corporativas assumiram o controle da cidade e instituíram uma comissão para discutir de que modo reformar seu governo. O resultado foi uma lista de *Agravos e reclamos*, nos quais as corporações assinalavam sua animosidade contra as jurisdições e privilégios desfrutados pela Igreja (2009, p. 331, grifo do autor).

Diante dessa realidade, também a Igreja Católica se movimenta, realizando o Concílio de Trento (1545-1563). As discussões estendem-se às Universidades. Diante de toda essa

situação, não eram mais bastantes as respostas teológicas frias e a racionalização das ideias escolásticas. Era o momento da prática, das ações e, diante desses desafios culturais, sociais e religiosos da Europa Renascentista é que se insere a Companhia de Jesus e o seu modelo de educação, de homem e de mundo (CARVALHO, 2001).

No movimento de popularização da religião ou *Devotio Moderna*, do período, havia uma valorização maior da prática religiosa (como a oração do rosário, as peregrinações aos lugares santos, as indulgências, os jubileus, o acender velas em igrejas, o uso de relíquias dos santos) em relação ao conhecimento propriamente dito ou racional (O'MALLEY, 2004).

Assim, os humanistas buscavam a retórica, o convencimento “[...] que exigia engajamento da imaginação e de emoções tanto quanto do intelecto” (O'MALLEY, 2004, p. 395). Esse movimento provocado da imaginação e das emoções se insere no conceito de vontade que os jesuítas beberam da Escolástica, mas que aplicaram conforme o Humanismo. A questão que pode ser extraída daí seria se a educação é apenas um ato eminentemente racional, como na Escolástica, ou um movimento da vontade, como vivenciado pelo Humanismo.

Para a pedagogia jesuítica, expressa desde seu primeiro instrumento de formação, os *Exercícios Espirituais*, a resposta é que a vontade pode ser movimentada de várias formas e à educação cabe buscar esse movimento. Nesse sentido Pereira faz um interessante comentário sobre o papel da adesão da vontade na prática dos Exercícios de Loyola:

Quanto à elaboração dos *Exercícios Espirituais*, manual de religião elaborado pelo padre a que nos referimos, compreende-se que não era um catecismo. Mais se parecia com um regulamento militar, com meditações para *quatro semanas*, todas exigindo, cada vez mais, a concentração e adesão, a inteligência e a sensibilidade do fiel (PEREIRA, 2007, p. 40, grifo do autor).

A concentração exigiria o direcionamento da atenção. Já a adesão, seria esse movimento pessoal que aceita a proposição e a torna sua, fazendo mover a inteligência e a sensibilidade nesta direção. Caminhando no sentido do Humanismo, o jesuíta parece ter entendido que uma exposição racional não significa, por ela mesma, um processo educativo. É preciso que nesse processo, haja engajamento e participação, como uma espécie de educação da vontade.

O jesuíta então precisou motivar, convencer, trabalhar não só a razão, mas as emoções, a vontade – o contexto da época o exigia – era o contexto do Humanismo, da Reforma Protestante e da Reforma Católica.

3.3 *EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS* E A FORMAÇÃO INICIAL DO JESUÍTA NO SÉCULO XVI

A Companhia de Jesus nasce da experiência de conversão religiosa de seu fundador, Inácio de Loyola, no século XVI. Nesse período, o militar Inácio é ferido em batalha, passando meses inválido, em recuperação, quando então, segundo afirma em sua autobiografia, se processa uma mudança em seus pensamentos e representações. Acaba, por fim, desejando se tornar um peregrino e, segundo os ideais heroicos da época, queria ir a Jerusalém, para, vencendo os turcos muçulmanos, resgatar a cidade santa para o mundo cristão. Fruto dessa vivência, Loyola elabora os *Exercícios Espirituais*:

[...] reduzindo a escrito os preceitos da sua orientação religiosa. Intitulou a obra de Exercícios espirituais para se vencer o homem a si mesmo e ordenar a sua vida sem determinar-se por afeição nenhuma desordenada, conjunto de regras extremamente severas, de contemplações, meditações e orações, conducentes à salvação da alma (CARVALHO, 2001, p. 284).

Nesse sentido, Andrade relaciona de forma interessante a função dos *Exercícios Espirituais*, a experiência de Loyola e formação inicial do jesuíta. Segundo ele:

É possível afirmar que os Exercícios Espirituais são, basicamente, uma relação entre (a) experiência e (b) experiências. Parte da (a) experiência de Inácio de Loyola, desde quando esteve ferido até suas aplicações aos exercitantes, e desemboca nas (b) experiências dos indivíduos que se submetem aos Exercícios Espirituais (2018, p. 77).

Questionado sobre como escrevera os Exercícios, Inácio responde, em sua autobiografia que: “[...] não os tinha escrito todos de uma vez, mas algumas coisas que ele observava em sua alma e as achava úteis a si e lhe parecia poderem ser úteis aos outros, as punha por escrito, por exemplo, o exame de consciência [...]” (LOYOLA, 1987, p. 114).

Por essa época, o peregrino então resolveu mudar em ato sua resolução. Segundo García-Villoslada:

Era portanto mister dar cumprimento à romaria então prometida. E quem sabe se a vontade de Deus não se lhe manifestaria em Jerusalém, apontando aquela Terra Santa como princípio e centro do seu apostolado futuro? [...] Enfim, na sexta-feira, 4 de setembro, puderam os viajantes saudar jubilosos Jerusalém [...] Por serem extremamente escassas as informações que Iñigo, inteiramente absorto em suas altas contemplações, nos deixou de cada um dos lugares santos, que beijou com os lábios e banhou com as lágrimas, temos de limitar-nos à simples enumeração dos sítios que deve ter percorrido com seus companheiros de peregrinação [...] Quando estava em Manresa, comprazia-se em imaginar que sua futura vida de apostolado, à imitação da de Cristo de seus doze apóstolos, poderia ter início ali onde o Senhor pregara e onde o Espírito Santo descera em línguas de fogo sobre o Colégio apostólico. Agora,

este pensamento lhe parecia tão factível e oportuno, que não vacilou em comunicá-lo a um dos superiores franciscanos (1991, p. 237; 251-253).

Era intenção de Loyola, portanto, ficar em Jerusalém, fazendo deste local, seu apostolado e, quem sabe, dali, arrumar meios para lutar contra os muçulmanos. Porém, a resposta dos superiores a esse desejo de Loyola, foi negativa, conforme ele relata em sua autobiografia:

O Provincial lhe disse, com boas palavras, como soubera sua boa intenção de ficar naqueles lugares santos, e pensara bem no assunto. Entretanto, pela experiência havida de outros, julgava que não convinha. Pois muito tinham nutrido o mesmo desejo, e uns tinham sido presos, outros morrido. Depois a Ordem ficava obrigada a resgatar os presos. Portanto se preparasse para partir no dia seguinte com os peregrinos. Ele respondeu a isto que tinha este propósito muito firme e julgava que por nenhum modo o deixaria de executar. Dava honestamente a entender que, embora não parecesse ao Provincial, se não fosse matéria estrita de pecado, não deixaria seu propósito por nenhum temor. A isto objetou o Provincial que eles tinham autoridade da Sé Apostólica para fazer sair ou ficar quem lhes parecesse, e poder excomungar a quem não quisesse obedecer. E neste caso eles julgavam que ele não devia ficar (LOYOLA, 1987, p. 54).

Dessa forma, o fundador da Companhia de Jesus percebeu que não mais poderia levar adiante a ideia inicial de luta contra os infiéis a começar pela cidade Santa. Pelo menos não uma luta física, sangrenta. Passou então a meditar como poderia travar a mesma batalha, agora em campo diferente. A luta que Inácio passa a vislumbrar seria, portanto, uma luta espiritual, de persuasão, uma luta pedagógica. Para esse fim, a principal arma de que passa a se valer, são os *Exercícios Espirituais*.

Conforme a *Autobiografia*, desde o início de sua conversão, Inácio já praticava os *Exercícios Espirituais*:

Em Alcalá exercitava-se em dar Exercícios Espirituais e declarar a doutrina cristã. Com isto fazia fruto para a glória de Deus. Muitas pessoas subiram da alta notícia e gosto de coisas espirituais. Outras sofriam várias tentações, como uma que querendo se disciplinar, não o podia fazer, como se lhe detivessem a mão. Estes e outros fatos causavam rumores no povo, principalmente pelo muito concurso de gente que havia onde quer que ele explicava a doutrina. (LOYOLA, 1987, p. 66-67).

Esses Exercícios, porém, não eram exclusividade de Loyola. Na Europa, de então, havia diversos manuais que buscavam essa forma de devoção para que o leigo praticasse a devoção interior por meio de um caminho pedagógico onde o objetivo era a formação de um fiel cristão. Porém, não mais um cristão medieval, mas um fiel que participasse ativamente nessa busca para compreender a vontade de Deus e vivenciá-la. Em outras palavras, um cristão humanista.

Uma passagem de sua vida, relatada por Inácio em sua autobiografia, mostra uma representação dele relacionada ao conhecimento e ao ensino, que parece influenciar o pensamento de Inácio e, posteriormente, todo o ideal formativo do membro da Companhia de Jesus. Isso é reforçado se notarmos que a *Autobiografia* também e, talvez precipuamente, foi escrita justamente com esse objetivo, de plasmar o modelo de jesuíta.

Relata Inácio que, naquele tempo, além de rezar sete horas por dia, já recebia algumas pessoas que lhe procuravam e tratava com elas de assuntos espirituais. “Mas quando se ia deitar, muitas vezes lhe ocorriam grandes esclarecimentos [...]” (LOYOLA, 1987, p. 39). Continua Inácio, na sequência:

Neste tempo Deus o tratava como um mestre-escola trata a um menino que ensina [...] Em todo caso, julgava claramente e sempre continuou a julgar que Deus o tratava desta maneira [...] Isto se pode depreender dos cinco pontos seguintes: Primeiro. Tinha muita devoção à Santíssima Trindade [...] Estando um dia rezando [...] começou a elevar-se-lhe o entendimento, como se visse a SSma. Trindade [...] nem depois de comer podia deixar de falar da SSma. Trindade. E isto com muitas comparações e muito diversas [...] (LOYOLA, 1987, p. 39-40).

Há época do episódio relatado (diferentemente do momento em que está escrevendo sua autobiografia), Loyola não havia realizado maiores estudos. Sendo assim, o conhecimento teológico acima citado, relacionado à difícil representação cristã da Santíssima Trindade, é relatado como se fosse fruto de uma iluminação. Nesse sentido, Inácio se coloca, em sua autobiografia, na linha epistemológica de Agostinho. Agostinho trabalhou a Teoria das Ideias de Platão sob a luz da Revelação (GADOTTI, 1997). Tais ideias da pedagogia católica, ao lado da Escolástica, eram ainda utilizadas e ensinadas no tempo de Inácio.

Na obra *De Magistro*, de Agostinho, estão presentes vários elementos importantes para se compreender melhor essa teoria epistemológica e, conseqüentemente, a representação de ensino-aprendizagem de Inácio, que depois será a de seus seguidores, os jesuítas.

Ao se refletir sobre o conhecimento, o ensino, em uma primeira reflexão, chega Agostinho à conclusão de que os meios externos (palavras, discursos, leituras, ações) são sinais que fazem despertar o interior do homem, para a inteligência das coisas. É o que ele relata quando observa que “[...] a nossa atenção, depois de ouvir os sinais, volta-se para as coisas significadas” (AGOSTINHO, 1973, p. 343). Assim, o conhecimento se processa essencialmente de forma interna, exercendo os meios externos um papel importante, mas secundário.

Em segundo lugar, Agostinho ainda observa que não é possível, no aprendizado, fazer experiência de todas as coisas que se aprende. A maioria delas deverá ser conhecida através

da crença, ou seja, da confiança do educando no que lhe é fornecido pelo educador: “[...] não ignoro quanto é útil crer também em muitas coisas que não conheço [...] não podendo saber a maioria das coisas, sei porém quanto é útil acreditar nelas” (AGOSTINHO, 1973, p. 351). Nessa compreensão epistemológica, consequência da primeira assertiva, passa-se a valorizar muito o papel do ensino teórico, dogmático, que se dá por meio de uma recepção, uma comunicação de um interior para outro interior.

Por fim, Agostinho identifica a ideia do *Bem Supremo*, de Platão, com a pessoa divina de Cristo, relacionando-a com o conceito de verdade, fruto e meta do conhecimento humano. Porém, nesse ponto, a diferença do pensamento grego para o pensamento cristão reside no fato de que, no cristianismo, essa transcendência se constata no interior humano, onde a alma se encontra com o espírito e se identifica com ele. Agostinho expressa isso quando diz que “[...] Cristo ensina interiormente, o homem avisa exteriormente pelas palavras” (AGOSTINHO, 1973, p. 401). A alma é, portanto, portadora de uma transcendência em si e, por ela, se processa o conhecimento.

Na epistemologia jesuítica, por sua vez, é possível identificar os conceitos epistemológicos do pensamento de Agostinho. Na representação do Deus mestre-escola que ensina um menino, Inácio reproduz toda a pedagogia da Patrística cristã: sem estudos teológicos, a visão da Santíssima Trindade o faz despertar ao conhecimento interno sobre esse conceito, de forma que ele, depois, pode ensiná-lo e de forma abrangente. Essa visão, por sua vez, não lhe é externa, não se lhe apresenta como um sinal, mas como a coisa em si, como uma elevação de seu entendimento.

Tais conceitos advindos da Patrística estarão também presentes na missão jesuítica. Segundo Hansen:

Nos séculos XVI e XVII nas missões jesuíticas do Brasil e do Maranhão e Grão Pará, a iniciativa de fazer da pregação oral o instrumento privilegiado de divulgação da Palavra divina pressupunha que a luz natural da Graça inata ilumina a mente dos gentios objeto da catequese, tornando-os predispostos à conversão (2003, p. 21).

A *Autobiografia de Inácio de Loyola* apresenta outros momentos semelhantes onde o fundador da Ordem vivencia essas representações e procura acentuar bem essas experiências:

Uma vez se lhe representou no entendimento, com grande alegria espiritual, o modo com que Deus criara o mundo. Parecia-lhe ver uma coisa branca da qual saíam alguns raios e dela fazia Deus luz. Mas isto, nem o sabia explicar, nem se lembrava bem daquelas notícias espirituais que nesses tempos Deus lhe imprimia na alma [...] ouvindo missa, um dia, na elevação do Corpo do Senhor, viu com os olhos interiores uns como raios brancos que vinham de cima. Isto, ainda que não o passa bem explicar, depois de tanto tempo, contudo ele viu claramente como o entendimento o modo como estava no SSmo. Sacramento Jesus Cristo Nosso Senhor [...] Muitas

vezes e por muito tempo, estando em oração, via com os olhos interiores a humanidade de Cristo e sua figura, que lhe parecia como um corpo branco, não muito grande, nem muito pequeno [...] Estas visões o confirmaram então e lhe deram tanta segurança sempre da fé, que muitas vezes pensou consigo: Se não houvesse Escritura que nos ensinasse estas verdades da fé, ele se determinaria a morrer por elas, só pelo que vira [...] Indo assim em suas devoções, assentou-se um pouco com o rosto para o rio, o qual ficava bem em baixo. Estando ali assentado, começaram a abrir-se-lhe os olhos do entendimento. Não tinha visão alguma, mas entendia e penetrava muitas verdades, tanto em assunto de espírito, como de fé e de letras. Isto, com uma ilustração tão grande que lhe pareciam coisas novas (LOYOLA, 1987, p. 40-42).

A *Autobiografia* de Loyola em que ele relata nos anos de 1555 e 1556 sua trajetória para se tornar um religioso, pode ser considerada uma obra pedagógica, pedagogia do exemplo e assim se relaciona com os *Exercícios Espirituais*, também obra pedagógica, lugar em que Loyola reproduz estas experiências citadas como modelo da vida para a comunidade cristã e sobretudo, para seus discípulos na ordem por ele fundada. No exercício da *Contemplação para alcançar o amor*, por exemplo, vemos no 4º ponto:

Olhar como todos os bens e dons descem do alto; como o meu limitado poder provém do sumo e infinito poder do alto; bem assim a justiça, a bondade, a piedade, a misericórdia etc., tais como do sol descem os raios, da fonte as águas etc. (LOYOLA, 1966, p. 148).

A pedagogia jesuítica vai se valer amplamente desses conceitos, por exemplo, na valorização do ensino teórico, expositivo, como uma transmissão mesmo de um interior para outro interior, mas sempre pressupondo esse ponto comum transcendente, que é o espírito e onde o conhecimento verdadeiramente acontece.

Conta Loyola em sua *Autobiografia*, que em razão de aplicar os *Exercícios Espirituais* e declarar a doutrina, ou seja, realizar práticas de ensino aos que lhe procuravam, começou a ter sua vida investigada pelo clero do local, chegando mesmo a ser objeto de investigação de inquisidores de Toledo (LOYOLA, 1987). Por fim, veio a ser preso. Mesmo na prisão, porém, continuava a explicar a doutrina e aplicar os Exercícios. O vigário geral do Arcebispo de Toledo, João Rodriguez de Figueroa, foi quem examinou seu caso e lhe comunicou o motivo da prisão:

Entre as muitas pessoas que seguiam o peregrino, havia uma mãe e uma filha, ambas viúvas: a filha era muito moça e muito bela. Ambas tinham entrado muito em espírito, principalmente a filha. E tanto, que sendo nobres, tinham ido à Verônica de Jaén a pé e não sei se mendigando e sós. Isto levantou grande celeuma em Alcalá. O doutor Ciruelo, que tinha alguma proteção delas, pensou que o peregrino as induzira e por isso o fez prender (LOYOLA, 1987, p. 71).

Apesar de Inácio negar ter participação na atitude das duas mulheres e que, inclusive, as teria incentivado, por palavras, a permanecerem em Alcalá, parece que neste ter *entrado*

muito em espírito, novamente, podemos inferir a influência do *explicar a doutrina* e, até, dos *Exercícios Espirituais* e de sua ação sobre os que o recebiam.

Ao final de quarenta e dois dias, sai Inácio do cárcere e lhe fica determinado, em sentença que se vestisse como os outros estudantes e que “Não falassem de assuntos de fé dentro de quatro anos em que tivessem estudado mais, pois não eram letrados” (LOYOLA, 1987, p. 72). Foi nessa ocasião que Inácio procura o Arcebispo de Toledo, Alonso de Fonseca e Azebedo, que mantinha boas relações com Erasmo de Roterdã, e recebe do arcebispo dinheiro e conselho para ir ter em Salamanca, onde lhe indicou amigos e um Colégio para estudantes pobres.

Chegando a Salamanca, no ano de 1527, Inácio relata de memória, em sua *Autobiografia* de 1555, que já fora ali reconhecido como “[...] um da companhia [...]” (LOYOLA, 1987, p. 75), o que mostra que já se identificavam como Companhia de Jesus, o grupo de pessoas que praticavam e aplicavam os *Exercícios Espirituais*. Novamente inquirido pelas autoridades eclesiásticas, Inácio voltou à prisão. O fato de pregar e ensinar, sem ter estudos ou mandado eclesiástico, incomodava a Igreja.

Na prisão, continua Inácio os seus exercícios e a falar da doutrina a todos os que lhe procuravam. Nessa época, recebe a visita de Martim Frias, então vigário geral do Bispo de Salamanca, que veio para examinar sua causa, quando então Inácio lhe entrega “[...] todos os seus papéis, que eram os Exercícios [...]” (LOYOLA, 1987, p. 78). Esses mesmos Exercícios foram examinados pelos juízes eclesiásticos que, ao fim, acabaram por não encontrar nada ali que pudessem reprovar, de forma que:

Aos 22 dias que estavam presos, os chamaram para ouvir a sentença: ‘Não se achava nenhum erro, nem em conduta nem em doutrina. Podiam continuar a ensinar a doutrina cristã e a falar de coisas de Deus, contanto que nunca definissem ‘isto é pecado mortal, isto é venial’ senão depois de quatro anos a mais de estudo’ (LOYOLA, 1987, p. 80).

Apesar de favorável, a sentença não agrada a Inácio, porque entende que, por ela, lhe fecham a ocasião de ensinar. Um ponto principal parece lhe incomodar: sobre a distinção entre pecado venial e mortal. Esta distinção se encontra nos *Exercícios* da seguinte forma:

Peca-se venialmente, quando vem o mesmo pensamento de cometer pecado mortal e se lhe dá atenção, detendo-se um pouco nele ou recebendo alguma deleitação sensual ou sendo algum tanto negligente em repelir tal pensamento. 1ª. Há duas maneiras de pecar mortalmente. A primeira se dá, quando o homem consente no mau pensamento, para agir logo conforme consentiu, ou para pô-lo em prática, se pudesse. 2ª. A segunda maneira de pecar mortalmente sucede quando se pratica aquele pecado, e é mais grave por três motivos: primeiro, pela maior duração;

segundo, pela maior intensidade; terceiro, pelo maior dano para as duas pessoas (LOYOLA, 1966, p. 38).

O incômodo de Inácio com a sentença indica que essa distinção é um dos pontos essenciais da pedagogia de seus *Exercícios*. De fato, vemos nela a discussão sobre temas importantes que são trabalhados pela Companhia: a decisão livre da vontade, a adesão íntima, interior e profunda à doutrina, o constante estado de alerta do entendimento.

Ao considerar a vontade humana livre (livre-arbítrio), o jesuíta vai procurar mobilizá-la através da educação. Uma educação que vai além da simples transmissão cultural e cujo objetivo é a adesão pessoal do próprio aprendiz, de forma que ele passe a realizar, por iniciativa própria, um movimento de interiorização, quase que como na oração, onde a doutrina ensinada se torna sua própria representação de mundo. Fechando esse processo pedagógico, busca-se um estado de constante alerta, ou vigília, para que as outras formas de representações não possam invadir esse espaço interior e tomar o lugar da educação realizada.

Esses temas serão amplamente trabalhados pelos jesuítas, no contexto educativo da colonização nas Américas. Aqui, a educação escolástica, intelectualista ou uma educação simplesmente de formação social não é o bastante. Mais que realidades políticas e sociais diferentes, as percepções do real entre nativos e europeus são antagônicas em muitos sentidos:

A 'realidade' colonial transcorria num tempo e espaço distintos, baseava-se em conceitos de poder e de sociedade, desenvolvia abordagens específicas da pessoa, do divino, do sobrenatural e do além [...] E, no entanto, os evangelizadores queriam que os índios aderissem justamente ao aspecto mais estranho dessa realidade exótica, sem referente visível, sem ancoragem local: o sobrenatural cristão. A empresa era, ao mesmo tempo, fácil e praticamente impossível. Fácil porque, apesar das distâncias consideráveis que os separavam, os dois mundos concordavam em valorizar o surreal a ponto de considerá-lo realidade última, primordial e indiscutível das coisas. Impossível, pois o modo como o concebiam era divergente em todos os sentidos [...] Cada qual não tardou em projetar sobre o adversário seus próprios esquemas [...] (GRUZINSKI, 2003, p. 271-272).

Assim, a percepção dos dois mundos, tanto o nativo quanto o europeu da época, tinha esse traço comum: a crença no além dos sentidos. Apesar disso, tarefa difícilíssima a empresa colonizadora, referente a esse aspecto educativo, uma vez que o sobrenatural para o nativo não era o mesmo do ideal cristão. Os jesuítas parecem ter percebido, de início, tudo isso e, a pedagogia humanista que assimilaram em sua formação nos *Exercícios Espirituais*, servem-lhes agora, a essa laboriosa missão:

Ao apostar na interiorização dessas associações e desses esquemas repetitivos, a pedagogia jesuítica do imaginário opera, assim, nos mais diversos registros. Ela ultrapassa os limites da palavra e da imagem pintada, para instalar no afetivo, no subjetivo, a experiência indígena do além cristão. Explora as emoções, como o medo

e a angústia, integra-as à problemática do pecado e da danação, dissipa-as por meio de técnicas rituais, como a confissão e a penitência, conduzindo à plena assimilação da temática cristã da salvação e da redenção (GRUZINSKI, 2003, p. 288).

Liberto da prisão, mas limitado, pela sentença, Inácio vai para Paris, com o objetivo de estudar. Inicia então sua formação em Humanidades no Colégio de Monteagudo. Esse Colégio havia alcançado, segundo o padre Armando Cardoso: “[...] novo impulso em fins do séc. XV por obra de João Standonck, discípulo dos Irmãos da Vida Comum, promotor da *Devotio Moderna* [...]” (LOYOLA, 1987, p. 83, grifo do autor).

Nesse período, continua o fundador a aplicar os *Exercícios Espirituais* e, esses, a produzirem amplos resultados:

Dava quase ao mesmo tempo Exercícios a três, a saber, a Peralta, ao bacharel Castro que estava na Sorbona, e a um biscainho que morava em Santa Bárbara, por nome Amador. Estes conseguiram grandes mudanças: logo deram tudo o que possuíam aos pobres, até os livros, começaram a pedir esmola por Paris [...] O bacharel Castro depois voltou para a Espanha, pregou algum tempo em Burgos, e fez-se frade cartuxo em Valência. Peralta partiu para Jerusalém a pé e peregrinando [...] Esses sucessos não se deram logo, mas alguns anos depois (LOYOLA, 1987, p. 86).

Essas mudanças bruscas de comportamento mostram a força pedagógica dos Exercícios, que está relacionada a esse processo de interiorização, de assimilação, de vigília. Tais mudanças nos comportamentos dos praticantes geraram novamente animosidades contra Inácio, que foi denunciado ao inquisidor. Dessa vez, porém, Inácio apenas dialogou sobre o ocorrido. Era o ano de 1529 e ele deu entrada, então, no Colégio de Santa Bárbara, ingressando no curso conhecido como Artes ou Filosofia (LOYOLA, 1987).

Esse Colégio era, então, dirigido pelo Mestre Diogo de Gouveia, que o governou de 1520 a 1548. Segundo o padre Armando Cardoso (LOYOLA, 1987), o Mestre Gouveia contava, à época, com o apoio financeiro do rei de Portugal, Dom João III, o que auxiliava na manutenção de diversos alunos portugueses e espanhóis. Esse conjunto de fatores irá, posteriormente, favorecer a vinda da Companhia de Jesus para o trabalho missionário no Brasil.

Em relação à *Autobiografia de Inácio de Loyola*, é importante destacar novamente que é uma obra com finalidade pedagógica, ou seja, de formação para os jesuítas que, então, poderiam encontrar nos passos de seu fundador, um caminho seguro, uma representação forte e eficaz, a fim de que esses pudessem formar uma unidade coesa. Essa mesma unidade já se encontrava nos *Exercícios Espirituais*, uma vez que, por esses, o jesuíta era formado nas mesmas representações e, ainda, buscará as mesmas decisões que não serão mais pessoais,

mas da Companhia de Jesus. Essa unidade não será apenas nas representações, mas na própria vivência, como, por exemplo, na prática das penitências:

Penitência, que pode ser interna ou externa. A interna é doer-se dos seus pecados [...] A externa [...] No tocante ao alimentar-se [...] fazemos ao subtrairmos do conveniente, e é tanto maior e melhor quanto mais subtraímos [...] Quanto ao modo de dormir, da mesma forma não é penitência deixar o supérfluo das coisas delicadas ou moles, mas sim, quando no modo se suprime algo do conveniente, e tanto melhor será, quanto mais se deixar [...] Também se subtraia parte do sono conveniente [...] Castigar a carne, ou seja, causar-lhe dor sensível, o que se obtém usando cilícios, cordas ou barras de ferro sobre as carnes, flagelando-se ou ferindo-se ou usando de asperezas (LOYOLA, 1966, p. 66-67).

Essa unidade entre pensamento e prática dos membros da Companhia de Jesus, de modo a formar um corpo coeso, fica evidente na conversão dos primeiros jesuítas. Favre, por exemplo, demonstrou isso na sua reação após a prática dos *Exercícios Espirituais*, ou seja, assumiu o ideal de Loyola de forma ampla e intensa:

A experiência dos Exercícios realizados por Favre sob a direção de Loyola, como ninguém ainda provavelmente pôde *faze-los*, numa entrega, num abandono total, merece nossa atenção por um instante: é como se ele atirasse uma tocha de fervor devorador sobre o currículo universitário clássico que acaba de concluir. Em fevereiro de 1534, o licenciado saboiano tranca-se num casebre isolado do bairro de Saint-Jacques, ao lado da atual Val-de-Grâce. O inverno é terrível: as carroças atravessam o Sena gelado. Pierre usa como cama a lenha que lhe dão para se aquecer a fim de avivar seu sofrimento. Fica oito dias sem se alimentar, recusando os goles de vinho que lhe oferece Ignácio, e chega a passar várias noites ajoelhado na neve. É preciso que Loyola - o ermitão irsuto de Manresa - assustado, o obrigue a pôr fim a essa insensatez. (LACOUTURE, 1994, p 70, grifo do autor).

Nesse tempo, Inácio estava estudando teologia, tendo conseguido o grau de Mestre em Artes no ano de 1535. Nesse período também, formava-se nele o objetivo mais claro de “[...] gastar sua vida em proveito das almas” (LOYOLA, 1987, p. 94), ou seja, fazer-se religioso. Os *Exercícios Espirituais* forneceram essa formação capaz de unir outras pessoas ao mesmo propósito de Inácio. De início foram elas o francês já citado, Pierre Favre, os espanhóis Francisco Xavier, Diogo Laínez, Afonso Salmerón e Nicolau de Bobadilha e um português, Simão Rodrigues de Azevedo, sendo que esse último, segundo o padre Armando Cardoso (LOYOLA, 1987), havia passado ao Colégio Santa Bárbara em 1527 como pensionista de Dom João III, rei de Portugal.

Esse grupo de sete companheiros, em 1534, formados nos *Exercícios Espirituais*, se uniram na intenção comum de um novo ideal religioso: não o ideal contemplativo do homem medieval, mas agora, do religioso humanista, da *Devotio Moderna*. De início, se propuseram ir a Jerusalém e, “[...] se não conseguissem permissão de ficar em Jerusalém, voltar a Roma e apresentar-se ao Vigário de Cristo, para empregá-los no que julgasse ser de maior glória de

Deus, e utilidade das almas” (LOYOLA, 1987, p. 94). Aqui no nascimento da Companhia de Jesus, portanto, já vemos presente todo o objetivo que, depois, se irá clareando aos poucos, de formação escolástica, mas com métodos e objetivos humanistas de assimilação da fé e do ideal católico de homem do período.

Pierre Favre, que era reconhecido estudioso de Aristóteles, no colégio de Santa Bárbara (LACOUTURE, 1994), ao fazer os exercícios une escolástica a essa nova forma de devoção, do humanismo, que seria a tônica de formação dos membros da Companhia de Jesus.

Os *Exercícios Espirituais* eram formação imposta a todos os que desejassem ingressar na Companhia de Jesus. Em 1548 entraram em vigor oficialmente, pelo consentimento expresso de Roma. Porém, na Fórmula de constituição da nova ordem religiosa, aprovada pelo Papa Paulo III em 1540, já constava o uso dos Exercícios Espirituais como documento fundamental (O’MALLEY, 2004). Antes mesmo da Fórmula, a prática deste método pedagógico de oração e formação já fazia parte da vida do jesuíta. Isso porque a espiritualidade da Companhia de Jesus passa necessariamente pela experiência de vida de seu fundador. Segundo Arnaut de Toledo e Skalinski Junior:

Os Exercícios Espirituais foram concebidos por Inácio de Loyola – fundador da Companhia de Jesus – ao longo do período compreendido entre 1521 e 1539, respectivamente, ano em que sofreu um grave ferimento na perna ficando convalescente e ano que antecedeu o reconhecimento oficial da Companhia de Jesus pela Igreja Católica. Os Exercícios Espirituais são resultado de cerca de duas décadas de peregrinações meditações e estudos de seu autor; e foram estruturados a partir de sua experiência apostólica e de reflexão. Inácio se convenceu de que os procedimentos e métodos que desenvolvera, a fim de potencializar sua capacidade de interiorização, possuíam valor universal e poderiam ser transmitidos a outros para servir como ferramenta evangelizadora (2012, p. 72-73).

Além disso, essa formação inicial através dos *Exercícios Espirituais* tinha como propósito implícito a coesão entre pensamento e ação do jesuíta. Por meio dela, o jesuíta em formação ia criando representações internas com base nos lugares comuns apontados, no sentido de atingir uma decisão. Esta decisão, se não era imposta ao praticante, por outro lado era-lhe apontada, persuadida, de forma que, ao final, a opção por Cristo e pela Igreja se tornasse uma realidade interior e exterior de sua vida.

Nesse sentido, os *Exercícios Espirituais* não são um caminho aberto, ou seja, pressupõem um conceito de liberdade que é próprio ao jesuíta: uma liberdade de se decidir por Cristo e pelo modelo ideal de homem, que é o homem cristão. Partindo disso, há na sua prática, o projeto pedagógico de levar os praticantes a tornarem-se jesuítas, ou seja, religiosos

moldados na vida de seu fundador, Inácio de Loyola, ou pelo menos no modelo de vida ideal que lhes era apresentado. Segundo Skalinski Júnior:

É importante que fique claro que na dinâmica dos *Exercícios* o homem é concebido como um ser livre dotado de corpo e alma, possuindo três potências: memória, inteligência e vontade, de forma que, durante todo o decorrer das atividades, as disposições são suscitadas no exercitante tanto a partir de suas dimensão cognitiva, afetiva, individual e mesmo social (2007, p. 53-54, grifo do autor).

Essa força pedagógica dos Exercícios pode, então, estar relacionada ao movimento humanista, de que os jesuítas fizeram parte. Nos Exercícios, realmente, encontramos: “[...] a apropriação pessoal, um apego de todo o coração à mensagem e, depois, uma tradução de tudo isso de todo o coração para a própria vida” (O’MALLEY, 2004, p. 71). Esta apropriação e apego, presente na prática dos Exercícios, Massimi relaciona a uma ação psíquica que se processa através de metáforas, ou seja, as representações propostas ao praticante são comparações que objetivam conduzi-lo a uma ideia previamente estabelecida pelo condutor:

Utilizando-se deste procedimento, a metáfora possibilita dar relevo concreto aos conceitos abstratos. O entendimento relaciona uma impressão sensível à idéia, tornando quase visível e interiormente palpável, aquilo que não se vê [...] O procedimento, pelo qual a metáfora molda a linguagem de modo a torná-la capaz de expressar sempre novas e possíveis idéias amplificando o campo semântico dos vocábulos, é algo semelhante aos métodos contemplativos dos Exercícios espirituais inacianos, pois, como estes, implica a mobilização do dinamismo psíquico, a saber, a memória e os demais sentidos internos, especialmente o da imaginação. De fato, o significado próprio de uma vocábulo é intensificado graças ao acoplamento com uma impressão sensível, por meio de uma evidência interior. Deste modo, o significado é transformado literalmente num senso, uma percepção empírica (2007, p. 335).

Os Exercícios também trazem, mais do que uma forma de oração, um caminho pedagógico, onde o exercitante, através das quatro semanas que lhe são propostas, realiza o itinerário e se coloca em atividade, ação esta que se traduz em um trabalho organizado e orientado do início ao fim:

Os *Exercícios Espirituais*, além de teorizarem de forma marcante, na espiritualidade católica, o papel da disciplina e do trabalho pessoal, delinearam genericamente as bases da pedagogia jesuítica. Ancorar a aprendizagem no trabalho e na disciplina, foi o fundamento para a construção de um estilo pedagógico calcado em regulamentações rígidas e registros minuciosos (ARNAUT DE TOLEDO; SKALINSKI JUNIOR, 2012, p. 89, grifo dos autores).

Por sua vez, o próprio Loyola definiu os *Exercícios Espirituais* como:

Qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocal e mentalmente, e outras operações espirituais [...] Pois assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, da mesma forma se dá o nome de Exercícios Espirituais a todo e qualquer modo de preparar e dispor a alma, para tirar

de si todas as afeições desordenadas e, afastando-as, procurar e encontrar a vontade divina, na disposição da vida para a salvação da alma. (LOYOLA, 1966, p. 13).

Esse exame é realizado em retiros e estruturado em quatro semanas, conforme recorda Skalinski Júnior:

Os *Exercícios Espirituais* completos são realizados em retiro e divididos em quatro semanas, que dizem menos respeito ao período de sete dias que aos objetivos a serem alcançados no tomo. Cada uma das fases tem um objetivo específico estabelecido a partir da experiência de reclusão e meditação de seu autor, com o exame de consciência, a oração, a meditação e a contemplação ocupando um papel central no processo (2007, p. 53).

Skalinski Júnior faz, ainda, uma interessante comparação entre os *Exercícios Espirituais* e o *Ratio Studiorum*, este último, documento pedagógico da Companhia de Jesus que, de forma normativa iria regular as ações nos Colégios da Companhia, oficialmente, a partir de 1599. Nessa comparação, o autor extrai diversos pontos que podem ser compreendidos como tópicos formativos da constituição do jesuíta pedagogo. Ao pesquisarmos a influência dos *Exercícios Espirituais* na formação do jesuíta missionário do século XVI, os pontos destacados por Skalinski Júnior são importantes auxiliares desse caminho.

O primeiro ponto que faria parte da formação do jesuíta, já presente nos *Exercícios Espirituais*, seria o foco no indivíduo e no exercício pessoal:

Embora todas as etapas estejam planejadas, a responsabilidade é pessoal, cabendo ao indivíduo a partir de sua iniciativa e trabalho atingir os objetivos estabelecidos. Essa característica é um dos princípios orientadores básicos do pensamento jesuítico, estando presente tanto no âmbito espiritual como no educacional [...] Uma espécie de estado de alerta permanente é induzido, o que implica em uma aprendizagem que se efetiva pela via de um amplo envolvimento do sujeito, não havendo espaço para a passividade (SKALINSKI JÚNIOR, 2007, p. 91).

Os *Exercícios Espirituais* vão fomentar amplamente esse ponto, buscando incentivar a decisão livre, ainda que conduzida, ou seja, mesmo buscando a vontade divina, o homem deve fazê-lo por meio de sua própria liberdade:

1.^a Terceira: visto que em todos os exercícios espirituais seguintes usamos do entendimento raciocinando, e da vontade despertando afetos, atentemos em que, nos atos da vontade, ao falarmos vocal ou mentalmente de Deus Nosso Senhor ou com seus santos, se requer de nossa parte maior reverência do que ao usarmos o entendimento refletindo [...] 5.^a Quinta: muito aproveita a quem faz os exercícios entrar neles com grande ânimo e liberalidade para com seu Criador e Senhor, oferecendo-Lhe todo o seu querer e liberdade, para que a Divina Majestade, conforme sua vontade santíssima, se sirva de sua pessoa e de tudo o que possui (LOYOLA, 1966, p. 16; 18).

A formação do jesuíta também compreende a capacidade em estabelecer metas e documentar as atividades. Em relação ao primeiro ponto, Skalinski Júnior (2007) observa que os *Exercícios Espirituais* estão organizados em semanas com objetivos específicos e progressivos de forma que o praticante, ao final, deve cumprir bem a meta proposta, que é a de realizar com discernimento a eleição pela obra de Deus. Já sobre a documentação das atividades, Inácio recomendava a escrita dos pecados particulares na medida em que o exercitante os vai percebendo, anotações estas que serviriam de comparação entre uma semana e outra no sentido de progresso particular do praticante, o que sinaliza também na direção de uma avaliação pessoal. Essa avaliação deverá ocorrer igualmente, por parte do orientador, quer exercerá o importante papel de dirigir – mas não substituir – a vontade do exercitante.

Esse movimento de direção da vontade é trabalhado amplamente na formação do jesuíta, por meio de estímulos disparados pelo orientador. Esses estímulos estão presentes nos *Exercícios Espirituais* na forma de tópicos ou lugares comuns (BARTHES, 1979), por meio dos quais se busca conduzir o exercitante, como a seguir:

1º. ponto: ver com o olhar da imaginação as grandes chamas e as almas como que em corpos incandescentes. 2º ponto: aplicar o ouvido aos prantos, alaridos, gritos, blasfêmias contra Cristo Nosso Senhor e contra todos os seus santos. 3º. ponto: Com o olfato sentir fumaça, enxofre, cloacas e podridão. 4º. ponto: provar com o paladar coisas amargas, tais como lágrimas, tristeza e o verme da consciência. 5º. ponto: tocar com o tato como as chamas atingem e abrasam as almas. Colóquio: Num colóquio com Cristo Nosso Senhor, trazer à memória as almas que estão no inferno: umas, porque não creram na Sua vinda, outras, porque, embora acreditassem, não procederam conforme Seus mandamentos, dividindo-as em três grupos: Primeiro grupo. Antes de Sua vinda. Segundo grupo. Durante Sua vida. Terceiro grupo. Depois de Sua vida nesse mundo. E logo agradecer-lhe por não me haver deixado cair em nenhum desses grupos, pondo fim à minha vida. (LOYOLA, 1966, p. 59-60).

A formação do jesuíta ainda terá como aspecto a rígida distribuição de tempo e as regulamentações espaciais, comportamentos relacionados à disciplina:

O tempo do indivíduo é preenchido a fim de que se desvie o menos possível do objetivo que se busca alcançar [...] Já com relação ao controle do espaço, nos *Exercícios Espirituais* podem ser inclusive encontradas determinações acerca das condições de claridade e ventilação no ambiente em que a prática será feita (SKALINSKI JÚNIOR, 2007, p. 95, grifo do autor).

Por fim, Skalinski Júnior (2007) considera a adaptação de procedimentos e conteúdos como um dos fatores primordiais da formação do jesuíta. Essa última característica, já presente nos *Exercícios Espirituais*, foi essencial no trabalho do jesuíta missionário na América Portuguesa no século XVI. Apenas em relação ao objetivo deste atributo do jesuíta

pedagogo, restará a questão trabalhada na presente pesquisa, sobre sua constituição: se fator externo ligado ao sucesso do empreendimento educativo ou se parte da estrutura formativa do próprio jesuíta, ocasionada por um processo educativo dialético.

4. A PEDAGOGIA INACIANA NAS *CONSTITUIÇÕES* DA COMPANHIA DE JESUS

4.1 *CONSTITUIÇÕES* DA COMPANHIA DE JESUS PARTE IV

Após a fundação oficial da Companhia, necessário se fazia a elaboração de suas *Constituições*, o que foi feito pelo próprio Inácio de Loyola, de 1547 a 1550, e colocadas em vigor, ainda como experiência, em 1552, passando a ter um texto definitivo em 1556. A sua IV parte era dedicada à educação, consagrando a Companhia, definitivamente, no caminho do ensino (FRANCA, 1952). Segundo Casimiro (2004), os *Exercícios Espirituais* são também o fundamento das *Constituições*, uma vez que aqueles representam a influência mais manifesta da pedagogia inaciana. Ambos os documentos, seriam as bases da pedagogia jesuítica. Ainda segunda a autora:

Surgiram, pois, as *Constituições* tanto para assegurar uma certa uniformidade diante do crescimento acelerado da Ordem quanto para atender às exigências específicas dos diversos ambientes culturais, nos lugares aonde os colégios se instalaram, garantindo, outrossim, que eles não perdessem as características básicas (CASIMIRO, 2004, p. 123, grifo do autor).

Skalinski Júnior (2007) vai mais longe, ao afirmar que, embora seja as *Constituições* um código legislativo, recebeu dos *Exercícios Espirituais* uma forte influência em razão de que este documento inaciano, mais do que um manual prático, é uma verdadeira forma de estabelecimento e direção da racionalidade. Assim, Inácio teria composto as *Constituições*, com esse cuidado de harmonização da razão com o divino, cuidado este ao qual os *Exercícios Espirituais* são a fonte norteadora.

A parte IV das *Constituições* começa regulando “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia” (*CONSTITUIÇÕES*, 1997, p. 117). A partir daí, estabelece:

[...] uma vez que se reconhecer nos candidatos [a se tornarem membros Companhia de Jesus] o requerido fundamento de abnegação de si mesmos e o seu necessário progresso na virtude, devem-se procurar os graus de instrução e o modo de utilizá-la para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso Criador e Senhor. Para isso a Companhia funda colégios e também algumas universidades, onde os que deram boa conta de si nas casas e foram recebidos sem os conhecimentos doutrinários necessários possam instruir-se neles e nos outros meios de ajudar as almas (*CONSTITUIÇÕES*, 1997, p. 117).

Assim, a ideia inicial da ação educativa da Companhia de Jesus era a manutenção de Colégios para formação de seus próprios membros. Porém, eram admitidos também outros participantes:

Mesmo no caso de haver número considerável dos Nossos, não repugna que se admita nos colégios algum estudante sem intenção de entrar na Companhia, se o prévio acordo com os fundadores assim o exigir, quando se vir que para o fim que a Companhia tem em vista, e por outros motivos excepcionais e importantes, é útil aceitar um colégio com tais condições (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 125).

O que era para ser uma exceção, ou seja, a admissão de pessoas externas à Companhia acabou se generalizando. Segundo O'Malley:

Os jesuítas abriram uma nova era para a educação formal no catolicismo romano. A Companhia foi a primeira ordem religiosa a empreender sistematicamente, como um ministério primário e autônomo, a operação de colégios totalmente desenvolvidos para quaisquer estudantes, leigos ou clérigos, que escolhessem vir a eles. Isso marcou uma ruptura decisiva com os primeiros padrões de relação entre a Igreja e as instituições educacionais. No decorrer dos próximos dois séculos, a Companhia estabeleceu sua rede notável de mais de oitocentas instituições educacionais, principalmente na Europa Latina e na América Latina, porém também em outras regiões do mundo, um fenômeno verdadeiramente único na história da educação, que só terminou com a extinção da ordem em 1773 (2004, p. 372).

Estabelecia ainda as *Constituições* que:

Se nos colégios da Companhia não houver bom número de escolásticos que tenham feito a promessa, ou o propósito de nela servir a Deus Nosso Senhor, não seria alheio ao nosso Instituto, com licença do Superior Geral e pelo tempo que ele entendesse, receber outros estudantes pobres que não tenham tal decisão [...] (1997, p. 124-125).

Apesar da previsão, a Companhia de Jesus acabou acolhendo nos seus colégios todos os tipos de estudantes. Desde os filhos dos nobres, na Europa, até os nativos e colonos, no Brasil. Sobre isso, escreve O'Malley:

Enquanto os colégios davam prestígio de muitos modos aos outros ministérios, os quais usavam tão frequentemente como base, eles também absorviam energia e talento num grau extraordinário. Isso significava que uma quantia crescente da energia jesuíta seria dispensada à educação de meninos e adolescentes. Esses meninos tinham saído frequentemente, mas de nenhuma maneira exclusivamente, das classes média e superior da sociedade, e os colégios jesuítas, por extensão os outros ministérios também, orientavam-se naquela direção (2004, p. 372).

Um traço importante dos colégios jesuítas que, a partir de então, passaram a ocupar seus espaços, principalmente na Europa, mas também em outras localidades onde a Companhia de Jesus se estabeleceu, foi a formação cultural secular. Ainda segundo O'Malley, essa característica está relacionada ao compromisso jesuíta com o humanismo:

Uma premissa básica da tradição humanista na Renascença era que a inspiração religiosa e moral poderia ser encontrada até mesmo em autores pagãos. Os jesuítas subscreveram aquela premissa, que geralmente se correlacionava com a tendência da teologia tomista de encontrar tanta harmonia quanto possível entre a “natureza e a graça”, também um tema das *Constituições* jesuítas. Embora os jesuítas fossem críticos a seu engajamento na cultura secular, tendiam geralmente a dar-lhe seu acolhimento (2004, p. 376).

Para a formação do jesuíta, importante destacar que, com as *Constituições*, somava-se, então, à prática dos *Exercícios Espirituais*, regras comuns, como as que seguem:

Para a conservação dos que vivem nos colégios, quanto ao aspecto físico e exterior [...] se dê especial atenção a que os escolásticos não estudem em tempos prejudiciais à saúde corporal, que dêem ao sono tempo suficiente e sejam moderados no trabalho intelectual. Poderão assim perseverar nele por mais tempo, tanto durante o período dos estudos como depois, empregando os conhecimentos adquiridos para a glória de Deus Nosso Senhor [...] Por estudos humanísticos entende-se a retórica, além da gramática [...] Em cada matéria deverá seguir-se a doutrina mais segura e mais aprovada, e os autores que a ensinam [...] Nas obras literárias de autores pagãos não se leiam passagens imorais [...] Quanto aos autores cristãos, ainda que a obra seja boa, não se leia quando o autor for mau, para que não se venha a simpatizar com ele [...] (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 125-126; 129-130).

Nas regras, note-se o cuidado em regular tudo, desde aspectos físicos, os fins para os quais se devem estudar e até a escolha dos autores. Nesse sentido, as normas pedagógicas das *Constituições* estão também inseridas no contexto da reforma Católica, e no movimento escolástico-humanista que o jesuíta acabou assumindo em sua atuação. Já esse sentido de totalização da regulação da vontade e centralização de ação, já presente nos *Exercícios Espirituais*, também encontramos nas normas relativas ao ensino das faculdades:

As horas das aulas, com a ordem e o método próprio, os exercícios de composição literária (que devem ser corrigidos pelos professores) ou de discussão em todas as matérias, a declamação pública em prosa e em verso, tudo isso se indicará em pormenor em tratado à parte, aprovado pelo Geral, ao qual a presente Constituição remete o leitor. Dizemos somente que esse tratado deve adaptar-se aos lugares, aos tempos e às pessoas, embora seja para desejar, quanto possível, que se chegue a uma ordem comum (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 149).

As mesmas *Constituições* regulam diretamente a formação do jesuíta nos *Exercícios Espirituais* e a sua prática e divulgação como forma eficaz para o serviço a que se presta a Companhia de Jesus. Logo, portanto, entende implicitamente nessa regulação, que os Exercícios estão previstos nas *Constituições*, como meio a se atingir também a eficácia no trabalho educativo, uma vez que este era também – e não o menos importante – um dos objetivos do jesuíta:

Habituar-se-ão a dar Exercícios Espirituais aos outros, depois de ter feito experiência deles em si mesmos. Deve cada um saber explica-los e servir-se desta arma, pois Deus Nosso Senhor lhe dá visivelmente tão grande eficácia para o seu serviço [...] Não se darão em geral senão os Exercícios da primeira semana. No caso

de se darem por inteiro, que seja a pessoas pouco numerosas ou que queiram tomar uma decisão sobre o seu estado de vida (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 140).

Essa relação entre os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições*, mostra, na pedagogia jesuítica, os mesmos princípios de uma formação da vontade, de modo eficaz, como uma arma capaz de persuadir. Talvez mais forte que uma arma, no sentido de uma persuasão que passe a ser acolhida e assumida, de forma interna, pessoal. Nesse sentido, as *Constituições* buscavam determinar a vida pessoal e coletiva, de forma intensa, razão pela qual Arnaut de Toledo (1996) compara a sua espiritualidade com a arte barroca. Assim como nas *Constituições*, o barroco buscava a minuciosidade dos detalhes, dava ênfase nos contornos para definição dos objetos e centrava-se no homem.

As *Constituições* também podem ser vistas sob esse aspecto formativo do jesuíta, relacionado à adesão de sua vontade a outra vontade, ou seja, à obediência jesuítica:

Segundo o pensamento de Santo Inácio, a dependência absoluta é uma obediência livre, baseada na vontade do homem de vencer-se a si próprio, de se reformar e dar-se por inteiro a um ideal que o ultrapassa [...] Era precisamente em recrutar e formar homens dessa têmpera que se concentrava grande parte do esforço de Santo Inácio ao redigir as *Constituições* (DANIEL-ROPS, 2014, p. 58).

As fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus, seja a aprovada pelo Papa Paulo III, em 1540, seja a confirmada pelo papa Júlio III, em 1550, já traziam disposições sobre o trabalho educativo da Companhia. Dispunha a Fórmula de 1540, por exemplo:

1. Todo aquele que pretender alistar-se sob a bandeira da cruz na nossa Companhia, que desejamos se assinale com o nome de Jesus, para combater por Deus e servir somente ao Senhor e ao Romano Pontífice, seu vigário na terra, depois do voto solene de perpétua castidade persuada-se que é membro da Companhia. Esta foi instituída principalmente para o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristãs, e para a propagação da fé, por meio de pregações públicas, do ministério da palavra de Deus, dos Exercícios Espirituais e obras de caridade, e nomeadamente pela formação cristã das crianças e dos rudes [...] (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 21-22).

Mais adiante, a Fórmula acrescenta que:

E o Geral mande, portanto, aquilo que lhe parecer oportuno para alcançar o fim que lhe foi proposto por Deus e pela Companhia [...] Considerem como particularmente recomendada a educação das crianças e gente rude na doutrina cristã, o ensino dos dez mandamentos e outros rudimentos semelhantes que lhes parecerem convenientes, segundo as circunstâncias de pessoas, de lugares e de tempos (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 26).

Nota-se aí, que a Companhia, de início, já buscava a educação. Porém, a educação aqui se apresenta como apenas uma particularidade – ainda que importante – mas uma particularidade meio, com vistas a se atingir o fim essencial, que, para o jesuíta, é o modelo

cristão de homem, ou dito de forma mais completa, o modelo católico de homem, submisso às autoridades, especialmente ao Romano Pontífice. Assim, a educação era vista como uma ponte, pois: “[...] o edifício da fé não pode levantar-se nas almas sem fundamento” (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 27).

Apesar da referência, na Fórmula do Instituto da Companhia de Jesus aprovada em 1540, à educação informal, ou seja, à formação inicial com vistas a formar fundamentos para a doutrinação cristã nas crianças e nos rudes, havia também previsão de Colégios que deveriam se situar próximo às Universidades:

8. Mas possam ter nas Universidades um Colégio ou Colégios que tenham rendas, frutos ou propriedades para serem aplicados ao uso e às coisas necessárias dos Estudantes [...] Estes, depois de conhecido o seu aproveitamento espiritual e literário, e depois de suficiente prova, poderão ser admitidos na nossa Companhia (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 28).

Esses colégios, porém, previstos pela ordem religiosa nascente, tinham em vista a morada, a vida comum e os estudos dos candidatos à Companhia de Jesus. Não era, portanto, previsão de Inácio e seus companheiros, que a nova ordem fundada se entregasse por completo ao ministério educativo e que se dedicasse à formação humanista paralela à formação espiritual da doutrina cristã. Comenta O'Malley, citando uma carta de Polanco, de 1560, que:

A carta reconhecia explicitamente que as escolas eram, naquela data, compreendidas não simplesmente como um ministério entre muitos outros, mas como uma supercategoria equivalente àquela na qual todos os outros *consueta ministeria* se agrupavam [...] toda a orientação da carta manifestava a prioridade prática que as escolas haviam alcançado entre os ministérios. Desde 1551, os jesuítas começaram a fundar escolas à razão de aproximadamente quatro ou cinco por ano e estavam a caminho de abrir muitas outras mais. Na primeira década de sua história, os jesuítas não tinham escolas. Esta é a maior diferença que distinguia aquela década de todas as que seguiram (2004, p. 313-314, grifo do autor).

Realmente, é singular notarmos, no texto da Fórmula do Instituto da Companhia de Jesus, confirmada pelo papa Júlio III, em 21 de julho de 1550, a inclusão da palavra lições, entre os fins para os quais foi instituída a Companhia:

Esta foi instituída principalmente para a defesa e a propagação da fé e o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristãs, por meio de pregações públicas, lições e qualquer outro ministério da palavra de Deus, Exercícios Espirituais, formação cristã das crianças e dos rudes [...] (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 22).

Também em relação à previsão de Colégios, o texto da Fórmula de 1550 é mais claro e extenso, mesmo que ainda se considerassem esses colégios, como locais de morada e formação dos candidatos à própria congregação:

8. Mas porque as Casas que o Senhor nos der serão destinadas ao trabalho na Sua própria vinha e não para nelas fazerem os estudos escolásticos, e porque parece muito conveniente que dentre os jovens inclinados à virtude e dotados para os estudos se preparem operários para a mesma vinha do Senhor, que sejam como um seminário da nossa Companhia, mesmo da Professa, queremos que esta possa ter, para comodidade dos estudos, Colégios de Estudantes, onde quer que alguém seja levado por devoção à fundá-los e a dotá-los [...] (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 28).

E, falando diretamente dos candidatos a tais colégios, prevê:

Estes deverão ser tais em talento e costumes, que haja razão para esperar que, depois de acabados os estudos, serão aptos para as funções da Companhia. E assim, depois de conhecido o seu aproveitamento espiritual e literário, e depois de uma suficiente prova, poderão, finalmente, ser admitidos na nossa Companhia (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 29).

Sobre essa mudança inicial da Companhia de Jesus, de ministrar a formação básica a seus próprios membros até a direção de inúmeros colégios em todo o mundo, O'Malley comenta:

Uma vez que os jesuítas haviam iniciado esse ministério, eles não vacilaram mais. Isso foi verdadeiro sobre o próprio Inácio, cuja história prévia como “peregrino” e arquiteto-mor da *Fórmula* indicava uma orientação completamente diferente. Não obstante, conforme Polanco observou em 1551 sobre o plano de abrir uma escola em Bolonha, a ideia agradou a Inácio, que sempre era muito favorável à ideia de educar a juventude em letras e em assuntos do espírito [...] Em outras palavras, Inácio estava disposto a fazer imensos ajustes para acomodar esse novo ministério e para lidar como os problemas e frustrações que acarretava. Ele não via as escolas como incompatíveis com a sua visão original ou com a Companhia que resultara dela. Ambas, a visão e a Companhia, tinham desde o início, de fato, uma plasticidade que encorajava mover-se além de uma interpretação rigorosa da *Fórmula* (2004, p. 315, grifo do autor).

Mais adiante, O'Malley relaciona a abertura da Companhia ao trabalho no campo educativo, como uma extensão do *modus parisienses*, ou, ao menos, à postura de Inácio e os primeiros jesuítas, na Universidade de Paris:

[...] Inácio e os primeiros companheiros, graduados na Universidade de Paris, tinham sempre visto a aprendizagem relacionada à piedade que eles personificavam e desejavam inculcar nos outros. Viam isso até como mais intrinsecamente relacionado a seu particular “modo de proceder” no ministério e, por isso mesmo, essencial para aqueles que mais tarde se associariam a esses ministérios. Esses são os elementos essenciais que lhes permitiram mover-se gradualmente ao longo de um caminho que conduziu em 1548 a uma grande virada crítica, a abertura do colégio em Messina (2004, p. 315, grifo do autor).

Os *Exercícios Espirituais* trazem em si, um método de oração e de piedade cristã que, conseqüentemente, levavam o praticante a um direcionamento pedagógico de suas intenções, paralelo a um esclarecimento direcionado das representações de mundo em busca da criação de estruturas onde essas representações possam situar-se. Já agora, nas disposições em matéria educativa da Quarta Parte das *Constituições*, buscou-se um movimento inverso, mas com as mesmas finalidades primordiais, que são os fins mesmos da Companhia: todo o trabalho educativo jesuítico irá partir de representações de mundo presentes na cultura, na formação humanista, no conhecimento racional e, a partir dele, e considerando-o por meio de uma postura devocional, o jesuíta buscou direcionar os escolásticos a essa mesma devoção. Aqui não se criaram representações e estruturas, mas direcionou-se às existentes, aos fins pretendidos. A devoção aqui, portanto, cumpre esse papel de direcionar o conhecimento.

O'Malley relaciona essa devoção ao conhecimento às ideias humanistas de então. Comentando Petrarca, escreve que:

Era essa uma hipótese propulsora do movimento humanista que existia uma relação entre a “boa literatura” e a virtude. Embora de modo algum sem relação com as tradições educacionais da Idade Média, essa hipótese desafiava muitas noções medievais sobre textos, programas de cursos e temas correlatos, especialmente na medida em que essas noções haviam encontrado desde o século XII expressão nas universidades. Em seu criticismo à educação universitária (ou “escolástica”), os humanistas reclamavam especialmente do seu fracasso em relacionar a aprendizagem a uma vida de virtude e de serviço público (2004, p. 326, grifo do autor).

Os jesuítas aderiram então ao pensamento humanista, de que a educação pode direcionar o agir e, assim, buscaram agir pedagogicamente com o fim de gerar reações esperadas. O ensino, para a Companhia de Jesus, não se apresentou então como um método escolástico de pesquisa e conhecimento por si mesmo. Todo o conhecimento é um meio a ser utilizado com vistas ao fim: mais do que direcionar o homem ao modelo de vida cristã, buscou fazer com que esse homem objeto da educação jesuítica, buscasse esse modelo por si mesmo.

4.2 FORMAÇÃO DO JESUÍTA MISSIONÁRIO E OS COLÉGIOS DA COMPANHIA

Segundo Franca (1952), quando Inácio de Loyola fundou a nova Ordem Religiosa, em 1534, seus planos eram de instituir colégios apenas para os novos membros. O jesuíta Francisco Xavier, porém, funda em Goa, Índia, em 1543, um colégio para externos, até mesmo para ajudar no trabalho missionário. Comentando esse fato, esclarece O'Malley:

A ideia de que membros da Companhia podiam oferecer um ensino formal sobre uma base restrita e em circunstâncias extraordinárias, contudo, continuava a flutuar. Desde 1543, alguns poucos jesuítas haviam se dedicado ao ensino da leitura, da escrita, da gramática e do catecismo em uma espécie de “seminário” em Goa para cerca de 600 estudantes entre dez e vinte anos de idade (2004, p. 318).

No ano seguinte, o então duque de Gandia (Espanha), que viria a se tornar um jesuíta, Francisco de Borja, fez doação para abertura de colégio na própria Gandia (FRANCA, 1952). Esse colégio, além de não ter universidade em conjunto, era singular também por receber estudantes para serem instruídos juntamente com os jesuítas (O’MALLEY, 2004).

Desde o início, a *Fórmula* da Companhia já estabelecia a criação de colégios perto das universidades com o objetivo de auxiliar seus candidatos à vida religiosa. Segundo O’Malley, esses colégios seriam locais de domicílio para os escolásticos que, em alguns casos, poderiam completar ali sua formação:

Por volta de 1544, havia sete desses colégios – nas universidades de Paris, Lovaina, Colônia, Pádua, Alcalá, Valência e Coimbra. Exceto o último, os outros eram pequenos e instáveis financeiramente. Sob os auspícios generosos do rei João III de Portugal, contudo, o colégio de Coimbra abriu em 1542 com 12 escolásticos. Por volta de 1546, ele tinha quase cem e dentro de um ano estava completamente independente financeiramente – o único dos sete que correspondeu ao plano original. O obstáculo básico para consolidar-se financeiramente era persuadir os benfeitores a contribuírem para uma instituição reservada somente para jesuítas, um grupo de homens não testados ainda e praticamente desconhecidos (2004, p. 317).

Com as notícias do colégio de Gandia, surgiu a ideia de se fundar um colégio em Messina, na Sicília onde, se dizia, o clero vivia em imensa ignorância. Isso foi solicitado formalmente, em 1547, pelos oficiais da cidade de Messina, que pediram a Inácio:

[...] para enviar cinco escolásticos jesuítas para estudarem lá e cinco professores para darem aulas de teologia, de casos de consciência, de “artes”, de retórica e de gramática [...] os oficiais disseram que poderiam oferecer alimentação, roupa e acomodação aos jesuítas de acordo com suas necessidades, de modo que a instrução poderia ser dada gratuitamente (O’MALLEY, 2004, p. 319).

Em 1548, Inácio envia os escolásticos e alguns padres, tendo especial cuidado nessa seleção. Ainda segundo O’Malley:

Nunca antes um grupo desse tamanho tinha sido reunido e ‘enviado’ a um ministério [...] A solenidade da iniciativa foi selada por uma audiência com Paulo III, que encorajou os jesuítas a combaterem os erros luteranos (2004, p. 319).

O passo principal estava dado e o empreendimento alcançou grande êxito. No Colégio de Messina, a proposta educativa passou a ser o objetivo básico. Os jesuítas começaram a cuidar da educação de forma especial e destacada: “[...] o sucesso palpável do empreendimento desde o início, distinguiu o colégio de Messina de seus predecessores em

Goa e Gandia” (O’MALLEY, 2004, p. 320). Nesse sentido, Franca observa o desenvolvimento que a Companhia de Jesus obteve em seu empreendimento educativo a partir daí:

Ordem consagrada ao ensino pela Constituição escrita por seu próprio fundador, a Companhia, onde quer que entrava a exercer os seus ministérios, instituía logo e multiplicava rapidamente os seus estabelecimentos de ensino. Em 1750, poucos anos antes da sua supressão (1773) por Clemente XIV, a Ordem de Inácio dirigia 578 colégios e 150 seminários, ao todo, 728 casas de ensino. Esta imensa atividade pedagógica, com a sua incoercível influência e espontânea irradiação sobre outros colégios e outros sistemas educativos que se iam formando e desenvolvendo ao seu lado, não pode deixar de oferecer ao historiador da educação ocidental um interesse de primeira importância (1952, p. 5).

Com o início da experiência educativa, os jesuítas foram organizando suas normas internas que constituirão o traço pedagógico característico da Companhia. Uma das influências para a formação desse traço pedagógico teria sido o *Modus parisiensis*. Segundo Storck (2016), o *modus parisiensis* consistia basicamente em dois fatores principais: a organização dos colégios parisienses e a maneira de ensinar dos mestres de Paris. Esses fatores, por sua vez, não eram originários totalmente dos colégios parisienses, mas possuíam influências mais antigas, como às relacionadas aos Irmãos da Vida Comum e, assim, ao movimento da *Devotio Moderna*. As escolas desses irmãos dividiam os estudantes em classes e possuíam um programa ordenado e progressivo. Mesclavam métodos da antiguidade (ensino da aritmética, música, geometria e astronomia) com textos da Bíblia. Além disso, praticavam a emulação por meio do teatro escolar e disputas.

Em toda a Europa se difundiam os ideais humanistas. Esses ideais estavam também relacionados à educação (STORCK, 2016). O próprio termo *humanitas* é a tradução latina da palavra grega para esse ideal educativo, a *paidéia*. Em contato com o mundo cristão, buscava-se a complementaridade entre *humanitas* e a *pietas*, como na Patrística. Apesar da Europa ter vivenciado esse contexto de forma geral, foram nos Colégios de Paris que essa realidade se consolidou. Ainda segundo Storck:

Típico do Modus parisiensis é a definição de funções das distintas autoridades. Regras e mais regras detalhavam as atribuições de cada um dos responsáveis e o modo de cumpri-las. Os jesuítas serão fiéis tributários desta tradição parisiense de origem medieval (2016, p 144).

A pedagogia jesuítica recebeu, portanto, a influência do *modus parisiensis*. Esta influência estava relacionada ao movimento humanista, mas também ao contexto da Reforma Protestante e Reforma Católica, de onde a importância da busca pelo convencimento, pela

disciplina e pela regulação total das ações. Nesse sentido, o jesuíta buscou também uma uniformidade pedagógica a fim de manter coesão com esses princípios basilares.

Assim, os colégios que a Companhia de Jesus fundava buscaram uma uniformidade de pensamento e ação desde o início. A prática dos *Exercícios Espirituais*, a *Fórmula da Companhia* e, mais tarde, as *Constituições*, forneciam, então, essa unidade. Desde a experiência de Messina, a formação do jesuíta foi direcionada não só para o preparo de seus próprios membros, mas para todos, de forma geral. Em Portugal, por exemplo, essa abertura se deu a partir de 1553. A ação da Companhia de Jesus nos colégios de Portugal será estudada com mais atenção, uma vez que desse local é que saíram os principais missionários que iriam atuar nas terras da América Portuguesa. Em relação a presença do jesuíta no reino de Portugal, Andrade comenta:

Quais razões levaram a aproximação entre a Companhia de Jesus e Portugal? Que fatores levaram as missões jesuíticas ao território português? Para responder tais perguntas é necessário entender que tal aproximação é uma via de mão dupla, na qual há interesses políticos lusitanos, de um lado; e da política católica, com suas raízes teológicas, por outro (2018, p. 96).

Assim, a aliança interessou a ambas as partes: ao monarca Dom João III, a unidade de seu império centrada na obediência, a organização política de seu território e o baixo custo do envio de missionários para as terras a serem colonizadas seriam alguns dos fatores. Já para os jesuítas, o favorecimento da Ordem recém-formada de uma importante nação aliada de Roma e do papado seria um fator político. Haveria, porém, da parte dos jesuítas, uma motivação principal, de ordem teológica, de cristianizar e propagar o reino de Deus, a Igreja Católica (ANDRADE, 2018). Segundo Sabeh:

A inserção dos inicianos nos assuntos da Coroa portuguesa se deu no início da década de 1540, momento em que D. João III promoveu profundas reformas político-sociais em Portugal que, em seus aspectos gerais, representavam uma resposta dos monarcas católicos aos problemas que o século XVI lhes impunha, fosse ao âmbito europeu fosse ao cenário ultramarino (2014, p. 24).

O fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, ao estudar no Colégio de Santa Bárbara, em Paris, entrou em contato com portugueses, como o reitor do Colégio, Diogo de Gouveia, amigo do rei de Portugal, D. João III. Como já era intenção do monarca, a ideia de preparar missionários para as terras portuguesas do Oriente, Diogo de Gouveia lhe indicou o grupo recém-formado dos primeiros jesuítas (CARVALHO, 2001). Desse grupo, foram a Portugal em 1540, Simão Rodrigues e Francisco Xavier. Esse último foi às Índias e tornou-se missionário naquele local. O primeiro, Simão Rodrigues de Azevedo (1510-1579) ficou em Portugal e iniciou ali o trabalho da Companhia na área da educação. Esse trabalho se

constituiu de início, no Colégio de Jesus, fundado em 1542 em Coimbra, mas ainda apenas para formação dos religiosos da Companhia:

Os estudantes que ocupavam o Colégio de Jesus, os do grupo fundador e outros que se lhe juntaram, quase todos estrangeiros, frequentavam as aulas da Universidade como quaisquer alunos. O Colégio servia-lhes de morada, e nele dormiam, comiam e se instruía para o exercício da futura tarefa de missionários, segundo as normas da Companhia de Jesus (CARVALHO, 2001, p. 287).

Posteriormente o Colégio de Jesus começou a receber alunos que não apenas os jesuítas, ou seja, para formação pública em geral. Isso começou a ocorrer em todos os locais onde havia casas jesuítas. Em Portugal o fato se deu em 1553, ano em que os jesuítas fundam ali as primeiras escolas públicas: o Colégio de Santo Antão, em Lisboa, e o Colégio do Espírito Santo, em Évora.

Os jesuítas em Portugal tiveram um máximo apoio do rei e da corte. Dessa forma também conseguiram assumir o Colégio das Artes, que detinha a exclusividade do ensino público em Coimbra e cuja instrução era de grande interesse por parte da Companhia de Jesus:

[...] O ensino das Artes constituía uma instrução de base que, como tal, era exatamente o que mais interessava a um ensino público. Como os jesuítas de modo nenhum se dispensariam de estabelecer o seu próprio ensino público em Coimbra, na cidade académica por excelência, só se lhes apresentavam dois caminhos a seguir: ou provocavam a revogação daquela determinação régia ou apoderarem-se do Colégio das Artes. Esta segunda hipótese era a mais atraente, e foi essa que vingou (CARVALHO, 2001, p. 296).

Havia no Colégio das Artes algumas situações polémicas que foram também objeto da atenção da Inquisição à época. Segundo García-Villoslada (1991), alguns professores começaram a despertar suspeitas em razão de suas doutrinas heterodoxas. Talvez, por isso, o grande interesse dos jesuítas em assumir aquele Colégio, que lhes foi entregue em 1555 por determinação de D. João III. Por parte dos jesuítas, a influência da Companhia foi aumentando. Já para a Coroa Portuguesa, o interesse também estava relacionado com a economia do erário régio, sobrecarregado com a manutenção de professores estrangeiros (CARVALHO, 2001). A parceria Coroa Portuguesa e Companhia de Jesus foi se firmando.

Nesse Colégio, porém, houve de início, grandes dificuldades, como a decadência do ensino nos primeiros tempos da direção jesuítica. Ainda segundo Carvalho (2001) isso ocorreu porque os jesuítas não tinham gente preparada para compor a docência naquele local. Havia mil alunos quando o Colégio foi assumido, daí os problemas para suprirem-se todas as suas necessidades de ensino. As dificuldades só fizeram aumentar os esforços dos jesuítas

para alcançarem êxito pedagógico, no reino de Portugal, além de buscarem influência contínua junto à corte portuguesa.

Após o trabalho nos Colégios, os jesuítas pediram autorização ao papa para criarem uma Universidade. A autorização ocorreu e os trabalhos começaram em 1559, com a criação da Universidade de Évora pela Companhia de Jesus e dos Colégios que lhe foram anexados. A criação dessa Universidade se deu em grande parte devido à amizade dos jesuítas com o Cardeal D. Henrique, irmão de D. João III, e foi fruto de uma evolução paulatina do trabalho da Companhia nos colégios em Portugal:

O ambiente da cidade estava bem-preparado, e o Cardeal-Infante mostrava-se cada dia mais afeiçoado ao Instituto da Companhia [...] Quando, em 1553, teve conhecimento do êxito total do incipiente colégio de Santo Antão em Lisboa, sentiu-se fortemente estimulado a acelerar a construção do edifício e determinar o modo de fundação e dotação do colégio de Évora. Entre os professores que vieram de Coimbra para pôr em andamento o novo colégio, que se chamou do *Espírito Santo*, salientava-se por seu perfeito conhecimento das letras humanas o valenciano (de Elche) Pedro Perpiñá, luminar do humanismo espanhol e admiração dos humanistas italianos. Foi este professor de retórica que, em 28 de agosto de 1553, dia da solene inauguração, pronunciou o discurso inaugural, revelando com pasmo de todos a sua elevada eloquência e refinada latinidade [...] Animado o Cardeal pela prosperidade dos primeiros anos, resolveu instituir a Faculdade de Artes, que se inaugurou em 1º de outubro de 1556. O Cardeal, muito satisfeito, aspirava a mais. Já então pensava em elevar aquela instituição pedagógica ao grau de Universidade, regida pela Companhia de Jesus. Amparado pela autoridade dos reis, manifestou ao Papa os seus desejos, que por fim viu cumpridos, quando Paulo IV, pela bula *Cum a nobis* (15 de abril de 1559), erigiu a Universidade de Évora com todos os privilégios de costume. Em outubro, por determinação do Cardeal, deu-se a solene abertura da nova Universidade (GARCÍA-VILLOSLADA, 1991, p. 622, grifo do autor).

A Universidade de Évora era composta de quatro Faculdades: Humanidades, Filosofia, Teologia e Teologia Moral. A ideia era que o estudante se tornasse um eclesiástico, iniciando em Humanidades e concluindo com a Teologia, meta maior dos estudos. O curso de Teologia era muito valorizado. Nas próprias *Constituições*, Inácio de Loyola já havia considerado a Teologia como meio de grande importância para a missão da Companhia:

O fim da Companhia e dos estudos é ajudar o próximo a conhecer e amar a Deus, e a salvar a sua alma. Ora, sendo a Faculdade de Teologia o meio mais apropriado para isso, é nela que principalmente se há de insistir nas universidades da Companhia (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 147-148).

Paralela à Universidade de Évora, dos jesuítas, havia a Universidade de Coimbra, cujos novos estatutos se publicaram em 1559. Carvalho (2001) considera que pode ter havido diálogo entre as duas Universidades na publicação de seus estatutos, apesar dessa última não ser dirigida pelos jesuítas, o que mostra a grande influência da Companhia de Jesus no reino de Portugal, e como ia se difundindo a autoridade de seus membros no campo pedagógico.

Apesar de algumas divergências, havia na Universidade de Coimbra, pessoas simpatizantes aos jesuítas, como é o caso do famoso humanista do período, Martín de Azpilcueta Navarro, conhecido como dr. Navarro. Com o passar do tempo e do trabalho dos jesuítas na área do ensino em Portugal, começaram a aparecer críticas. As duas principais eram referentes ao excesso de dedicação dos portugueses aos estudos, em detrimento de atividades laborais, como trabalhos agrícolas e oficinais e às críticas relacionadas aos interesses jesuítas que, diziam, se tornaram ávidos por riquezas. Isso causou algumas dissidências entre a Universidade de Coimbra e a Companhia de Jesus. Mesmo assim, os jesuítas adquiriram preponderância cada vez maior em sua atividade pedagógica, especialmente no reino de Portugal. A criação do Estatuto do Colégio das Artes, em 1565, aponta para isso, se atentarmos para o fato de que esses estatutos trazem as normas já configuradas então, nas *Constituições* da Companhia, conforme indica Carvalho:

No mesmo ano da transferência do Colégio das Artes para a parte alta da cidade, em 1565, com data de 20 de Fevereiro, foram promulgados novos estatutos daquele organismo escolar. A transferência correspondia ao início de um novo capítulo da atividade pedagógica dos jesuítas e a promulgação de estatutos novos consolidava as posições conquistadas pela Companhia [...] Os novos estatutos vinham, no momento próprio, definir esse necessário ordenamento que consistia, como é óbvio, em sancionar toda a orientação que a Companhia de Jesus imprimia ao seu ensino relativamente aos estudos menores (2001, p. 321-322).

Pode-se pensar então, em uma influência das normas das *Constituições* e, conseqüentemente, da pedagogia inaciana, presente nos *Exercícios Espirituais* e em toda a ação jesuítica em geral, nas normas dos Colégios que a Companhia fundou na Europa e nas terras da missão, o que nos leva a refletir sobre a possível influência da pedagogia jesuítica em todo o ensino formal e informal cujas bases foram sendo lançadas nos anos do século XVI, mas que se tornaram referência pedagógica nos anos seguintes.

A procura pelo ensino jesuítico nos colégios em Portugal só aumentou com o tempo. Devido ao grande número de alunos, a Companhia de Jesus começou a se preocupar mais com a formação dos docentes para os colégios, determinando, em 1565, que se estabelecessem seminários para formação de professores (CARVALHO, 2001). O número de alunos se deve também a uma questão cultural do período – uma busca pelo conhecimento, melhoria de vida e ao ideal de homem renascentista.

Na formação pedagógica do jesuíta, permaneceram em vigor aspectos da Escolástica. No curso de Filosofia, por exemplo, a ênfase ainda era em Aristóteles, eleito para sua filosofia, em perspectiva cristã. Carvalho (2001) considera que os jesuítas foram os responsáveis por Portugal se afastar dos demais países europeus no Renascimento, em matéria

de pensamentos, pelo menos em 200 anos, em razão dessa fidelidade à Escolástica em detrimento dos novos pensamentos que iam surgindo no contexto da Modernidade. Os jesuítas tinham uma preocupação especial sobre o currículo, nesse sentido, uma vez que o contexto europeu o exigia. Era o período da Reforma Protestante e da Reforma Católica. Além de publicar seus próprios livros, a Companhia de Jesus em Portugal fomentou e apadrinhou obras de outros autores do século XVI, sempre com esse cuidado intrínseco, de selecionar as obras para que se apresentassem aos alunos textos e representações de mundo que fossem condizentes com a visão ortodoxa e a visão política adotada pelos reinos cristãos católicos, como era o reino de Portugal.

A pedagogia nas escolas da Companhia de Jesus em Portugal, assim como em outros locais onde os jesuítas estavam presentes, se valeu, em larga escala, da emulação, ou seja, do incentivo às disputas e competições. Com isso, buscou-se despertar o interesse dos alunos, também através de prêmios e apresentações, inclusive o teatro. Era o aspecto humanista da formação do jesuíta, nessa busca da interação, da adesão da vontade.

Com os bens recebidos, doações e amplo favorecimento do Governo português, os jesuítas puderam estender seus trabalhos por toda parte, inclusive além-mar, nas terras da missão. Muitos dos primeiros jesuítas que vieram à missão na terra dos brasis eram portugueses ou tinham sido formados no reino de Portugal. Segundo Daniel-Rops:

Em nenhuma parte foi mais evidente a confusão entre a intenção colonizadora e a intenção apostólica do que nas regiões onde se instalaram os portugueses. O sistema conhecido na história com o nome de “Padroado” foi fundado pelos próprios papas [...] os dois documentos assinados por Nicolau V em 1452 e 1454 não deixam dúvida a esse respeito (2014, p. 284).

Desde 1549 os jesuítas já estavam na América Portuguesa, em missão junto aos nativos e colonos dessas terras. Formados nos *Exercícios Espirituais*, buscaram realizar o trabalho de conversão do nativo e direção do colono, nos moldes a que haviam sido concebidos. A entrada em vigor das *Constituições* da Companhia de Jesus, segundo Faria (2005) trouxe mudanças imediatas na vida do jesuíta missionário, sendo, portanto, fator importante de seu processo formativo. Há, inclusive, o relato direto do padre Manuel da Nóbrega, primeiro provincial dos jesuítas da América Portuguesa, em carta escrita no ano de 1556 de São Vicente a Lisboa, ao padre Miguel de Torres, então Provincial da Companhia de Jesus em Portugal, sobre a chegada das *Constituições* nas terras da missão:

Desta maneira vivemos até agora nesta Capitania, onde estávamos seis Padres de missa e quinze ou desaseis Irmãos por todos, e aos mais sustentava aquella casa de São Paulo de Piratinin com alguns meninos do gentio, sem se detreminar se era

collegio da Companhia, se casa de meninos, porque nunca me responderão ha carta que escrevesse sobre isto, e nestes termos nos tomaram as Constituições que este anno de 56 nos fez Nosso Senhor mercê de no-las mandar, pollas quais entendemos não devêremos ter carrego nem de gente pera doutrinar na fé; ao menos em nossa converçação conhecemos tãobem não poderem os Irmãos ter bens temporais nenhuns, se não for collegio (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 282-283).

Já em carta do Irmão Antônio Blázquez, escrita na Baía, também em 1556, dirigida aos padres e irmãos da casa dos jesuítas em Lisboa (denominada Casa de São Roque), o jesuíta missionário relata uma prática de estudos das citadas *Constituições*, nessas terras:

En casa, esos quinze dias que ay estuvo, tomava cada noche una ora e media para declarar las Constetucyones, e los dos Hermanos que con él vinieron, ultra la ocupación de oyr las confesiones de las yndias y hazer la plática muy cotidiana, también se ocuparon en terladar las Constetuciones para que, ya que no podían gozar de la vista dei Padre, que se las declarasse por extenso, después de su yda con ellas supiesse [cada uno] como se avia de aver (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 299-300).

O novo documento normativo, mas também formativo da Companhia de Jesus começava, portanto, a influenciar o missionário da América Portuguesa. Isso fica evidente no cuidadoso trabalho feito por Marcos Roberto de Faria (2005), onde analisa as representações de escola, ensino e aluno antes e após a chegada das *Constituições* nessas terras. Segundo ele, apenas um ano após a chegada do documento, ou seja, no em 1557, o ensino foi se tornando mais sistematizado. Exemplo disso seriam os relatos nas cartas de Nóbrega, em relação ao cuidado com a separação dos alunos por classe dos mais e dos menos adiantados, referências à figura do reitor, valorização da habilidade intelectual para admissão na Companhia, entre outros critérios, todos previstos nas *Constituições*. Essas mudanças, segundo Faria (2005) produziram uma alteração na forma como o jesuíta pensava e se vivenciava pedagogicamente, além de alterar também sua própria relação com o aluno.

Ao citar o jesuíta missionário, José de Anchieta, por exemplo, Faria destaca esses dois momentos, dando ênfase na mudança ocorrida:

Antes da chegada das Constituições, o ensino se reduzia, portanto, à transmissão dos “rudimentos da fé” e à prática litúrgica, acompanhada da leitura e da disciplina do corpo. Os meninos índios já estavam, assim, sendo submetidos às práticas “cristãs” e ao modo de viver dos missionários. *Após a chegada das Constituições*, Anchieta citou a “instituição dos meninos” sobre a qual se tinha peculiar cuidado, novamente ressaltando que dos adultos nada se poderia esperar. Apesar de ser uma exposição de 1557, ainda não se percebe uma maior sistematização no ensino, visto que fazia pouco tempo que as *Constituições* haviam aportado na América Portuguesa (2005, p. 140, grifo do autor).

As mudanças, pois, foram de duas ordens: na prática pedagógica dos jesuítas em missão e na própria formação do jesuíta missionário, cujas representações de ensino iam se

alterando para se conformar às novas disposições da Companhia. Ao citar o irmão Blázquez (missionário jesuíta castelhano, mas súdito da Coroa portuguesa), por exemplo, Faria (2005) considera que a leitura e o estudo das *Constituições* o foi formando no sentido de uma maior regulação dos alunos, de forma a torná-los cada vez mais obedientes, submissos e “engenhosos” na capacidade de aprender a doutrina. Realmente, o texto das *Constituições*, logo no início de sua parte IV dedicada ao ensino, reza:

O fim que a Companhia tem diretamente em vista é ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas. Este fim exige uma vida exemplar, doutrina necessária, e maneira de a apresentar (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 117).

A formação do jesuíta tinha, então, este aspecto contínuo. A medida em que lhe era inculcado determinadas representações, ele as ia transmitindo seja por meio da palavra e do ensino declarado, seja pela sua própria presença, que já trazia consigo um agir pedagógico inerente. As *Constituições* da Companhia de Jesus atuaram nesse sentido. Ao regulamentar a existência da ordem religiosa nascente, acabaram regulamentando a própria visão de mundo do jesuíta e institucionalizando sua visão e prática de ensino. Essas perspectivas, porém, em terras da missão, tiveram que ser confrontadas com outras e bastante diferentes representações de mundo e, assim, puderam formar e reformar o pensar e o agir pedagógico do jesuíta, dentro desse processo contínuo.

5. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO JESUÍTA MISSIONÁRIO NA AMÉRICA PORTUGUESA NO SÉCULO XVI

5.1 MISSÃO JESUÍTICA NO BRASIL

O jesuíta Hélio Abranches Viotti pesquisou diversos arquivos europeus e das ilhas Canárias, inclusive documentos da Companhia de Jesus na América Portuguesa. O autor informa que em 1549, quando o rei de Portugal cria no Brasil o Governo Geral, com sede em Salvador, envia para estas terras o primeiro governador geral, Tomé de Souza, vindo com ele, por ordem de Inácio de Loyola, seis padres jesuítas, quer sejam, Manuel da Nóbrega, superior, Leonardo Nunes, Antônio Pires, Diogo Jácome, Vicente Rodrigues e João de Aspicuelta Navarro, sendo esse último, espanhol (VIOTTI, 1966). Traçando um retrato da formação de um destes jesuítas, Arnaut de Toledo e Ornellas descrevem:

Manoel da Nóbrega nasceu em Portugal em 1517, época em que a Companhia de Jesus ainda nem existia. Dois anos antes do reconhecimento da Ordem, Nóbrega se matriculou na Universidade de Coimbra (1538), tendo cursado depois, quatro anos de humanidades na Universidade de Salamanca, na Espanha. Em Coimbra, formou-se em Direito Canônico em 1541. Entrou na Companhia de Jesus em Coimbra, em 1544, aos 27 anos de idade (2012, p. 229).

Esses jesuítas, no mesmo ano, criaram uma escola para as primeiras letras, na cidade de São Salvador da Bahia de Todos os Santos, ensinando a ler, escrever, contar e conceitos básicos da religião Católica, tornando-se a primeira escola jesuítica do Brasil e o padre Vicente Rodrigues, que contava à época com 21 anos, seu primeiro professor (VIOTTI, 1966).

No ano de 1550, mais quatro jesuítas aportam em Salvador: Afonso Brás, Francisco Pires, Manuel de Paiva e Salvador Rodrigues. Em 1553, outros sete jesuítas: Luís da Grã, Brás Lourenço, Ambrósio Pires, João Gonçalves, Gregório Serrão, Antônio Blázquez e José de Anchieta. Este último, de origem espanhola, parente de Inácio de Loyola, chegou ao Brasil com 19 anos e nestas terras permaneceu mais de 60 anos, até sua morte (VIOTTI, 1966).

Aqui é importante afirmar que o trabalho missionário da Companhia de Jesus na América Portuguesa se mesclava à atividade pedagógica. Segundo bem observa Ruckstadter ao analisar a figura do jesuíta José de Anchieta como educador:

Anchieta é geralmente apontado como um “educador”, por sinal, um dos primeiros do Brasil. Essa característica é tida no padre praticamente como um ofício ligado ao seu próprio sacerdócio, isto é, como uma missão que ele teria recebido de Deus. Nas

obras dos três biógrafos, suas qualidades de professor são exaltadas em alguns aspectos. Cumpre assinalar também, que o trabalho educacional nos séculos XVI e XVII era o próprio trabalho missionário. Não existia distinção e separação como atualmente (2006, p. 102).

Em 1554 os jesuítas fundam, juntamente com a cidade de São Paulo, o Colégio de São Paulo de Piratininga. É ainda Viotti que descreve o fato: “Para esse ambiente se transportavam em 1554 os fundadores da nova casa da Companhia [...] Aos chefes indígenas, que lhes almejavam a presença para receberem a fé, se confiavam” (1966, p. 57).

Segundo Melo (2017), logo de início Nóbrega elaborou um plano de instrução para o trabalho missionário-pedagógico do jesuíta, consistente no ensino do português e da doutrina cristã aos nativos, na escola de ler e escrever, com opção de ensino de canto e música instrumental. Os estudos compreendiam, de um lado, o aprendizado profissional e, de outro, a gramática latina para os que fossem realizar estudos superiores na Europa. Saviani (2008) denomina de pedagogia brasílica o ensino dos primeiros jesuítas missionários nas terras da América Portuguesa.

Nesse contexto inicial da missão jesuítica no Brasil, já se constatavam dificuldades nos métodos utilizados pelos jesuítas, que as entendiam originadas nas diferenças culturais. Segundo Faria, por exemplo, “Outra dificuldade apontada por Anchieta era o fato de os índios desaprenderem o aprendido, motivada, segundo o jesuíta, pelo fato de não terem moradia fixa” (2005, p. 7). O documento citado por Faria é uma carta do irmão José de Anchieta, escrita em Piratininga em fim de dezembro de 1556, documento esse muito interessante no sentido de que retrata um pouco esse primeiro contato pedagógico da presença do jesuíta missionário no Brasil:

Porque não somente os grandes, homens e molheres, não dão fruto, não se querendo aplicar à fee e doutrina christãa, mas ainda os mesmos mochachos, que quasi criamos a nossos peitos com o leite da dourina christãa, depois de serem já bem instruídos, seguem a seus pais primeiro em a habitação e depois em os costumes. Porque os dias passados, apartando-sse daqui alguns destes a outras moradas, levarão consigo boa parte dos moços, e agora a mayor parte dos que ficarão se mudou a outro lugar, onde possa viver livremente como soya, aos quais necessariamente ão-de imitar os filhos asi divisos, nem se podem ensinar, nem eiles muito o deseão, e ainda sobretudo não há quem queira ser ensinado. E se muytas vezes não viessem à igreja alguns escravos de portugueses que aqui vera, tocar-se hia a campainha por demais e não averia nenhum dos índios que se ensinasse. De maneira que os meninos que antes aprendião, andão de quaa pera lá, e não somente não aprendem nada de novo, mas antes perdem o já aprendido; mas não hé isto maravilha porque quasi hé natural destes índios nunca morar em hum lugar certo, senão que depois de aver aqui vivido algum tempo se passão a outro lugar, e dahi a outro (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 313-314).

Nesse período inicial, por vezes chamado de fase heroica da missão jesuíta (1549 a 1570), os missionários aprenderam a língua tupi-guarani, elaborando uma gramática desta e

textos para catequese. Segundo Franca (1952), em 1556, esse idioma nativo já era ensinado no colégio de Salvador.

Pelo menos nessa primeira fase, é possível identificar uma diferença na atuação dos jesuítas no Brasil em comparação com seus colégios na Europa, onde eram acolhidos predominantemente os pertencentes à nobreza (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Isso porque os alunos em terras brasileiras eram os nativos e filhos de portugueses já residentes nesse local. Mais adiante esse quadro irá mudar, conforme comenta Bosi:

Quanto às ordens religiosas, especialmente os jesuítas, empenhados na prática de uma Igreja supranacional, cumprem o projeto das missões junto aos índios. Essa possibilidade, aberta no início da colonização, quando era moeda corrente a idéia do papel cristianizador da expansão portuguesa, passaria depois a exercer-se apenas às margens ou nas folgas do sistema; enfim, a longo prazo sucumbirá sob a pressão dos bandeirantes e à força do Exército colonial. Aos jesuítas sobraria a alternativa de ministrar educação humanística aos jovens provenientes de famílias abastadas (BOSI, 1992, p. 25).

Para Leite, a preocupação dominante no Brasil do século XVI era “[...] a econômica, a de defesa, conquista e penetração das terras” (2000b, p. 531). Apesar desse contexto, cita que os jesuítas produziram atividades literárias desde o início, como as cartas.

Importante instrumento de aprendizado, o livro, era escasso no Brasil quinhentista. Por essa razão, no Colégio de São Paulo, Anchieta escrevia e distribuía apontamentos aos alunos. Na Baía, Dom Pedro Leitão (falecido em 1573), legou sua livraria ao Colégio dali; o mesmo ato o fez o Administrador Eclesiástico do Rio de Janeiro, ao Colégio desta cidade (LEITE 2000b).

Ainda segundo Leite, Pero Rodrigues pede livros em 1597, para “[...] obstar a que a falta de curiosidade pelo estudo, unida a certa moleza ambiente, estancassem ou impedisse a cultura geral” (2000b, p. 544). Na citação encontramos uma relação feita entre a escassez de livros no Brasil do século XVI e certo desinteresse do aluno dos Colégios, indicando, ao contrário, que a presença de livros seria a solução para isso.

Citando Nóbrega, no Brasil de 1567, onde esse se referencia em diversos filósofos e humanistas, Leite (2000b) conclui que devia haver aqui no Brasil, as obras referenciadas, como Tomás de Aquino, Escoto, Soto, Doutor Navarro, etc. Não cita, porém, se essas obras seriam de uso particular de Nóbrega ou estavam à disposição dos Colégios do período. Conclui ainda que o conteúdo das bibliotecas dos Colégios (século XVI) pode ser deduzido pelo que se ensinava. Por exemplo, no Colégio da Baía, havia o curso de Humanidades, de

Artes e de Teologia. Em tese, segundo Leite (2000b), as obras ali existentes deveriam ser relacionadas a esses cursos.

Já em relação ao uso dos teatros, esses eram usados nas aldeias e nas praças públicas, mas também nos salões dos Colégios (LEITE 2000b). Pelas normas gerais de então, o teatro deveria ser uma aplicação escolar dos estudos humanistas e não meio de divertimento ou mesmo de expressão artística. Deveriam, por isso, ser declamados em latim, o que era uma exigência de Roma. Porém, era comum, nos colégios do Brasil, o uso da língua portuguesa. Leite (2000b) chega até a atribuir a falta de notícias dos teatros no Brasil, no final do século XVI, como um meio de se evitar as críticas que causariam essas informações, não só pelo fato do uso da língua portuguesa, mas também porque as representações não eram feitas apenas com fins pedagógicos. Essa última conclusão tem como referência o fato do povo também assistir a tais teatros, apesar da proibição da norma. Nesse sentido cita uma reprimenda do Padre Geral, em carta de 1596 ao Provincial do Brasil:

[...] por ter consentido comédias e tragédias, sem o avisar; e proíbe que assistam mulheres às representações da Congregação dos Estudantes [...] queixa-se, outra vez, de que não há emenda nem se modera e reduz o teatro no Brasil ao costume da Companhia. Se as pessoas de fora o tomam em ponto de honra, não convém, insiste ele, que os Padres se deixem levar (LEITE 2000b, p. 602).

Na presente pesquisa, pretendeu-se realizar um estudo das cartas jesuíticas (com o fim de se conhecer a efetiva realidade pedagógica brasileira, extraídas das fontes primárias), e demais documentos que permitam identificar as práticas realizadas no Brasil, no processo educacional, tendo como referência os anos de 1549-1597. Em relação a esse processo educativo, considerou-se a existência de educação, tanto no contexto formal, como informal. Nesse sentido, interessante a observação de Pereira ao compreender que a pedagogia jesuítica estava inserida no contexto do Renascimento e do Humanismo e, assim:

[...] não se pode restringir a compreensão da educação como formal ou informal, mas analisar o fato na sua amplitude, tal como era concebido na antiga Grécia – a *paideia* – para se definir com clareza o tipo de educação adotada pelos jesuítas na catequese e nos colégios. Nesse sentido, a educação não se encerra nos limites do conhecimento transmitidos por um preceptor. Importam, então, os conhecimentos acumulados no decorrer da vida do indivíduo em qualquer circunstância ou tempo, e transmitido pelas gerações que no período em questão integraram dada comunidade (2006, p. 20, grifo do autor).

Desde a chegada dos jesuítas, no Brasil, estabeleceu-se a educação informal, com a catequese, as escolas de ler e escrever e, até, o Colégio dos Meninos de Jesus. A partir daí, os jesuítas foram formando Colégios, como o da Baía. Já em 1553, ensinava-se latim por ali, conforme relata Leite (2000a).

Diferentemente dos colégios jesuítas europeus, por estas terras havia falta de pessoas que pudessem frequentar os cursos:

[...] uma vez, em que a falta de alunos se deixou de começar um curso de Teologia especulativa (1579), o P. Geral, consentindo naquela supressão provisória, acrescenta que se mantenha o de Teologia moral e o de Letras [...] O curso de Letras, na Baía, desde que começou em 1553, tirando um curto período, não deixou nunca de funcionar, desde 1556, a não ser à roda de 1560, em que faltaram os estudantes da Sé. A partir de 1564, data da dotação oficial do Colégio por El-Rei, não consta que se interrompessem os estudos de Letras Humanas, que sempre existiram nalguma das duas formas, de Humanidade ou Gramática, havendo quase sempre ambas classes (LEITE, 2000a, p. 73-74).

Assim, o jesuíta formado no contexto escolástico e humanista europeu, foi buscando aplicar nestas terras, no que lhe era possível, o que havia recebido. Para isso contribuíram as regulações dos colégios e as visitas dos superiores para fiscalizar o trabalho que era feito. Note-se, porém, o já observado, que ao lado do jesuíta europeu ia se formando nestas terras um novo perfil de membro da Companhia de Jesus, também formado nos *Exercícios Espirituais* e seguidor dos preceitos gerais jesuíticos, mas, ao mesmo tempo, participante de certo sincretismo cultural. Esse fato, somado a outras circunstâncias, foram responsáveis por certas particularidades dos colégios destas terras:

As aulas, ao princípio, duravam duas horas de manhã e duas de tarde. Em 1579, quiseram introduzir meia hora a mais, de manhã, e outra meia, de tarde. Mas viu-se que não era prático em terra de tanto calor e conservou-se o costume [...] Grego não se estudou no Brasil, no século XVI. Em compensação, havia o que os Padres classificavam pitorescamente de grego da terra, que era a língua dos índios. E dela fêz-se Gramática e ensinou-se no Colégio [...] O curso de Teologia dividia-se em *moral*, que estuda os actos, virtudes, vícios, etc [...] e *especulativa*, que estuda o dogma católico. A lição de casos sempre existiu nas casas do Brasil. Na Baía começou de forma regular em 1565 [...] Tratavam em particular dos casos mais ocorrentes no Brasil e arquivavam-se as soluções dos principais: liberdade dos índios, sacramentos, negócios, etc (LEITE, 2000a, p. 74-75; 76, grifo do autor).

Nas terras da missão, o jesuíta foi buscando adaptar-se e ajustar o que era possível nas suas práticas, para obter maior êxito no empreendimento pedagógico-missionário. Melo (2017) fala de estratégias utilizadas pelos jesuítas nesse sentido, ou seja, de converter o nativo aos seus costumes e modos de pensar. Uma destas estratégias seria o afrouxamento das regras, ou seja, o permitir certas situações para alcançar a adesão do praticante. Como exemplo dessa prática, cita a tolerância em relação à nudez dos indígenas, por parte de Nóbrega e o pedido de realização de matrimônios entre parentes próximos, por parte de Anchieta. Nesse último caso:

Anchieta pede então, o afrouxamento de algumas regras da igreja, de modo que se não for parentesco entre irmãos, entre outros, possam ser realizados os matrimônios. Assim, os jesuítas poderiam aplicar os sacramentos a fim de despertar o interesse

nos gentios a aderirem à fé católica e poder dar continuidade à missão (MELO, 2017, p. 101).

Assim, o empreendimento pedagógico-missionário jesuítico, no Brasil, conheceu uma realidade diferente. Em carta de 10 de abril de 1549, por exemplo, o padre Manuel da Nóbrega, há época, Superior da Missão do Brasil (a Missão só se tornaria Província no ano de 1553), relata ao Padre Simão Rodrigues, Provincial de Portugal, mais um pouco dessa realidade:

Chegamos a esta Baya a 29 dias do mes de Março de 1549 [...] Achamos a terra de paz e quarenta ou cinquenta moradores na povoação que antes era. Receberam-nos com grande alegria [...] Ho Irmão Vicente Rijo insina ha doutrina aos mininos cada dia, e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos índios desta terra, hos quaes tem grandes desejos de aprender [...] Desta maneira ir-lhe-ey insinando as orações e doutrinando-os na fé até serem habiles para o baptismo [...] Se ouvem tanger à missa, já acodem, e quanto nos vem fazer, tudo fazem: assentão-se de giolhos, batem nos peitos, alevantão as mãos ao ceo ; e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho A B C todo, e ho insinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser christão e nom comer carne humana, nem ter mais de huma molher e outras cousas [...] Cá nom sam necessárias letras mais que para entre os christãos nossos, porem virtude e zelo da honrra de Nosso Senhor hé cá muy necessário (MONUMENTA BRASILIAE, v. I, p. 109-114).

Nessa, que foi a primeira carta escrita por um jesuíta, ao conhecer a realidade brasileira, podemos inferir alguns pontos: houve otimismo da parte dos jesuítas, de início, no projeto educativo e evangelizador do Brasil. Nóbrega considerava a curiosidade natural do nativo (e mesmo do colono que se encontrava nestas terras), como inclinação a aceitar facilmente a missão jesuítica. Além disso, cita diversas questões de ordem moral que, na sua avaliação, era o que importava realizar nestas terras: se tinham escola de ler e escrever, esta era uma forma de trazer os indígenas a eles, onde seriam doutrinados na fé para o batismo. A catequese exigia, assim, um mínimo de identificação cultural entre os envolvidos, a fim de que pudesse ser compreendida e assimilada.

O projeto educativo do jesuíta, no Brasil, portanto, não se identifica com o projeto pedagógico da Companhia de Jesus na Europa, nesse ponto. Enquanto no Velho Mundo já estava estabelecida a moral cristã e os embates se situavam no campo das ideias, no Brasil as ideias e a educação puramente intelectual ficavam em segundo plano, porque, segundo discorre Nóbrega na citada carta: “[...] estes desta terra sempre tem guerra com outros e asi andão todos em discórdia. Comem-se huns a outros, digo hos contrários” (MONUMENTA BRASILIAE, v. I, p. 111). A educação do período, no Brasil, possuiu estas particularidades que:

[...] consiste em ter sido muito mais uma experiência nascida do ambiente e das condições históricas dadas do que de uma fidelidade absoluta aos preceitos emanados da Contra-Reforma, especialmente se levarmos em conta um fator extremamente importante que foi o isolamento quase total em que viveram os jesuítas do primeiro século no Brasil (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2004, p. 173).

Do otimismo inicial, os jesuítas começaram a enfrentar, no Brasil, as primeiras dificuldades. Estas nos mostram um pouco mais da realidade peculiar que se vivia por aqui e que acabaram por influenciar a pedagogia e a educação que se buscou nestas terras.

Os jesuítas chegados ao Brasil viviam então de provimentos de roupas e alimentos que lhe eram fornecidos através do almoxarifado na cidade de Salvador. Em 1550 chegou, com a segunda expedição de missionários, sete meninos órfãos. Além deles, Serafim Leite (2000a) cita que os jesuítas precisavam sustentar indígenas e mestiços que se lhe iam reunindo, de início, cerca de 30. Assim, tendo sido solicitado por Nóbrega, a Companhia de Jesus recebeu sua primeira sesmaria no Brasil, que ficou conhecida como *Água de Meninos*. Essas terras deveriam servir para o sustento das crianças. Como os jesuítas não podiam deixar o trabalho missionário, exigia-se então pessoas para lavrar a terra, o que foi resolvido com a vinda à Baía de

[...] alguns escravos da Guiné, enviados pela Coroa de Portugal. Nóbrega tomou três para esses trabalhos, sem dinheiro com que pagar o que queriam por eles. Pediu um prazo de dois anos, ficando fiador. Antes de concluído o prazo, concedeu-lhos El-Rei por esmola (LEITE, 2000a, p. 34).

Além das terras e dos escravos, outro fato demonstra a singularidade do trabalho missionário-educativo jesuíta no Brasil e as necessidades a que estava submetido:

Os meninos precisavam também de leite. Nóbrega tomou algumas vaquinhas das que El-Rei mandou, esperando que ele também lhas desse, o que efetivamente aconteceu (LEITE, 2000a, p. 34).

Pelo voto de pobreza, os jesuítas, a princípio, deveriam viver das esmolas que ganhassem, sem constituir patrimônio próprio que lhes fornecessem renda direta. Desde 1540, já estava em vigor a Fórmula do Instituto da Companhia de Jesus aprovada pelo então Sumo Pontífice Paulo III, estabelecendo em seus itens 7 e 8 que:

[...] façam todos e cada um voto de perpétua pobreza, declarando que não só em particular mas nem mesmo em comum podem adquirir para sustentação e uso da Companhia qualquer direito civil a quaisquer bens estáveis, frutos ou rendimentos; antes se contentem em usar somente das coisas que lhes vierem a ser dadas, para satisfazer às suas necessidades. 8. Mas possam ter nas Universidades um Colégio ou Colégios que tenham rendas, frutos ou propriedades para serem aplicados ao uso e às coisas necessárias dos Estudantes. Ficará ao Geral e à Companhia toda a autoridade ou superintendência sobre os ditos Colégios e Estudantes quanto à

escolha do Governador ou Governadores e bem assim dos Estudantes [...] de forma que nem os Estudantes abusem dos ditos bens nem a Companhia os possa converter ao seu uso, antes satisfaçam às necessidades dos Estudantes (CONSTITUIÇÕES, 1997, p. 27-28).

Porém, a missão jesuítica, no Brasil, além de ter recebido terras, ainda ganhava escravos que as lavrasse, extraindo dali o sustento de todos. Em carta de 10 de julho de 1552 ao padre Simão Rodrigues, já se preocupava o padre Manuel da Nóbrega em justificar as ações dos jesuítas nestas terras:

Ho mantimento e vestiaría que nos El-Rei dá todo lho damos a elles, e nós vivemos de esmolas e comemos polias casas com os criados desta gente principal, ho que fazemos por que se não escandalizem de fazeremos roças e termos escravos, e pera saberem que tudo hé dos meninos (MONUMENTA BRASILLIAE, v. I, p. 350-351)

Na citada carta, vemos o cuidado de Nóbrega em destacar que “[...] tudo hé dos meninos” (MONUMENTA BRASILLIAE, v. I, p. 351), ou seja, que os jesuítas do Brasil não estavam infringindo a regra contida na fórmula do Instituto da Companhia de Jesus, aprovada em 1540, de que só os colégios poderiam ter rendas, frutos e propriedades para seus fins. Mesmo assim a situação trouxe problemas para os jesuítas que chegaram até serem cobrados do pagamento de impostos pelos oficiais do rei de Portugal, apesar de que as instituições eclesiásticas eram isentas de tributos, como bem recorda Leite (2000a), fato que mostra a peculiaridade do trabalho da Companhia de Jesus nestas terras.

Segundo Leite (2000a), os órfãos chegados de Portugal ao Brasil, eram meninos perdidos e delinquentes que ali se recolhera. Com eles, Nóbrega principiava na Baía, o *Colégio dos Meninos de Jesus*, juntando a eles, outros órfãos da terra e filhos dos indígenas que conseguiam atrair. Esse projeto foi mais do que simples meio de catequização. Com a reunião dos meninos, buscou-se um atrativo, tanto para os filhos da terra, quanto para os pais e colonos: “Procurou Nóbrega interessar o Governador e moradores principais, confiado em que esses órfãos ganhariam aos da terra [...]” (LEITE, 2000a, p. 37).

Segundo Leite (2000a), em 1556, na Baía realizou-se uma procissão dos meninos órfãos com os filhos dos portugueses, mamelucos e filhos dos indígenas, todos vestidos de branco. A cena retrata a pedagogia jesuítica no Brasil, o ecletismo cultural e a busca de ordenação para os fins visados, para a missão, para a cristianização do gentio. Segundo Hernandes:

[...] o trabalho desses meninos com os homens do Novo Mundo; e o hibridismo causado por essa ação, entre outros fios dessa teia, no Brasil quinhentista – é importante para compreendermos a fundação não só da religiosidade brasileira, mas também da relação dos meninos com a educação, sujeitos fundamentais para a evangelização, para a missão da Companhia de Jesus (2016a, p. 126).

Assim, os meninos órfãos vindos de Portugal, passaram a fazer parte da missão pedagógico-missionária jesuítica, no Brasil, que, através da assimilação cultural acabavam por atrair o nativo, aos costumes e à moral cristã, porque, segundo Nóbrega escreve em carta datada de fins de agosto de 1552 ao padre Simão Rodrigues: “[...] a semelhança é causa de amor” (MONUMENTA BRASILIAE, v. I, p. 408). Como bem destacado por Hernandes, os meninos órfãos: “[...] assimilavam também a cultura indígena, pois circulavam, cantando na língua dos índios, dançando e tocando instrumentos indígenas nas aldeias e nos aldeamentos” (2016a, p. 131).

Outro fato relacionado aos meninos órfãos, que evidencia essa ação da missão jesuítica no Brasil - missão essa que buscou a conversão do gentio, mas que ao mesmo tempo se permitiu certo grau de mestiçagem - é relatado por Leite:

Ao chegarem às aldeias, os índios abriam-lhes caminhos largos como a estrada de Coimbra e limpavam-lhes as estradas como a santos e recebiam-nos ao som dos seus instrumentos músicos, - a taquara e o maracá. E eles com grinaldas na cabeça, faziam procissões, erguiam cruzeiros, cantavam, dançavam (2000a, p. 38).

Na cena descrita percebe-se o sincretismo, mesmo no campo religioso, de uma singular liturgia cristã: entre maracás e grinaldas, tranquilas procissões e um festival de danças. Ao comentar essa realidade missionária do jesuíta no Brasil, Agnolin observa que as adaptações promovidas pelos religiosos superou o sincretismo caminhando em direção ao hibridismo cultural:

Se no terreno estritamente “religioso” se levou inicialmente em consideração a busca de elementos comuns ou, pelo menos, afins entre Cristianismo e outras crenças/ritualidades, o resultado superou em muito a categoria – pouco adequada até em termos de análise propriamente antropológica – de sincretismo. A própria categoria missionária de adaptação – no sentido de uma espera temporal que, num prazo de tempo relativamente escasso, procedesse à eliminação dos vestígios das crenças anteriores – acabou produzindo algo de inesperadamente novo em termos de um “hibridismo cultural” [...] (2007, p. 270).

Para Pereira, “[...] é visível que havia na pedagogia jesuítica múltiplas estratégias metodológicas que envolviam os indígenas e seu mundo a adentrarem na cultura ocidental cristã” (2007, p. 132). Já Hernandes (2016a), levanta também a hipótese de que, para o nativo, desprovido da representação cristã de mundo, a procissão e as danças poderiam, ao inverso, significar para eles a adesão dos meninos órfãos a suas religiões e costumes.

Mas a atuação da Companhia de Jesus no Brasil não foi pacífica. A chegada e a presença do primeiro bispo enviado para essas terras, Dom Pedro Fernandes Sardinha, vindo de Portugal a Salvador, em 1551, mostra um pouco dessa realidade. O Bispo se mostrou

desfavorável ao patrimônio que os jesuítas iam acumulando ao redor do Colégio dos Meninos. O padre Nóbrega, porém, continuou defendendo a empresa, porque, segundo Leite: “[...] que se não abandonasse o colégio sob pena de se perder, de todo, a esperança de se frutificar na terra” (2000a, p. 39). A situação mostra como o empreendimento educacional jesuíta, no Brasil, era essencial para toda a missão.

Porém, as críticas do Bispo e da nova Sé no Brasil, não eram apenas em relação aos bens da Companhia. Atingiram justamente o centro do empreendimento pedagógico-missionário jesuítico destas terras, ou seja, censurava-se a maneira com que eram realizadas as catequeses (LEITE, 2000a). Essa ortodoxia das autoridades religiosas mostra de maneira mais evidente, como a atuação dos jesuítas, no Brasil, ao agir pedagogicamente com intuito de influenciar, acabavam também sendo influenciados pela realidade local (ALMEIDA, 2013), situação que Agnolin (2007) chama de hibridismo cultural.

No ano de 1554, o padre Manuel da Nóbrega, então já provincial dos jesuítas no Brasil, continuou encaminhando a Roma pedido de licença com intuito de se efetivar a obra do Colégio dos meninos órfãos por estas terras. Se atentarmos para o fato de que, para além do cuidado dos meninos órfãos que chegavam a essas terras, a obra do colégio abrangia todo um projeto pedagógico-missionário jesuítico destas terras, entende-se de forma mais ampla a preocupação e o empenho de Nóbrega com essa empresa. A resposta, porém, da Companhia de Jesus, foi desfavorável, ou seja, que não se encarregariam os jesuítas da missão específica de instituição de órfãos (LEITE, 2000a).

O Colégio dos Meninos de Jesus passou, então, a partir de 1556, a ser o Colégio de Jesus, agora sem a especificidade do cuidado para com os órfãos. Uma explicação para o fato da Companhia não assumir esse encargo era que tais colégios deveriam ser sustentados pela municipalidade, segundo as normas da época, conforme comenta Hernandes:

Os jesuítas teriam problemas também com o Bispo e com a municipalidade para a manutenção do Colégio dos Meninos de Jesus de Salvador, lugar que recebera os meninos que embarcaram para Salvador, em 1550. Esse colégio foi transformado em Colégio Canônico, o Colégio de Jesus, sendo os meninos órfãos mais uma vez abandonados, agora pelos padres superiores da Companhia. Manuel da Nóbrega, no entanto, não os abandonou e alojou-os em casas próximas ao Colégio ou com pessoas de “bem” (2016a, p. 130).

Com o fim do colégio específico para o cuidado dos meninos órfãos, esses meninos continuaram, contudo, aos cuidados dos jesuítas no Brasil, vindo, inclusive, alguns, a se tornarem sacerdotes, “Sacerdotes que desde cedo viveram com os índios, misturados entre duas culturas” (HERNANDES, 2016a, p. 135). A observação é bastante densa, se pensarmos

que esse novo grupo de jesuítas, no Brasil, incorporou em si (até como história de vida) essa especificidade da atuação pedagógico-missionária do jesuíta nestas terras, especificidade essa que Nóbrega, também, foi buscando formar.

5.2 OS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS E A REALIDADE MISSIONÁRIA

Em carta datada de 9 de agosto de 1549, Nóbrega escreveu da Baía a Lisboa, ao padre Simão Rodrigues, Provincial da Companhia em Portugal. Neste documento, há notícia, pela primeira vez, de alguém que teria feito os *Exercícios Espirituais*, na América Portuguesa:

[...] nós, vindo agora ho Vigairo, nos passamos para lá, por causa dos convertidos, onde estaremos Vicente Rodriguez e eu, e hum soldado que se meteo connosco para nos servir, e está agora em Exercícios, de que eu estou muy contente. Faremos nossa igreja, onde insinemos os nossos novos christãos, e aos domingos e festas visitarey a Cidade e pregarey (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 126-127).

Esse soldado a que se deu notícia na carta, segundo Leite (2000b) seria Simão Gonçalves. Após a prática, o soldado ingressou na Companhia de Jesus. Também segundo Leite o próprio governador Mem de Sá teria praticado os Exercícios da Companhia, dirigido pelo padre Manuel da Nóbrega. Após a prática dos Exercícios, o governador teria realizado um governo em união com as ideias e práticas jesuíticas, o que mostra a força pedagógica dos *Exercícios Espirituais* no sentido de direcionar os pensamentos e as práticas dos exercitantes.

O local onde esses praticantes e outros citados por Leite (2000b) fizeram os Exercícios teriam sido os Colégios ou mesmo pequenas casas levantadas a esse fim, como um cubículo feito em Piratininga, onde diversos irmãos tiveram dia de oração. Já em relação às semanas para a prática dos Exercícios, na América Portuguesa, um dos primeiros problemas foi o tempo para realizá-los, também em razão das altas temperaturas. Além disso, a morosidade nos estudos (em razão das atividades práticas destas terras) atrasava a realização dos Exercícios no momento adequado:

O clima molestava um pouco os Exercitantes. Em 1598, o mês de Exercícios, no noviciado, não se fazia 'todo junto'. O Visitador Manuel de Lima, em 1610, propunha ao Padre Geral que, no Brasil, por causa do calor, em vez de oito ou dez dias, tivessem os Padres '4 ou até 5, que é o que parece factível'. A proposta aparece riscada, sinal de não ser aceita (LEITE, 2000b, p. 414).

Em razão dessas dificuldades, chegou-se a propor a realização dos Exercícios a alguns, como forma penitencial às faltas cometidas, porém o Padre Geral, nos anos de 1579, não aceitou essa proposição, considerando-a aviltante (LEITE, 2000b). Realmente, a finalidade

dos Exercícios era tornar o praticante preparado para as dificuldades e penitências, direcionando a vontade inicial ao direcionamento da missão. Aplicá-los como uma penalidade seria subtrair-lhes seu objetivo inicial. Apesar disso, os *Exercícios Espirituais* foram utilizados como o terceiro ano de provação aos noviços ingressantes na Companhia nessas terras. Isso porque o terceiro ano era comumente um período de se praticar a vida em mendicância ou em hospitais, o que era prática inviável na América Portuguesa do século XVI. Hospitais, ainda não havia. Já a prática da mendicância nas aldeias, não era possível, além de expor os noviços ao contato excessivo com os nativos e ao isolamento. Por sua vez, nas visitas às fazendas, os padres e candidatos à Companhia de Jesus eram muito bem recebidos, receptividade esta em contradição com o objetivo da prática que se buscava.

Basicamente, os *Exercícios Espirituais* foram utilizados no Brasil, para a formação do jesuíta, do religioso, eventualmente para colonos e autoridades que aqui viviam. Já na missão jesuítica entre os nativos não havia condições de utilizá-los, ou utilizá-los com eficácia, uma vez que os indígenas não possuíam as representações necessárias para isso. Imaginar Cristo na Cruz, por exemplo, tópicos comuns na Europa eram impensáveis para uma cultura tão diferente:

Imaginando Cristo, Nosso Senhor, sobre a cruz diante de mim, fazer um colóquio, perguntando como, de Criador, veio a fazer-se homem, da vida eterna chegou à morte temporal e assim veio a morrer por meus pecados. Perguntar igualmente, olhando para mim mesmo, o que tenho feito por Cristo, o que faço por Cristo e o que devo fazer por Cristo. Enfim, vendo-o nesse estado, e assim suspenso na cruz, pensar nas ideias que me ocorrerem (LOYOLA, 1966, p. 51-52).

Segundo bem pontuou Hernandes, em estudo que fez sobre o Teatro de Anchieta e as representações desses conceitos cristão-europeus para o imaginário do nativo: “Tinham [os nativos] uma religião voltada para a concretude das coisas, embora acreditassem em seres invisíveis surrando-os nas matas e numa vida depois da morte, em algum belo recanto” (HERNANDES, 2008a, p. 76).

O jesuíta inserido no contexto renascentista de uma dupla alteridade entre o antigo e o selvagem, obteve nos *Exercícios Espirituais* uma importante arma pedagógica para a vivência dessa perspectiva dialético-civilizatória. Em primeiro lugar, os *Exercícios Espirituais* foram a base do próprio jesuíta, seu molde de construção de igualdade de perspectivas, de representações unificadas de mundo, de disciplinamento escolástico-humanista. A partir daí, o jesuíta pode se apresentar como uma representação pedagógica viva dos mesmos *Exercícios Espirituais*. Toda a sua ação pedagógico-missionária refletia aquele modelo de homem

plasmado pelo documento fundacional da Companhia de Jesus. Na primeira semana de exercícios, por exemplo, o praticante jesuíta podia viver interiormente e mesmo fisicamente, onde estivesse, o Sacramento da Penitência² e purgar-se de seus pecados.

A prática da confissão sacramental católica foi um importante instrumento pedagógico do jesuíta missionário na América. Esse sacramento havia sido reforçado em sua importância, com o Concílio de Trento:

Constituindo-se como possibilidade de estender a todos a salvação eterna, o sacramento católico da confissão, foi, sem dúvida, a resposta mais clara e contraposta à tese luterana da justificação por fé [...] Abordada desde o começo do Concílio tridentino – no decreto *iustificatio*, aprovada na sessão VI de 13 de janeiro de 1547 -, a penitência se constituiu, a essa altura das discussões conciliares, enquanto “segunda tábua” (depois daquela do batismo) à qual o cristão podia segurar depois do naufrágio no pecado (AGNOLIN, 2007, p. 179, grifo do autor).

Para o jesuíta formado nos *Exercícios Espirituais* e cuja Ordem teve um importante papel no Concílio, o sacramento da Confissão, nessa forma ritual reconfigurada, apresentou-se em muitos pontos em semelhança à pedagogia inaciana, nesse examinar-se a si mesmo, nessa atenção da consciência, nessa adesão interior a uma doutrina que lhe é ao mesmo tempo alheia e que lhe passa a ser pessoal e que, por fim, lhe configura o agir:

Importante, a esse respeito, a novidade sacramental da confissão: não se trata mais de confessar os (e arrepende-se dos) pecados cometidos nos intervalos entre um momento ritual e o outro, mas de re-percorrer (examinando-se atentamente) toda a temporalidade percorrida na vida individual, desde o primeiro momento do vir menos à lei (graça) divina; a nova prática sacramental da penitência destaca-se, também, enquanto mudança significativa desse tipo de ritual em relação ao fato de que a absolvição não é mais um mecanismo automático de remissão dos pecados, mas sua ação (eficácia) depende de um (novo) propósito que transcende o momento ritual, isto é, implica uma decisão em relação a futuras ações (e propósitos) (AGNOLIN, 2007, p. 180-181).

Segundo Agnolin, “O momento da confissão se constituirá, portanto, como resultado desse processo de individualização do exame de consciência e como impulso (começo) de um processo disciplinador do indivíduo” (2007, p. 25). Se por um lado, a aplicação dos *Exercícios Espirituais* não encontrou no Brasil o terreno propício para sua aplicação, como o fora na Europa, o jesuíta encontrou no instrumento catequético da confissão mais do que uma forma de cancelamento das culpas e absolvição de pecados. Utilizou-o para além disso, como uma forma pedagógica extremamente eficaz de formação da consciência, do exame, do impulso disciplinador da vontade.

² Um dos motivos que levou Loyola a ser investigado pelo Santo Ofício foi justamente a aplicação de penitências aos praticantes dos exercícios, não sendo ele um sacerdote (LOYOLA, 1987).

De acordo com Agnolin (2007), os jesuítas utilizaram a confissão com objetivo de alcançar a perfeição individual e se tornaram especialistas na direção das consciências, fazendo isso de forma profissional. Não podia ser diferente. A confissão, em sua forma ritual reconfigurada e destacada pelo Concílio de Trento (forma essa que os próprios jesuítas ajudaram a moldar), identifica-se com a pedagogia jesuítica e torna-se como uma extensão de sua aplicação. Nesse sentido podemos compreender a busca de uma aplicação frequente desse sacramento, por parte da Companhia de Jesus, onde quer que se encontrassem os seus membros. Com os jesuítas, a confissão, assim como nos *Exercícios Espirituais*, buscou a individualidade, o ritmo pessoal de aperfeiçoamento e progresso, a cotidianidade da construção da consciência.

Assim, o jesuíta missionário conseguiu, utilizando-se do instrumento renovado da confissão sacramental, no contexto do Concílio de Trento, um meio eficaz de uma pedagogia da vontade, para seu trabalho no novo mundo:

O grande espaço dedicado, em todos os catecismos, à Penitência, revela a importância que este sacramento assumia para os jesuítas, tanto em sua ação missionária, quanto em relação ao destaque que, para eles próprios, adquiria o exame de consciência, analisado, em seus detalhes, nos fundamentais *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio (AGNOLIN, 2007, p. 99, grifo do autor).

Em uma análise do texto de Anchieta *Diálogo da fé*, Agnolin (2007) demonstra essa importância do uso da confissão, pelo jesuíta missionário. De início, a própria palavra tupi utilizada para traduzir o termo confissão ao indígena do Brasil – *ñemombeú* - é de sentido mais amplo, significando mais do que uma mera descrição, uma narração. Já o termo tupi utilizado para significar o exame pessoal – *oñeangerekó* – traduz-se mais do que um simples examinar-se, mas como um verdadeiro preocupar-se. Dessa forma, o jesuíta transmitiu uma ação já presente na sua formação inicial: a da pesquisa minuciosa e escrupulosa da memória, como uma ação racional e direcionada pela vontade. Só essa ação detalhada – ação que envolve mais do que um simples ato racional, mas sim um envolvimento da vontade e das emoções – pode obter o resultado esperado: após passar por toda uma avaliação criteriosa, o sujeito que se confessa recebe o perdão, em tupi, *iñyrõnamo*, significando acalmar, aplacar.

Uma carta escrita por Anchieta, em fins de março de 1555, para Inácio de Loyola, relatando a missão no Brasil, apresenta diversos pontos interessantes que permitem observar traços da formação do jesuíta missionário, além de sua efetiva ação pedagógica na América Portuguesa. De início, Anchieta começa com uma otimista narração dos costumes do nativo, já permeados pela pedagogia e ensinamentos de seus novos mestres:

Estes nossos catecúmenos, de que nos ocupamos, parecem apartar-se um pouco dos seus antigos costumes, e já raras vezes se ouvem os gritos desentoados que costumam fazer nas bebedeiras. Este é o seu maior mal, donde lhes vêm todos os outros. De facto, quando estão mais bêbados, renova-se a memória dos males passados, e começando a vangloriar-se deles logo ardem no desejo de matar inimigos e na fome de carne humana. Mas agora, como diminui um pouco a paixão desenfreada das bebidas, diminuem também necessariamente as outras nefandas ignomínias; e alguns são-nos tão obedientes que não se atrevem a beber sem nossa licença, e só com grande moderação se a compararmos com a antiga loucura. Donde se segue que frequentam mais a Igreja, sofrem com mais paciência repreensões e censuras, e alguns deles, casados em legitimo matrimônio, pedem-nos com grande empenho que lhes ensinemos o modo de viver bem. O ensino dos meninos aumenta dia a dia e é o que mais nos consola; os quais vêm com gosto à Escola, sofrem os açoites e têm emulação entre si (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 194).

Nota-se no relato, sinais da pedagogia jesuítica, ou pelo menos uma visão dessa na interpretação de Anchieta sobre a frequência dos nativos, mestiços e colonos, às lições. Nesse gosto em vir à escola, podemos inferir a ação pedagógico que mobiliza o interior e o faz desejar de forma autônoma, o que a educação buscou lhe oferecer extrinsecamente a princípio.

A descrição altera-se, porém, logo em seguida, para dar lugar a lamentações em razão dos problemas encontrados na missão:

Diminui contudo esta nossa consolação a dureza obstinada dos pais, que, excepto alguns, parece quererem voltar ao vômito dos antigos costumes, indo às festas dos seus misérrimos cantares e vinhos, na morte próxima de um [contrário] que se preparava numa aldeia vizinha. Como não estão longe destes comerem de carne humana, impressionam-se e depravam-se com o exemplo dos maus (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 194).

A educação deve formar a vontade de forma a direcioná-la. Mas a vontade direcionada deve assumir o novo caminho como seu, vivendo em estado de constante alerta, a fim de não se deixar corromper pelas influências diversas. O nativo, porém, segundo Anchieta, era influenciado de diversas formas e não tinha autonomia suficiente para determinar-se em uma delas com convicção:

Mas que maravilha? Os cristãos nascidos de pai português e mãe brasílica (de que fiz menção no último quadrimestre), estão tão duros e cegos, que crescem cada vez mais no ódio vivo que nos têm. Não o podendo exercer contra nós por obras, aplicam-no à ruína dos índios, de maneira que já destruíram completamente uma Aldeia em que morava o P. Francisco Pires com o P. Vicente Rodrigues, incitando os índios a matar os contrários e a comer a sua carne.. Desmoralizados por eles não queriam seguir os conselhos dos Padres, até que os deixaram de todo, entregando a Satanás quem não queria seguir a Cristo. O P. Vicente Rodrigues foi o primeiro que voltou, mas o P. Francisco Pires com outro Irmão percorreu, com grande trabalho, fome e frio, uma grande região, por causa do resgate de alguns cativos que estavam para ser comidos. Pouco depois de chegar foi este Padre mandado para entre os cristãos, para lhes pregar. E assim gastaram os Irmãos quase um ano inteiro em doutrinar aqueles índios, que arrastados pelos maus cristãos se tornaram muito piores do que antes e se apartaram de Cristo com tanta facilidade. Nem basta só isto

aos instrumentos do diabo. Esforçam-se quanto podem por corromper, com o veneno das palavras e o exemplo de pior vida, aqueles que já tínhamos sujeitos ao jugo de Cristo, procurando por todos os meios afastá-los de nós [...] (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 194-195).

O jesuíta missionário buscou, então, uma ação pedagógica eficaz a seus propósitos. Ao considerar que outras influências persuadiam mais que a sua ação, buscou na compreensão das representações da cultura local, o motor para dirigir a vontade vacilante:

Pensando estes gentios que a sua felicidade está sobretudo em serem tidos por valentes e em não mostrar medo, atribuir-lhes tal ignomínia é servir-se do meio mais poderoso para os mover. Contou nos isto o nosso Principal sem lhe dar muita atenção e nós esforçamo-lo no Senhor com os exemplos dos mártires e que não se passará muito tempo venham a estar sob o seu poder todos os perversos, que se não quiseram chegar a ele (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 195).

Essa persuasão, poderá ser, também, o uso da força, que, nesses casos, é considerada legítima pelo jesuíta e que trará resultados materiais e pedagógicos, esses últimos se consideramos o afastamento das influências contrárias no processo de auto convencimento:

Porque se conserva na terra esta peste, que contamina a todos com o seu nefando contágio? Arranque-se, para que não se apague de todo nos próprios cristãos o nome de Cristo! Vamos sofrendo com paciência, que depois da tempestade vem a bonança e a grande paz. E especialmente agora que se encontrou grande abundância de ouro, prata, ferro e outros metais com que se enchem as próprias casas onde moram; o que levará o Sereníssimo Rei de Portugal a mandar para aqui uma força armada e numerosos exércitos, que dêem cabo de todos os malvados que resistem à pregação do Evangelho e os sujeitem ao jugo da escravidão; e honrem aos que se aproximarem de Cristo. Nosso Senhor dê completa execução a esta nossa esperança (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 196).

Mais adiante, Anchieta passa a comentar sobre a ideia de se criarem aldeias, locais onde se poderiam ter escolas próprias a formarem os nativos:

Não partiu só por esta causa, mas também para espalhar a palavra de Deus entre estes Índios e incitá-los a juntarem-se todos numa grande Aldeia que se havia de construir e assim mais facilmente poderem ser instruídos nos rudimentos e doutrina da fé cristã, como disse acima (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 199).

Sobre o processo de aldeamento, já comentou Faria:

Não era sem propósito que se fazia questão de levar o índio para viver em aldeias: só assim era possível destribilizá-lo e converter seus costumes. Somente dessa maneira seria possível tornar realidade a disciplina e não deixar acontecer, como já foi relatado, que os índios voltassem aos costumes antigos, tidos como maus (2005, p. 134).

A ideia da aldeia foi, portanto, também, uma ideia pedagógica, pedagogia esta combinada com o uso da força, conforme acima explanado, uma vez que, após um otimismo inicial, percebeu-se que o nativo não aderiu espontaneamente à fé:

É verdade (como escrevi na precedente carta) que os nossos catecúmenos nos deram ao princípio grande mostra de fé e probidade. Mas, como se movem mais pela esperança de lucro e certa vanglória do que pela fé, não têm nenhuma firmeza e facilmente à menor contrariedade voltam ao vômito, sobretudo não tendo nenhum temor dos cristãos. Deles e de todos os outros desta nação não se pode esperar mais do que atrair alguns meninos, filhos deles, e educá-los na doutrina da fé. Mas é de temer que em crescendo, depravados pelos exemplos dos pais, se conformem aos seus costumes. Conto estas coisas para V.^a R.^a Paternidade e todos os nossos Irmãos entenderem que as coisas escritas nas precedentes cartas não valem tanto que nelas se possa colocar grande esperança, pelo contrário, são de menos peso do que parecem. Há muitas outras nações já domadas pela força das armas das quais é certo se recolherão frutos muito copiosos, se for espalhada entre elas a palavra de Deus (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 208).

Ao impor ao nativo a pedagogia da persuasão combinada com a pedagogia da força – por meio dos aldeamentos – o jesuíta retomou o processo de sua própria formação, já delineada nos *Exercícios Espirituais*, ou seja, a submissão de uma vontade interna, por outra vontade que, por sua vez, lhe é externa:

Esse processo se dá a partir da inserção do indivíduo em um campo de forças em que sua liberdade pessoal é continuamente modulada pelas determinações exteriores – que nesse caso são o conteúdo, dinâmica e estrutura dos *Exercícios* – tal qual uma estratégia ampla de ensino que conduz o sujeito a determinado ponto desejado (SKALINSKI JÚNIOR, 2007, p. 91, grifo do autor).

A educação seria então esse processo de persuasão, mas também de força, visto que o simples convencimento não seria capaz de conduzir uma vontade obstinada na insubordinação. As aldeias passaram a ser, então, esse espaço de submissão. Para o jesuíta, a submissão pela força seria um complemento da submissão pelo convencimento. Ambas, partes do processo de submissão da vontade, caminho necessário para uma educação plena.

Justamente nesse período de discussão sobre a missão jesuítica na América Portuguesa, o padre Manuel da Nóbrega escreveu o *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, onde diversas de suas ideias se apresentam como uma resposta ao problema da pedagogia jesuítica utilizada até então na missão. Hansen apresenta alguns esclarecimentos preliminares, úteis para melhor compreensão dessa fonte primária:

Para ler este texto de Nóbrega, pode ser útil saber que o diálogo é um gênero dialético. O termo *diálogo* o indica: diá+logos = através da razão/linguagem. Nele, dois ou mais personagens participam de uma controvérsia figurada em que debatem uma questão [...] A escrita do diálogo imita a fala, sendo formulada com discursos tendencialmente breves, respostas e contradiscursos, também admitindo exposições mais longas, festas para definir e desenvolver teórica e argumentativamente a questão debatida [...] *Persuasão do interlocutor com as provas da justeza do próprio ponto de vista*. Costuma ocorrer no final, depois que um dos debatedores acumulou diversas provas parciais que validam e demonstram a sua tese (2010, p. 126, grifo do autor).

Na sequência, comenta sobre o contexto em que Nóbrega compôs o Diálogo e alguns aspectos da composição do mesmo:

Nóbrega compõe o *Diálogo sobre a conversão do gentio* pouco depois de Sardinha ter sido morto pelos caetés, num momento em que os jesuítas estão desanimados com a possibilidade de conversão dos índios [...] O Diálogo é uma “ficção de existência” ou conversa imaginária de dois padres realmente existentes [...] Os personagens figuram dois tipos jesuíticos e dois modos de agir na catequese: o padre letrado e o padre não-letrado. Cada um deles sintetiza procedimentos adotados pela missão brasileira: o trabalho com palavras, pregando e ensinando a Palavra de Deus, e o trabalho com obras, dando exemplos e persuadindo com boas ações (HANSEN, 2010, p. 126-127, grifo do autor).

Assim, vemos que a preocupação de Nóbrega era a mesma vista na correspondência acima citada, onde Anchieta relata, após um otimismo inicial, as dificuldades do nativo aderir o que lhe era transmitido pela pedagogia jesuítica. Na correspondência de Anchieta, a solução apresentada era uma combinação entre o uso de uma pedagogia de persuasão com o uso considerado legítimo da força. Segundo Eisenberg:

No Diálogo Sobre a Conversão do Gentio (1556-1557), escrito por Nóbrega em Rio Vermelho, o jesuíta discute a condição natural dos índios Tupi e o papel da polícia cristã na conversão dos pagãos. Sua investigação teológica e etnográfica a respeito das perspectivas de conversão dos Tupi o levaram a buscar estratégias mais eficazes para a conversão daqueles pagãos. Naquele Diálogo, Nóbrega produz uma justificação teológica para a reforma por ele proposta (2000, p. 21).

Nóbrega inicia, no Diálogo, com a mesma observação em relação às dificuldades da missão. Essas são colocadas na boca de um dos personagens do Diálogo, Gonçalo, que passa a relatar:

2. [Gonçalo Alvarez]: — Por demais hé trabalhar com estes; são tão bestiais, que não lhes entra no coração cousa de Deus; estão tão incarnizados em matar e comer, que nenhuma outra bem-aventurança sabem desejar; pregar a estes, hé pregar em deserto ha pedras [...] quão fora estes estão de se converterem hum dia 5 [cinco mil] e no outro tres mil por huma soo pregação dos Apóstolos, nem de se converterem reinos, cidades, como se fazia no tempo passado por ser gente de júzo [...] Não há homem en toda esta terra, que conheça estes, que diga outra cousa. Eu tive hum negro, que criei de pequeno, cuidei que hera boom christão e fugiu-me pera os seus: pois quando aquelle não foi boom, não sei quem o seja. Não hé este o que soo me faz descomfiar destes serem capazes do bautismo, porque não fui eu soo o que criei este corvo; nem sei se hé bem chamar-lhe corvo, pois vemos que os corvos, tomados nos ninhos, se crião e amañão e ensinão, e estes, mais esquecidos da criação que os brutos animais, e mais ingratos que os filhos das biboras que comem suas mãis, nenhum respecto tem ao amor e criação que nelles se faz (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 320-322).

Conforme se verifica no texto de Nóbrega, o personagem Gonçalo relata a grande dificuldade de se formar o nativo, chegando mesmo ao ponto de colocar em discussão se são capazes de batismo, comparando-os a animais, ou ainda, a seres piores que animais, aos quais,

pelo menos, se podem domesticar. A partir daí, a discussão passa para o campo teológico, buscando-se solução para a questão da humanidade do indígena:

Nogueira : —Bem! Se elles não são homens, não serão próximos, porque soos os homens, e todos, maos e boons, são próximos. Todo o homem hé huma mesma natureza, e todo pode conhecer a Deus e salvar sua alma, e este ouvi eu dizer que era próximo. Prova-se no Evangelho do Samaritano onde diz Christo N. S. que aquelle hé próximo que usa de misericórdia (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 326).

Em determinado ponto do diálogo, poder-se-ia pensar que o pensamento de Nóbrega estava a coincidir com algumas teses luteranas, principalmente quando o personagem Nogueira considera que, os jesuítas missionários atuavam muitas vezes, não por acreditarem ser possível a conversão das ideias dos indígenas, mas apenas para seguirem a vontade de Deus, expressa através da obediência aos seus superiores. Expressa ainda a afirmação de que os nativos carecem de bom entendimento para aceitar as coisas da fé e, ainda, que só poderiam aceitar estas verdades se Deus abrisse as portas nesse sentido:

Gonçalo Alvarez: — E que comcruem ou em que se detreminão os mais dos que nesse officio andão, das partes que achão nestas gentes pera virem à nossa sancta fee ? Nogueira: — Todos remetem o feito a Deus, e determinão de morrer na demanda, porque a isso são obrigados, assi porque a obedientia lho manda, como porque não fique nada por fazer a esta gente. Alguns não tem quá grande esperança della, olhando a sua rudeza e as cousas da fee serem delicadas, e que requerem outros entendimentos e costumes, porque dizem elles que hé mui grande dispocissão pera hum vir a ser christão, ter mui boom entendimento (que, ainda que soo este não abasta pera entender as cousas da fee, ajuda a lhe fazer entender que não há nella cousa que seja contra a rezão natural) de que estes carecem; e daqui dizem que naceo que no tempo dos Apóstolos, quanto os homens erão mais sábios e de boa vida, mais facilmente vinhão ò conhecimento da verdade, e os mártires mais lhos contrariavão os maos costumes dos tiranos, que as rezôis que nenhum delles tivesse contra o que lhe pregavão; e que, porque estes gentios não tem rezôis e são muito viciosos, tem a porta serrada para a fee naturalmente, se Deus por sua misericórdia não lha abrisse (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 326-327).

De fato, segundo Lutero, não há esperança de persuasão naquela vontade que já está predestinada ao erro, à condenação. Nesse caso, também não é possível a condução dessa vontade por parte dos missionários jesuítas, isso porque os maus, os réprobos, tem sempre mau entendimento por razões que lhe são extrínsecas, ou seja, pelo juízo de Deus (GARCÍA-VILLOSLADA, 1973).

Talvez pudéssemos inferir no desânimo dos missionários, algo dessas ideias muito discutidas na Europa onde os jesuítas haviam se formado e, justamente, para lutarem contra elas. Realmente, o otimismo inicial do missionário em terras do Brasil havia encontrado um grande obstáculo no entendimento que tinham sobre o indígena e sua *má vontade*, que não queria se deixar persuadir. Seria essa *má vontade*, na visão do jesuíta, uma vontade incapaz de

aceitar as ideias da fé, ou seja, uma vontade determinada que, como nas ideias de Lutero, já estava inclinada à reprovação? Segundo García-Villoslada:

El pessimismo teológico de Lutero niega decididamente la libertad del hombre para el bien; defiende la reprobación positiva o predestinación al infierno y rechaza la universalidad de la voluntad salvífica de Dios: ideas que desarrollará em forma mucho más radical em 1525 contra Erasmo (1973, p. 234).

Porém, na sequência, o diálogo segue por outro caminho, o que vai evidenciando claramente a formação jesuíta nas ideias opostas a Lutero, ideias estas que os tornaram os principais expoentes das teses da Reforma Católica e do Concílio de Trento, ideias presentes em toda a formação jesuítica, notadamente nos *Exercícios Espirituais*. Novamente surge, no diálogo, a ideia da possibilidade de movimentar uma vontade relutante:

Gonçalo Alvarez: — [...] Por amor de Deus que me digais algumas das rezões que os Padres dão pera estes gentios virem a ser christãos? Que alguns tem asertado que trabalhamos debalde, ao menos até que este gentio não venha a ser mui sogeito, e que com medo venha a tomar a fee (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 328).

Aqui, Nóbrega começa a trabalhar a tese de persuadir por uso da força, retomando o que já havia sido considerado por Anchieta na carta citada anteriormente. Mas a força não é capaz o suficiente para manipular pedagogicamente o interior, segundo Nogueira, ao que Gonçalo responde que, apesar disso, a força pode ser um caminho de mudança:

Nogueira: — E isso que aproveitaria se fossem christãos por força, e gentios na vida e nos costumes e vontade? Gonçalo Alvarez: — Aos pais, dizem os que tem esta opinião, que pouco, mas os filhos, netos e dahi por diante o poderião vir a ser, e parece que tem rezão. Nogueira: — E a mi sempre me pareceo este muito bom e melhor caminho, se Deus assi fizesse, que outros. Não falemos em seus segredos e potentia e sabedoria que não há mister conselheros, mas humanamente como homens assi falando, este parece o melhor e o mais certo caminho (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 328-329).

Dessa forma, o jesuíta reafirmava sua crença na utilidade do uso da força, em sua ação pedagógico-missionária. No trecho acima, Nóbrega ainda considera o uso da força como útil na transferência do poder de instruir e criar os filhos, dos pais, para os missionários. Assim, aquele poder de convencimento natural do meio doméstico seria transferido para o ambiente novo, escolar, como as aldeias (e, de certa forma, os colégios), locais onde a submissão seria mais facilmente aceita.

Na sequência do Diálogo, Nóbrega passa a discutir a questão sobre o indígena ter alma, ou seja, sobre sua humanidade. Segundo Hansen (2010), essa seria a parte essencial do texto, quando o jesuíta considera que sim, o indígena tem alma. Mais do isso, que uma vez

possuindo alma humana, se assemelha ao papa ou a outro qualquer ser humano, capaz de entendimento, memória e vontade:

Nogueira: — Já que tanto apertais comigo, e me pareceis desejoso de saber a verdade deste negocio, creio que vos tenho esgotado, dir- vos-ei o que muitas veses martelando naquele ferro duro estou cuidando e o que ouvi a meus Padres por muitas vezes. Parece que nos podia Christo, [que] nos está ouvindo, dizer: Ó estultos e tardios de coração pera crer! Estou eu imaginando todas as almas dos homens serem humas e todas de hum metal, feitas à imagem e semelhança de Deus, e todas capazes da gloria e criadas pera ella; e tanto vai diante de Deus por natureza a alma do Papa, como a alma do vosso escravo Papaná. Gonçalo Alvarez: — Estes tem alma como nós? Nogueira: — Isso está claro, pois a alma tem tres potentias, entendimento, memoria, vontade, que todos tem. Eu cuidei que vós éreis mestre já em Israel e vós não sabeis isso! Bem parece que as theologias que me dizeis arriba eram postigas do P.^o Brás Lourenço e não vossas. Quero-vos dar hum desengano, meu Irmão Gonçalo Alvarez: que tão ruim entendimento tendes vós pera entender ho que vos queria dizer, como este gentio pera entender as cousas de nossa fé (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 331-332).

Assim, considerava o jesuíta que o indígena tem alma, uma vez que ser evidente possuírem entendimento, memória e vontade, potências que, segundo a tradição agostiniana, seriam próprias do humano. Essas potências, porém, estão embrutecidas em razão do pecado o que, entretanto, não é situação exclusiva do indígena habitante da América Portuguesa:

Nuguera: — Pois estai atento. Depois que nosso pai Adam peccou, como dis o psalmista, não conhecendo a honrra que tinha, foi tornado semelhante à besta, de maneira que todos, asi Portugueses, como Castelhanos, como Tamoios, como Aimurés, ficamos semelhantes a bestas por natureza corrupta, e nisto todos somos iguais [...] E bem se vê em hum que está em peccado mortal, fora da graça de Deus que pera nada presta das cousas que toquam a Deus, não pode rezar, não pode estar na igreja, a toda a cousa espiritual tem fastio, não tem vontade pera fazer cousa boa nenhuma; e se por medo ou por obediencia ou por vergonha ha faz, hé tão tristemente e tão preguiosamente, que não val nada, porque está escripto que ao dador com alegria recebe Deus (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 333-334).

É o pecado então, segundo Nóbrega, que embruteceu as almas e as tornou incapaz de receber favoravelmente, a educação que lhes era transmitida. Nóbrega interpretou pecado como este estado de desinteresse pela doutrina cristã, mas não só por ela, como também pela ciência em geral e por qualquer outra boa ação. Nesse ponto Nóbrega faz um acréscimo à ideia inicial sobre o uso da força como forma de incutir a educação no receptor: uma mensagem assim transmitida não será bem recebida ou não terá os efeitos que se lhes era desejável. Conclui-se da afirmação de Nóbrega, que a verdadeira pedagogia deveria persuadir internamente e com o concurso do agente que a recebe a fim de que os efeitos sejam positivos.

Mas o diálogo continua e Gonçalo questiona Nogueira por que outros povos, como os romanos, tiveram mais facilidade de aceitarem a civilização, as letras, a própria religião cristã,

ao que Nogueira responde que isso não significa que esses povos possuem mais entendimento do que os brasis, mas sim que eles tiveram melhor criação. Além disso, pondera que ao nativo, em sua simplicidade, há mais facilidade de se pregar e ensinar, com mais chances de se ter aceita a doutrina e a lição, do que a um povo soberbo e de cultura mais desenvolvida. Tal argumento reforçou a tese jesuítica de uma forte ação pedagógico-missionária, abrindo espaço para uma ampla atuação da Companhia de Jesus na missão entre os indígenas, mestiços e colonos, no sentido de civilizar esse lado do mundo. Nesse ponto evidenciam-se as contradições entre a formação do jesuíta, mais espiritual, e o trabalho missionário, mais material.

O diálogo termina com Nogueira comparando o indígena ao filósofo orgulhoso, com objetivo de mostrar que a lei natural é que será determinante na educação do nativo, independente de sua cultura. Segundo Hansen:

[...] significa que a tópica da lei natural é central na catequese e no ensino, sendo formulada em enunciados prescritivos como fundamento da justiça das leis positivas do Império português [...] No caso dos índios, Nóbrega especifica que certamente suas leis positivas são legais, como códigos humanamente instituídos, mas não legítimas, pois seus maus costumes desviam-se da lei natural. Logo, suas cartas e o *Diálogo sobre a conversão do gentio* afirmam a unidade do sentido teológico-político da ação jesuítica, distribuindo-o em feixes de codificações institucionais que convertem e submetem índios, mamelucos e brancos com a lei eterna do Deus católico visível nas leis positivas da monarquia portuguesa no Estado do Brasil (2010, p. 133-134, grifo do autor).

No *Diálogo sobre a Conversão do Gentio* está, pois, presente a ação pedagógica do jesuíta em direcionar a vontade, o livre-arbítrio, que Nóbrega entendeu presente também na humanidade do nativo. Com esse pensamento, os primeiros jesuítas missionários em terras da América Portuguesa, atuaram no sentido da adaptação do pensamento em que foram formados, criando e recriando ideias que poderiam capacitá-los ao êxito do empreendimento missionário. A missão, portanto, ia também formando o jesuíta:

[...] as missões jesuíticas do Novo Mundo formam o contexto histórico e intelectual do desenvolvimento do pensamento político-jesuítico do início da era moderna [...] vê-se que uma primeira geração de missionários no Brasil buscava definir novas estratégias de justificação que os permitissem adaptar e alterar a doutrina religiosa na qual haviam sido educados para os fins práticos de seu empreendimento no Novo Mundo. Estas estratégias de justificação, veremos, já continham as mudanças conceituais mais tarde sistematizadas por teólogos na Europa (EISENBERG, 2000, p. 14)

5.3 FORMAÇÃO DO JESUÍTA MISSIONÁRIO, OS COLÉGIOS E AS ALDEIAS DA AMÉRICA PORTUGUESA

Os primeiros jesuítas missionários em terras da América Portuguesa foram, em sua grande maioria, portugueses. Ao chegaram nessas terras, fundaram colégios, conforme relata Leite:

Entretanto, ordenava se fizessem casas, onde se recolhessem e ensinassem crianças. Desta maneira, em 1551, já estavam construídos alguns edifícios, rodeados de uma forte cêrca de taipa. Um oficial pedreiro, que se pôs à disposição dos Padres, facilitou a tarefa (2000a, p. 48).

Em uma carta do padre Manuel da Nóbrega ao provincial da Companhia em Portugal, padre Miguel de Torres, datada de 02 de setembro de 1557, Nóbrega descreveu as casas em que os padres residiam na Baía, detalhando que nestas casas havia local para o estudo e ensino:

As casas que agora temos são estas, scilicet, huma casa grande de setenta e nove palmos de comprido e vinte e nove de largo. Fizemos nela as siguientes repartições, scilicet, hum estudo e hum dormitório e hum corredor, e huma sacristia por razão que outra casa que está no mesmo andar e da mesma grandura nos serve de ygreja por nunca depois que estamos nesta terra sermos poderosos pera a fazer, o que foy causa de sempre dezermos missas em nossas casas. Neste dormitório dormimos todos, asi Padres como Irmãos, asaz apretados. Fizemos huma cozinha e hum refitorio e huma despensa que serve a nós e aos moços. Da outra parte está outro lanço de casas da mesma compridão, em huma delas dormem os moços, em outra se lee gramática, em outra se ensina a ler e escrever; todas estas casas asy humas como outras são térreas; tudo isto está em quadra (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 407-408).

Na mesma carta, Nóbrega pedia recursos a Lisboa, para que se construísse um Colégio, uma vez que as casas de taipa eram frágeis e duravam pouco. Os recursos não chegaram de imediato, mas o pedido de Nóbrega obteve êxito:

Chegando, enfim, as esperadas dotações reais, vinha na Provisão, bem clara, a vontade que Sua Alteza tinha de mandar concluir o Colégio. Entrou-se assim numa fase de grande atividade, tanto mais que os edifícios existentes ameaçavam ruína, por serem de taipa [...] Em 1568, tinha-se já construído uma aula grande para os cursos de casos e latinidade; e, para os estudantes, um pátio pequeno, mas suficiente com diversas dependências, uma das quais fazia de igreja. Em 23 de Maio de 1572, ao inaugurar-se a igreja de Mem de Sá, esta dependência passou a ser habitação dos Padres e Irmãos, recurso urgente e necessário, com que se acomodaram os que vieram na expedição do P. Inácio Tolosa. Este Padre Tolosa, vindo de Portugal para tomar conta da Província, foi quem principiou as obras do Colégio novo, diz uma informação de 1592, acrescentando que ainda se viam ao lado, nesta data algumas casas do velho (LEITE, 2000a, p. 50-51).

De início, os colégios jesuítas eram simples moradas onde os padres e irmãos ensinavam as primeiras letras às crianças indígenas. O processo ensino-aprendizagem nestas

casas era bem primitivo, inclusive pelo fato dos jesuítas ainda não dominarem a língua tupi-guarani. As dificuldades começaram a ser superadas após a gramatização desta língua. Ferreira Júnior e Bittar denominam casas de bê-á-bá, anacronicamente, estas primeiras escolas jesuíticas nas terras da América Portuguesa que, diferente dos colégios jesuítas da Europa, ensinavam a ler, escrever e contar:

Portanto, as casas de bê-á-bá, além de não terem sido fechadas, transformaram-se paulatinamente, durante a segunda metade do século XVI, nas *celulae matres* dos primeiros colégios jesuíticos do Brasil colonial. Desse modo, em 1570, antes que a primeira centúria chegasse ao fim, a colônia lusitana já contava com cinco casas de bê-á-bá – Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga – e três colégios – Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco [...] o colégio no período colonial não era apenas um estabelecimento educacional organizado no âmbito dos ensinamentos ginásial e secundário, pois, após as divergências doutrinárias ocorridas entre Nóbrega e Grã, a província do Brasil ganhou a chancela de Roma para praticar também o ensino elementar, ou seja, as casas de bê-á-bá (2012, p. 698, grifo dos autores).

Com o passar do tempo, os Colégios jesuítas nas terras da América Portuguesa foram se estruturando. Segundo observa Faria (2005) “Tais colégios, após o ensino elementar, tinham o curso chamado de Letras Humanas, que compreendia gramática, retórica, poesia e história. A língua estudada era o latim” (2005, p. 19).

Faria ainda faz um alerta sobre a diferença entre as Casas e os Colégios dos jesuítas nas terras da missão:

É, portanto, uma generalização equivocada chamar de Colégio todas as Casas da Companhia de Jesus no período. No século XVI e boa parte do século XVII, só existiam três Colégios na Província do Brasil: da Bahia, do Rio de Janeiro e de Pernambuco. Nas demais, como São Paulo e São Vicente, não os havia, e sim Casas da Capitania. Muito mais que uma escola, o Colégio jesuíta era uma categoria administrativa e geográfica, sob cuja jurisdição estavam as demais Casas da Companhia espalhadas pela Província (2009, p. 253).

Ainda sobre o Colégio da Baía, Leite faz a seguinte enumeração em relação aos superiores, a qual reproduzimos aqui em parte, visto que ela é esclarecedora em relação a alguns aspectos sobre a formação dos colégios jesuítas nessas terras:

Entre os Superiores ou Reitores deste famoso Colégio contam-se, no século XVI, algumas das mais importantes figuras da Companhia: Nóbrega, Luiz da Grã, Gregório Serrão, Fernão Cardim, etc. a) Manuel da Nóbrega (1549). – A Casa da Baía foi fundada pelo P. Manuel da Nóbrega; o *Colégio*, como entidade jurídica, fundou-se depois; mas houve sempre unidade moral com a casa de 1549, donde se segue que, na série dos Superiores da Baía, Nóbrega deve ser citado em primeiro lugar [...] c) Vicente Rodrigues (1553). – Retirando-se Nóbrega para o Sul, ficaram três Jesuítas na Baía, o P. Salvador Rodrigues e os irmãos Vicente Rodrigues e Pecorela [...] Natural de S. João da Talha, junto a Sacavém, entrou na Companhia em Coimbra, no dia 16 de Novembro de 1545, para coadjutor. Era irmão do célebre Ministro do Colégio de Coimbra, P. Jorge Rijo (daqui o chamar-se também às vezes Vicente Rijo). Sem estudos de latim, os seus bons modos supriam a falta de cultura.

Tinha, no entanto, suficiente instrução para ser mestre-escola, e, 15 dias depois de chegar, já Nóbrega escrevia que ele ensinava a doutrina aos meninos, e tinha “escola de ler e escrever” (LEITE, 2000a, p. 57).

Na descrição, é possível observação o caminho inicial percorrido pelos jesuítas, no ensino e na formação, em terras da América Portuguesa. Estas primeiras escolas não eram, na verdade, instituições ou colégios propriamente ditos. Os jesuítas, ao chegarem nestas terras da missão, buscaram ensinar as letras aos colonos que aqui já viviam e aos nativos e mestiços. Isso era feito nos locais mesmo onde se encontravam. Posteriormente, em suas primeiras casas, reservaram alguns locais para o ensino de ler e escrever e a catequese. Com o tempo, iniciaram as construções dos primeiros colégios, onde, após a entrada em vigor das *Constituições*, procurou-se seguir as recomendações ali presentes ainda que, na Província do Brasil, vários fatores dificultavam a aplicação da ortodoxia europeia nos Colégios. Nesse sentido comenta Ferreira Júnior e Bittar:

Pesquisas que realizamos anteriormente mostraram o caráter de improvisação que marcou a ação pedagógica jesuítica no Brasil até o final do século XVI, quando as condições concretas aqui encontradas foram mais fortes que os preceitos educacionais professados pela Companhia. Ao conjunto de improvisações praticadas nesse período anterior ao Ratio, denominamos pedagogia brasílica (2012, p. 694).

Os autores citados fazem uma análise da pedagogia jesuítica havida nos colégios do século XVI, na América Portuguesa, considerando que houve, nestas terras, uma espécie de adaptação do jesuíta europeu às condições locais. Apontam, inclusive, a existência de oficinas anexas aos colégios, que ensinavam artes mecânicas.

A motivação dos jesuítas em utilizarem-se do ensino nessas terras é, em primeiro lugar, a motivação da própria Companhia de Jesus e de seu fundador, Inácio de Loyola. Desde as experiências dos primeiros colégios, os jesuítas se enveredaram para a ação pedagógico-missionária. Essa opção do fundador, apesar de não estar totalmente esclarecida (O'MALLEY, 2004), é um caminho natural da própria formação jesuítica. Desde a experiência de Loyola com os *Exercícios Espirituais* até seu contato com o movimento humanista e o *modus parisiensis*, toda formação do jesuíta apontava para o campo da educação. Em segundo lugar, conforme já apontado anteriormente, em carta de abril de 1549, Nóbrega, escrevendo ao padre Simão Rodrigues, considerava o uso do ensino como um caminho ideal para a conversão do nativo: “Ho Irmão Vicente Rijo insina ha doutrina aos mininos cada dia, e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos Indios desta terra [...]” (MONUMENTA BRASILIAE, v. I, p. 110-111).

Assim, em razão de sua própria formação, o jesuíta identificou a missão com o ensino, de forma que se torna complexa esta relação entre religiosidade e educação, entre catequese e

instrução humanística, devendo o pesquisador estar atento a essa dialética ao procurar conhecer a realidade do ensino, da ação pedagógica e da própria institucionalização da escola e dos colégios nas terras da América Portuguesa. Melo (2017), por exemplo, depois de levantar alguns conceitos de pedagogia, como teoria da educação e reflexão sobre a prática educativa, alerta que o trabalho do jesuíta missionário não pode ser reduzido a simples catequese, mas tem que ser compreendido em todo esse contexto complexo onde pedagogia e práticas elaboradas possuem fins tanto religiosos quanto civis, relativos à fé Católica e ao Império Português.

Também na Capitania de São Vicente, os jesuítas fundaram um novo Colégio. Segundo NARITA:

Localizada nas regiões mais interioranas da Capitania de São Vicente, a Casa de Meninos de São Paulo de Piratininga, local destinado à educação dos nativos, produto de um longo projeto jesuítico liderado por Manuel da Nóbrega, localizava-se na fronteira com o sertão [...] Dessa forma, em meio a um ambiente que escancarava suas hostilidades, os jesuítas organizaram um núcleo de formação. Os contornos geográficos eram adversos: com uma topografia acidentada, coberta por uma densa mata [...] (2007, p. 196).

Em carta de 15 de Agosto de 1554, o irmão José de Anchieta escreve aos padres e irmãos de Coimbra, relatando os estudos na casa da Companhia em Piratininga:

Estamos como les he scripto en esta Aldea de Piratininga donde tenemos una gran escuela de niños, hijos de indios enseñados ya a leer y escribir, y aborrecen mucho las costumbres de sus padres, y algunos saben ayudar a cantar la misa. Estos son nuestra alegría y Consolación [...] (MONUMENTA BRASILIAE, v. II, p. 81).

Era o momento do otimismo inicial da missão. Segundo Leite (2000a), a ideia do colégio foi o motivo para a fundação de São Paulo. Relata ainda que:

O Colégio de São Paulo, estava, sob o aspecto jurídico, nas mesmas condições do Colégio dos Meninos de Jesus na Baía, complicado com a situação de ser também casa de estudos para os Jesuítas (LEITE, 2000a, p. 296).

Sobre as atividades ali desenvolvidas Narita (2007) relata que Anchieta ministrava aulas de Gramática latina aos membros da Companhia, além de realizar serviços de manutenção do colégio. Também o jesuíta Antônio Rodrigues ali atuou na catequese dos meninos tupis, além do ensino da escrita, leitura e canto, uma vez que tinha familiaridade com a língua nativa.

Após as dificuldades iniciais com os meninos indígenas, que retornavam aos seus antigos costumes, pensou-se em deixar o ensino apenas no colégio de São Vicente. Mais tarde, novas contrariedades surgiram com a revolta dos tamoios na costa – o que ocasionou a proibição dos estudos de gramática em toda a Capitania – e a determinação do Visitador Inácio de Azevedo, de se reorganizar o colégio do sul na baía de Guanabara. Mesmo assim,

comenta Leite que “Nem por isso deixou de haver sempre escola de ler, escrever e contar em Piratininga, que subiria de novo a Colégio, mas já no século seguinte” (2000a, p. 301).

Importante destacar que, mesmo sem haver prosperado, de início, a ideia dos colégios nessas regiões, os jesuítas se utilizaram ali dos aldeamentos. É o que descreve Leite, não sem certo idealismo:

As Aldeias indígenas tinham caráter flutuante, sucedendo que o mesmo núcleo de Índios, assinalados num local, aparecia algum tempo depois em local diverso [...] Sentiam os Padres a necessidade absoluta de fixar os Índios ao solo para ganharem amor à terra, hábitos de trabalho, e os poderem catequizar. O Colégio de Piratininga foi, na Capitania de S. Vicente, o grande núcleo fixador, formando-se à sua roda uma série de Aldeias, que vieram a ser mais tarde a melhor defesa de S. Paulo (2000a, p. 301-302).

Na descrição de Leite, nota-se outra função do Colégio de São Paulo, além da de instrução e ensino: era como que um centro regional para as aldeias que se iam formando. Essas acabaram por se tornar um importante instrumento da ação pedagógico-missionária dos jesuítas nas terras da América Portuguesa:

Se os Padres se contentassem com percorrer as aldeias indígenas, além dos possíveis riscos, tirariam precário fruto. O que ensinavam em um mês, por falta de exercício e exemplo, estiolaria no outro. Quantas vezes, com o nomadismo intermitente dos Índios, ao voltarem os Padres a uma povoação, que deixaram animada pouco antes, em lugar dela acharam cinzas! [...] Era urgente não só fixá-los ao solo, mas subtrair os já baptizados à influência dos que continuavam pagãos obstinados, polígamos e antropófagos [...] A catequese seria uma quimera, enquanto não se organizassem Aldeias, com regime próprio de defesa e autoridade [...] Era preciso modificar o seu sistema social e económico (2000b, p. 42-43).

A ideia dos aldeamentos foi uma ideia do jesuíta missionário e suas primeiras tentativas se deram a partir de 1550, ou seja, logo no início da ação colonizadora. Anos depois a ideia foi-se concretizando: parte de terras eram separadas, algumas casas de taipa eram levantadas para moradia dos padres e dos indígenas que ali passassem a residir, além de igreja (LEITE, 2000b). Nestes aldeamentos, foi-se formando, ainda, regras especiais que direcionavam diversas situações como bens dos indígenas, comércio, trabalho, questões administrativas, entre outras.

Nas aldeias os jesuítas cuidaram da instrução dos indígenas e da catequese, de forma que nisso se diferenciaram dos Colégios, onde o ensino era mais avançado. Essa proeminência dos Colégios também se manifestava no jesuíta responsável pelos superiores das aldeias: “[...] no Colégio haveria, independente do Reitor, um Padre que era o superior imediato de todos os superiores das Aldeias. Tinha poder para mudar os Padres delas, excepto o superior, salvo urgência. Era o cargo de ‘Superintendente’” (LEITE, 2000b, p. 48).

As aldeias foram se organizando. Apesar de em muitas, os nativos se debandarem, em outras as populações chegaram a dois mil ou quatro mil indígenas, que exerciam funções administrativas, extraídas da organização municipal portuguesa, com adaptações à realidade local. Nelas também se realizavam eventos diversos, festas e liturgias solenes:

Os cantos, músicas e danças foram um dos meios de maior valor psicológico, utilizados pelos Jesuítas, para a infiltração do Cristianismo entre os Índios e para a elevação do povo [...] Tais danças tinham carácter semi-profano, semi-hierático. Na bagagem literária de Anchieta, ficaram-nos algumas letras para danças, incluídas em autos sacros ou destinadas a procissões ou festas familiares [...] Também chegaram até nossos dias muitas cantigas, em tupi e português, que a gente cantava nas igrejas e pelas ruas e praças. Exibições coreográficas deste gênero tornaram-se número obrigatório de todas as procissões (LEITE, 2000b, p. 100; 102).

Nestas manifestações artísticas, com objetivo pedagógico, destaca-se o uso do teatro, pelos jesuítas, nas terras da missão. Estes foram representados tanto nas aldeias como nos Colégios nascentes. Leite observa uma diferença entre estas representações, a depender do local em que ocorriam:

Nestas representações primitivas, convém distinguir, desde já, duas espécies, segundo eram para as Aldeias ou para os Colégios: para as Aldeias, autos; para os Colégios, além de autos, havia comédias e tragédias, a denunciar preocupação estética, de estilo mais guindado ou, como veremos exprimir-se Aquaviva, “mais escolástico e grave” (2000b, p. 599).

Ou seja, ao considerarmos o comentário de Serafim Leite, também o teatro seguia a regra geral da pedagogia jesuítica nas terras da missão: esta foi mais elaborada nos Colégios, enquanto que nas aldeias, a simplificação era a regra. Houve também, no início, algumas representações exibidas nas igrejas, sendo que estas peças não eram necessariamente feitas e ensaiadas pelos jesuítas. Mais tarde, Roma proibiu as representações no templo. Sobre a língua utilizada nas apresentações, em regra, foi o português:

As primeiras peças de teatro brasileiro escreveram-se em português, tupi e castelhano; o latim veio mais tarde. No sul misturava-se português e tupi; quando havia hóspedes espanhóis, intervinha o castelhano; em geral predominava o português (LEITE, 2000b, p. 600).

As representações de teatro realizadas na América Portuguesa, no século XVI, foram parte importante da pedagogia jesuítica nessas terras. As ocasiões eram as diversas: recebimentos de autoridades, festas religiosas, eventos escolares, etc. Conforme já citado acima, a falta de maiores informações sobre esse uso pode ser motivada pelas críticas e até proibições que geraram da ortodoxia romana. Segundo Leite (2000b), o teatro nestas terras foi recurso pedagógico amplamente utilizado pelo jesuíta, especialmente pelos diversos professores de humanidades. O fato dos escritos do jesuíta José de Anchieta terem sido recolhidos e enviados a Roma em razão de se iniciar o processo canônico para sua possível

beatificação por parte da Igreja Católica, no século XVII, seria o motivo de suas peças terem-se conservado.

Em relação aos locais das representações, esses eram diversos. Sejam nos Colégios, sejam nas aldeias ou, ainda, nas igrejas e praças, transcorriam as peças, como uma aula-espetáculo:

Umás vezes, era a sala grande de estudos nos Colégios, e então era já o palco embrionário dos teatros modernos; outras vezes, a praça pública, em forma quer concentrada quer dispersiva, distribuindo-se, neste caso, certas personagens pelo trajecto dalgum cortejo, falando os actores das janelas, à proporção que o cortejo avançava; outras ainda, as Aldeias dos Jesuítas. E é nelas precisamente que o cenário tem mais originalidade na sua candura nativa, ao ar livre: um palanque, umas cortinas singelas a servir de pano de boca... e como fundo, não pintado, mas real, a floresta virgem, exuberante, com as suas árvores serenas, frondosas e altivas, decoradas, pela natureza, de parasitas multicolores, aves variegadas, e cipós seculares, ambiente maravilhoso e maravilhado, com o movimentado da cena e da linguagem nova, que diziam, por si ou pela voz dos naturais da terra, aqueles Padres da Europa... (LEITE, 2000b, p. 605).

E continua ainda Serafim Leite, em sua análise dos resultados do uso do teatro nas terras da missão, na América Portuguesa:

No Auto de São Lourenço, o Anjo amarra o inimigo Saravaia, faz uma fala aos Índios, incita-os a aprender a doutrina cristã, e a honrar, quer ao padroeiro da Aldeia de São Lourenço, onde se representava o auto, quer a São Sebastião, Patrono do Rio de Janeiro, cidade vizinha [...] tão singelos versos que concretizam algumas das mais nobres aspirações e conquistas da civilização: por um lado, a abolição de superstições e antropofagias; por outro, a implantação da lei do amor, a lembrança saudosa dos que repousam na paz do túmulo, o sentido da lealdade, a reação contra a inveja, o esquecimento das injúrias, a harmonia de todos: não atireis frechas às gentes! Que alto e sereno pensamento de captação, opostas a violências escusadas! Ambiente, afinal, português e cristão, em que se formou e cresceu a grande nação brasileira (2000b, p. 612-613).

O teatro teria sido então, na voz um tanto quanto exagerada de Serafim Leite, a grande arma pedagógica do missionário jesuíta, tão eficaz que tornou portuguesa e cristã a grande nação brasileira. Nessa linha, Pereira (2006) considera que o uso do teatro tinha uma finalidade essencial: a implantação da concepção europeia de compreender o mundo. Parece importante, porém, considerar na análise diversos outros fatores. Um deles é a de que a nação que se foi formando nessas terras acabou por ser uma construção conjunta entre colonizador e colonizado. Pelo menos, essa foi a perspectiva que os próprios nativos foram elaborando em seus processos de reconstrução de identidade, como comenta Almeida:

Suas histórias entrelaçavam-se com as dos colonizadores nas quais se incluíam na posição de heróis. Viam-se como aliados dos poderosos portugueses, com os quais dividiam as honras e as glórias das conquistas militares [...] Construía-se, assim, uma memória social que passava a ser comum e compartilhada pelos vários grupos que se misturavam no interior das aldeias [...] Os índios de São Lourenço e muitos

outros assumiram a identidade de subordinados, recebida dos colonizadores, mas reelaboraram-na de forma a transformá-la em identidade gloriosa (2010, p. 104-105).

Dessa forma, Almeida (2010) considera as aldeias também espaços de reconstrução identitária. Porém, essa reconstrução não foi apenas aquela determinada pelo jesuíta, mas também a recebida pelo nativo, à sua maneira, ou seja, por meio de uma ressignificação. Nesse sentido, o indígena assumiu o processo pedagógico como participante ativo, o reelaborou e o direcionou aos seus próprios interesses:

Reconhecer essas aldeias como espaços de reelaboração identitária, nos quais as múltiplas etnias se transformaram muito, sem deixarem de ser índios, fundamenta-se mais nas mudanças do que nas permanências. Em outras palavras, essa ideia não se sustenta com a identificação de traços culturais indígenas remanescentes nas aldeias, e sim nas formas como o processo de mudança foi vivenciado e como as novas identidades foram assumidas e ressignificadas (ALMEIDA, 2010, p. 98).

Assim, temos outro importante fator a se considerar na ação pedagógica do jesuíta junto aos nativos, mas também válido aos mestiços e colonos nestas terras da missão: nem sempre os documentos históricos existentes, como as cartas e os relatos da ação do jesuíta nos Colégios e aldeias, expressam plenamente o processo de assimilação e ressignificação que o nativo ia assumindo. Essa participação ativa do colonizado na ação pedagógica, foi sendo vivenciada por ele a seu modo, recepção esta que nem sempre o jesuíta inferiu.

Por outro lado, os documentos apontam, por vezes, nesse sentido, ou seja, que no longo caminho de reconstrução de suas identidades, cultura e memória, o indígena e mestiço, objeto da colonização e da ação pedagógico-missionária do jesuíta, assumiu esse processo e o reelaborou. Mesmo considerando as imposições havidas no contexto das aldeias, Almeida conclui que o indígena utilizou-se como pode desses espaços, extraindo deles diversos mecanismos de autoafirmação:

[...] outra forma de identificação mais interessante para os índios, em situação colonial, era por eles frequentemente acionada: a de índio aldeado. Sugerida ou mesmo imposta pelos colonizadores, tal identidade foi muito bem apropriada pelos índios, que souberam utilizá-la para conseguir as vantagens e os benefícios que tal condição proporcionava [...] A documentação sobre as aldeias é farta em exemplos que revelam terem os índios se identificado perante as autoridades, colonos e missionários a partir da posição que ocupavam no mundo colonial. Além disso, apropriavam-se não só dos códigos lusitanos para defender suas reivindicações, mas da própria história colonial, na medida em que se incluíam nela, colocando-se ao lado dos vencedores e proclamando igualmente suas glórias e feitos heroicos, reconstruindo, junto com suas identidades, suas histórias e memórias (2010, p. 103-104).

Das cartas, documentos e das próprias peças de teatro examinadas depreende-se que a pedagogia jesuítica se deu nessa relação entre o missionário e o indígena, mesmo em situações de conflito e não previsíveis, fazendo surgir realidades singulares as quais se

traduziram em uma cultura e religião que, se por um lado traziam em si traços cristãos e europeus, por outro apresentaram manifestos sinais de sincretismo.

A razão pela qual o jesuíta realizou esse empreendimento pedagógico dialético está na sua própria formação. Primeiro, os *Exercícios Espirituais* (LOYOLA, 1966) traziam consigo essa visão dualista do mundo e das relações: a bandeira de Cristo e a bandeira de Lúcifer que, porém, se misturam no campo de batalha. O jesuíta irá atuar, então, nessa realidade descontínua, ação a qual as *Constituições* (CONSTITUIÇÕES, 1997) irão institucionalizar como missão própria da Companhia de Jesus. O próprio modelo de religioso-missionário que lhe é apresentado na *Autobiografia* de Loyola (LOYOLA, 1987) favorece ao jesuíta essa ação pedagógica, no sentido de que a enaltece no ideário do fundador, que é fruto de um contexto humanista.

Dessa forma, o jesuíta missionário em terras da América Portuguesa, ao agir de forma pedagógica perante o nativo, assumiu toda uma realidade que já lhe era própria quando permitiu concessões e se utilizou de uma linguagem que já não mais era totalmente sua (BOSI, 1992). Só dessa forma foi possível realizar uma comunicação de interior para interior, que é onde se processam as representações diversas. Justamente por buscar esta complexidade de relações, a pedagogia jesuítica acabou por criar as interações diversas e, destas interações, possibilitou fusões que Bosi (1992) denominou de uma terceira esfera simbólica. Isso ocorreu mesmo em situações em que o jesuíta não havia calculado e em processos que não foram o inicialmente proposto. Assim, parece ser possível inferir que nas relações pedagógicas do missionário jesuíta não ocorreram simples aculturação, mas antes, relações pedagógico-dialéticas que resultaram em novas representações para ambas as partes.

5.4 JOSÉ DE ANCHIETA: JESUÍTA MISSIONÁRIO FORMADO NA AMÉRICA PORTUGUESA

Figura singular no trabalho missionário nas terras da América Portuguesa, José de Anchieta tem a sua vida repleta de idealismos, tanto dos que o enaltecem como um dos responsáveis pela criação da nação brasileira, quanto dos que o culpam pelo aniquilamento de uma cultura indígena pura. Segundo Castelnau-L'Estoile:

De fato, a santidade missionária de Anchieta representa bem “a consciência” que o grupo dos jesuítas do Brasil tem de si próprio. Essa é uma resposta às dificuldades dessa província para quem a missão significa, ao mesmo tempo, a razão de ser e a fonte de todas as dificuldades (2006, p. 499).

Ainda sobre a figura de Anchieta, Arnaut de Toledo e Ruckstadter (2006) alertam sobre uma determinada construção histórica desta imagem e que ela estaria relacionada a certa visão de mundo. Os autores analisam as três primeiras biografias feitas sobre o jesuíta, quer sejam, a de Quirício Caxa, Pero Rodrigues e Simão de Vasconcelos. Observam que todas elas são escritas por jesuítas do século XVI e XVII e retratam o modo como os padres da Companhia desejavam constituírem-se a si mesmos, ou seja, as biografias de Anchieta são também obras pedagógicas no sentido de que buscam um ideal de jesuíta para a Ordem religiosa nascente que ainda buscava sua autoafirmação.

Por outro lado, assim como a *Autobiografia* de Loyola pode ter sido um modelo para os jesuítas europeus e, de forma geral, para os demais, as biografias estudadas sobre Anchieta, foram formando um ideal de jesuíta próprio para a América Portuguesa:

É possível perceber que as biografias escritas por Quirício Caxa, Pero Rodrigues e Simão de Vasconcelos enaltecem valores importantes de José de Anchieta, buscando compor uma imagem deste padre enquanto “santo”, “educador” e “missionário”. Mais do que isso, as obras cumprem também um papel educativo, já que a vida de Anchieta é apresentada como uma vida-modelo [...] Assim, os feitos de Anchieta, descritos por seus biógrafos, servem como um ensinamento para aqueles que desejarem se candidatarem ao posto de “santo”, “missionário” e “educador”. Em outras palavras, um “herói” (RUCKSTADTER, 2006, p. 105; 106).

Ruckstadter (2006) poderia dizer, em outras palavras, um jesuíta, pois também a autobiografia de Loyola é também uma obra da pedagogia do exemplo. Nesse sentido, o estudo das fontes primárias, os textos anchietanos, podem ajudar na busca de uma fonte de caráter histórico confiável. Todas estas considerações, segundo Hernandez, devem sempre estar presentes ao se intentar conhecer a figura do homem Anchieta, do nativo das ilhas Canárias, ali, onde:

[...] Anchieta convive até seus quatorze anos com um ambiente de múltiplas culturas (africanas, européias, nativas), recém se descobrindo e se modificando, numa atmosfera não muito diferente da que, mais tarde, encontraria no Brasil. O pai, Juan de Anchieta, funcionário do Governo, proveniente da Biscaia, na Espanha, era parente distante de Inácio de Loyola, o fundador da Companhia de Jesus (2008a, p. 16).

Tendo ido aos quatorze anos para Coimbra, ingressou no Colégio Real em 1548. Segundo Viotti (1966), ali manifestou gosto pela poesia latina. Ali também manteve contato com as ideias humanistas e com as apresentações teatrais. Estas apresentações já traziam traços diferenciados em relação ao teatro medieval. Enquanto que na Idade Média difundiram-se muito as representações populares com temas cristãos, encenadas em praças públicas ou igrejas, normalmente em dias de festa religiosa, as apresentações humanistas eram mais

próximas de um “[...] teatro ‘profissional’, organizado e inspirado na estética e nos temas das tragédias e comédias do antigo teatro greco-romano” (HERNANDES, 2008a, p. 17).

Nesse sentido, Anchieta, assim como Inácio de Loyola, vivenciou também essa transição entre o ideal medievo para o moderno. Porém, como todo jesuíta, experimentou não uma passagem linear entre um estado para outro, mas, antes, uma dialética entre ambas as realidades, entre escolástica e humanismo.

Tendo entrado na Companhia de Jesus, em 1551, foi-lhe recomendado vir às terras da missão, na América Portuguesa, por estar adoecido e porque o clima do local poderia lhe favorecer (VIOTTI, 1966). Assim, veio para estas terras, no ano de 1553, com mais seis jesuítas. Após a fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga, Anchieta foi nomeado seu primeiro mestre de Humanidades, época em que ainda não era sacerdote. Daí até sua morte (1597), Anchieta:

[...] contribuiu tanto para a catequese dos índios e instrução dos colonos quanto para a formação da cultura letrada brasileira [...] Atuou no contexto que marca os antecedentes da formação daquilo que viria a ser a cultura e as origens da educação escolar brasileiras. Seus autos promoveram a catequese dos povos nativos, de acordo com os dogmas da fé católica, cristianizando seus mitos, seus ritos e seus costumes (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2013, p. 96, 119).

Por outro lado, os próprios costumes, ritos e práticas religiosas católicas receberam algo dos mitos e costumes indígenas, como escrito anteriormente. Segundo Hernandez e Faria, Anchieta fez uma adaptação na língua brasileira para inserir conceitos cristãos e, nestes conceitos, ocorreram algumas transformações:

[...] como a personagem Karaibebê, que é um personagem do bem, que deveria ser o anjo, mas que se pareceria com um *Karai* – caraíba, *bebê* – voador, amigo dos padres. Adiciona, portanto, ao que significa caraíba, voador para os índios: ‘homem santo’, que teria o dom da fala sagrada, que conheceria os ancestrais, as características do anjo cristão de protetor espiritual que estaria sempre presente nas aldeias. Nesse mesmo sentido, Tupã, vocábulo indígena que significa trovão, chuva, relâmpago, tempestade para os nativos é adaptado pelos padres [...] pois misturou algumas significações de Deus, como poderoso, que está no céu, que tudo vê, mantendo outras características do Tupã indígena [...] Também o *añángá*, o vocábulo indígena com que os índios nomeavam os espíritos malfazejos das matas, foi adaptado pelos padres para nomear o diabo cristão, mas manteve suas significações, recebendo alguns traços do diabo cristão (2013, p. 127, grifo dos autores).

Duas peças que seriam de autoria de Anchieta, segundo o padre Armando Cardoso – o *Auto de São Lourenço* e o *Diálogo do P. Pero Dias Mártir* – demonstram esta ação pedagógico-missionária do jesuíta que lhe vem de sua própria formação como membro da Companhia de Jesus e como parte de um contexto que vivenciou no século XVI. Uma delas

representada na aldeia, a outra, no Colégio, ambas mostram esta diversidade da pedagogia jesuítica na América Portuguesa.

A primeira peça, a do *Auto de São Lourenço*, teria sido apresentada em festa religiosa da aldeia de São Lourenço, em 1583 ou 1587, sendo que a última data é defendida pelo padre Armando Cardoso (ANCHIETA, 1977). Composta em tupi, português e castelhano, o texto em língua brasílica, o III ato, é a parte principal do auto e visava principalmente os nativos presentes nestas ocasiões. Segundo o padre Armando Cardoso:

[...] o III Ato é tão novo e tão rico, que ele por si só mereceria ser tratado como núcleo diferente, que revaloriza toda a peça. A nova cena é constituída pelo castigo dos imperadores Décio e Valeriano, que martirizaram outrora S. Lourenço (ANCHIETA, 1977, p. 72).

Realmente, após o I e II Ato – onde são representados o martírio de São Lourenço e a luta entre o Bem e o Mal, luta esta que tem como participantes, Aimbiré, Guaixará e Saravaia, três chefes tamoios mortos na Campanha de Guanabara e a quem Anchieta emprestou os nomes a três demônios – no III Ato, a representação traz as figuras dos imperadores romanos Décio e Valeriano, responsáveis pelo martírio de São Lourenço. Eles serão agora castigados pelos demônios. Ainda segundo o padre Armando Cardoso:

É um recurso literário de interesse e utilidade para tal auditório, insinuando, em tom de galhofa, à mente simples do índio e do colono, que o espírito mau é a origem de toda a malícia na terra [...] A aparente vitória dos tiranos de então foi uma derrota, celebrada até nossos dias, principalmente no Rio quinhentista, que venerava, nos mártires seus protetores, os mesmos vencedores de maldade de outrora e de hoje (ANCHIETA, 1977, p. 73).

O mais interessante neste ato é a forma como Anchieta descreveu o castigo dos demônios aos imperadores romanos:

Anj.: Aimbirê,

Ergue-te! Vem cá ao pé.

Apressa-te, vamos, voa!

Aim.: Pronto, pronto! Em hora boa!

(talvez mais prisão me dê

este pássaro-pessoa).

Anj.: Para teu despojo imenso

ficam os imperadores

que mataram São Lourenço.

Queimem-se no fogo intenso,

Em pena de seus horrores.

Aim.: Sim, com esses me contento:

serão hoje meus cativos;

à força os levarei vivos,

num prazer bem odiento

para os fogos sempre ativos

(ANCHIETA, 1977, p. 166).

No trecho acima, ainda a doutrina cristã, a luta entre o bem e o mal, a presença dos anjos como mensageiros de Deus e a imposição de castigos por meio da ação direcionada dos demônios, constituindo assim, também, uma disposição totalizadora do mundo, onde até mesmo as más ações são aproveitadas e providenciadas de forma que a ordenação seja completa. Porém, mesmo nesta parte do texto, encontramos já as denominações de *Karaibebê* e *Aimbirê*. Na primeira, já comentada, Anchieta singulariza uma representação híbrida entre a cultura e religião cristã e as crenças indígenas. Já na denominação de *Aimbirê*, Anchieta também cria, de certa forma, criatura singular, ao relacionar a representação de demônio aos inimigos comuns entre portugueses e indígenas aliados. O próprio Anchieta foi vítima de *Aimbirê*, que desejava matá-lo, quando aquele foi refém em Iperoig, segundo relata o padre Armando Cardoso (ANCHIETA, 1977). Realmente, em carta ao padre Diego Laines, de São Vicente a Roma, de 08 de janeiro de 1565, vemos como Anchieta descreveu *Aimbirê*, ao qual chama de *un Principal*:

A los 27 de Maio começaram a venir los que tenían la guerra junta, y el primero fué un Principal con diez canoas de gente, el qual ya sabia la nueva de nuestra salida, y luego determino de nos tomar y matar, y que los que eran venidos en rehenes quedarían en trueque con nosotros. Y esto por ser gran enemigo de los portugueses por causa de los franceses, de quien es grande amigo, y tiene a uno dellos por yerno amancebado com una su hija, de que tiene una neta, y este su hyerno quedava detrás con quatro canoas que también venía a la guerra a nosotros [...] Allegado pues aquel Principal con sus diez canoas, vino luego a hablarnos con dañado ánimo, el qual era hombre alto, seco y de catadura triste y cargada, y de quien teníamos sabido ser mui cruel, de lo qual contaré un exemplo. Una de sus mugeres, de algunas o más que tenía, hízole adultério, la qual él tomó y enclavó en um paio de pies y manos, y con una espada la abrió por los pechos y barriga, y después la mandó quemar (MONUMENTA BRASILIAE, v. IV, p. 134-135).

Assim, Anchieta descreveu na carta, Aimberê, como um Principal dos indígenas contrários, que lhe queriam matar e fazer guerra, como pessoa cruel e violenta, conforme narrou no exemplo de uma de suas mulheres. Continua a narração:

Este pues entró con muchos de los suyos con un arco y flechas em la mano, vestido en una camiza, y assentado en una red, començó a tratar de las pazes. Y a todo lo que le dizíamos se mostrava incrédulo y duro, trayéndonos a la memoria cuántos [males] le avían hecho los nuestros, y cómo a él mismo avían ya prendido en otro tiempo com pretexto de pazes, mas que él por su valentia con unos hyerros en los pies saltara del navio y avia escapado de sus manos; y con esto arremangava los braços y bollía con las flechas contando sus valentias. Estando en esto, llegaron los Índios que venían en el navio y diéronle nuevas cómo su yerno el francês avia hecho ya pazes, con lo qual parece que él ablandó algún poco, y se fué por ser ya tarde, diziendo que al otro dia trataríamos más despacio (MONUMENTA BRASILIAE, v. IV, p. 135-136).

Apesar de, nesse documento, termos como fonte a própria narração do jesuíta, que usualmente, além de descritiva era também retórica, a fonte pode mostrar, de certa forma, como as representações feitas mais tarde, no teatro, também deveriam ser fortes na própria mente do jesuíta. Nesse sentido, a experiência de Iperoig formou e reformulou as representações de mundo e de crença do jesuíta Anchieta, ao ponto delas estarem bem vivas e presentes no Auto de São Lourenço.

Para Andrade, em uma inteligente abordagem feita sobre o tema, a ação do jesuíta, entretanto, deve ser interpretada no sentido de artifícios, entre estratégias e táticas. Em ambas as ações, o jesuíta sempre busca agir com o objetivo de obter o êxito da ação pedagógico-missionária:

Em certo sentido, a missão jesuíta traz uma série de mecanismos estratégicos que correspondem aos interesses próprios da colonização de tornar a sua cultura hegemônica, de domínio sobre o Outro. Por outro lado, o contexto brasílico apresenta uma série de desafios nos quais a Santa Sé não estaria pronta a enfrentar. A realidade nas Américas estava a centenas de léguas da Europa, em sentido literal e alegórico. Grosso modo, o ambiente selvagem trouxe uma série de necessidades a serem enfrentadas, vários obstáculos a serem superados, de maneira que não houvesse uma prescrição pronta advinda das diferentes dificuldades encontradas na Europa. O *modus procedendi* jesuítico dentre os gentios era novo e repleto de adaptações. Muitas das práticas jesuítas eram, em certa medida, como táticas. São meios utilizados pelos padres para “tirar partido de forças que lhe são estranhas”, como Certeau define o termo (1998, p. 47). Ao lidarem com questões tão distantes do contexto europeu, os jesuítas tiveram que criar novos mecanismos para fazer sua missão acontecer (ANDRADE, 2018, p. 211, grifo do autor).

Entre os artifícios usados pelos jesuítas estaria a ação de caráter pedagógico, em tolerar manifestações radicalmente contrárias à ortodoxia católica. Segundo Andrade (2018), esta hipótese possui um tom especulativo, no sentido de que os jesuítas estavam dispostos a aceitar algumas práticas dos nativos, se lhes interessassem à missão. Comentando o relato de

Anchieta sobre as tratativas de paz com os Tamoios em Iperoig, considera que o jesuíta possa ter assumido atitude de tolerância, inclusive diante dos rituais de antropofagia:

Logo no início da carta, Anchieta afirma que os Tamoios eram responsáveis por levar “continuamente los esclavos, mugeres y hijos de los christianos, matándolos y comiéndolos, y esto sin cessar” (MB, v. IV, p. 123, § 1). Porém, logo no mesmo parágrafo, o jesuíta parece apoiar os Tamoios, atribuindo à “divina justicia” a passividade dos portugueses ante esses ataques. Mesmo, segundo seu discurso, desejando a salvação dos seus inimigos, Anchieta parece estar conivente com o sequestro, a matança e a antropofagia (ANDRADE, 2018, p. 369).

A hipótese de Andrade se apoia em uma análise feita pela historiadora Maria Regina Celestino de Almeida, em um interessante artigo intitulado *Anchieta e os índios em Iperoig: reflexão sobre suas relações a partir da noção de cultura histórica*. Nele, a autora faz diversas considerações como a de que o jesuíta, ao afirmar que os ataques ocorridos pelos Tamoios no Rio de Janeiro e as vitórias alcançadas sobre os portugueses tinham o dedo da Justiça Divina, estaria consagrando uma justificativa religiosa para a vitória dos índios selvagens e, com eles, a de práticas como a guerra e a antropofagia (ALMEIDA, 1998). Anchieta estaria então, utilizando-se de artifícios para garantir o sucesso do empreendimento pedagógico-missionário.

O tema foi, portanto, inteligentemente trabalho. Todavia, alguns de seus aspectos parecem apresentar maior complexidade. No mesmo artigo de Almeida, por exemplo, a autora admite que:

A obra de Anchieta revela o perfil de um homem profundamente religioso, muito político e portador de notável sensibilidade etnográfica; características essas, que se complementam, se alternam e, por vezes, parecem se contrapor nas inúmeras contradições presentes em seus escritos. Uma análise simplista dessas contradições poderia sugerir a alternância de comportamentos diversos conforme as diferentes situações vividas pelo autor. Tal visão implicaria, no entanto, um extremo redutivismo das complexas relações culturais e humanas, que emergem dos textos de Anchieta com tanta riqueza e vivacidade. É preciso refletir sobre a obra prática e escrita desse missionário de forma globalizante, considerando o autor em toda sua complexidade de ser humano, social e histórico; jesuíta do século XVI, no qual o teórico e o empírico interagem constantemente, criando e recriando comportamentos, atitudes e concepções (ALMEIDA, 1998, p. 112-113).

Nesse sentido, para a autora, não seria possível dicotomizar a personalidade de Anchieta, mas ela deve ser compreendida em termos complexos, entre o temporal e o espiritual, o factível e o teórico. Assim, o próprio texto de Almeida parece trazer em si algumas respostas para as aparentes contradições do jesuíta:

Se no Diálogo sobre a Conversão do Gentio, Nóbrega (1988: pp.229-245) explicitou as dúvidas que pairavam no interior da Companhia sobre as possibilidades da conversão do gentio, tal preocupação parece ausente nos textos de Anchieta, para o

qual, os índios sempre foram passíveis de conversão. Suas atitudes "bestiais e carniceras" eram atribuídas ao demônio que, no entanto, não eram, absolutamente, identificado com os índios. Existia e atuava fora deles, simples vítimas de suas artimanhas: até os inimigos e os convertidos que retornavam aos antigos costumes, eram vistos como desencaminhados e, portanto, sujeitos à recuperação (1998, p. 113-114).

Em relação ao costume da antropofagia, Anchieta demonstra em diversas vezes, sua aversão com tais práticas. Porém, em relação à conversão do indígena, age como que de forma pedagógica, ou seja, considera que tal mudança deveria ser paulatina, conforme o trecho da já citada carta ao padre Diego Laines, de São Vicente a Roma, de 08 de janeiro de 1565:

A los hombres en general hablávamos en ello, diziéndoles como Dios lo defende y que nosotros no consentíamos en Pyritininga a los que enseñávamos que los comiessen a ellos, ni otros algunos, mas ellos dizían que aún avían de comer de sus contraryos hasta que se vengassen bien dellos, y que despacio cayrían en nuestros costumbres. Y a la verdad nosotros no pretendíamos más que declararles la verdad, porque costumbre en que ellos tienen puesta maior su felicidad no se les ha de arrancar tan presto (MONUMENTA BRASILIAE, v. IV, p. 129).

Em outros termos, na atitude do jesuíta não parece haver contradição entre seu pensamento cristão e a cultura indígena por ele vivenciada, mas, antes, uma adaptação factível à situação incontornável, em típica ação pedagógica que, se por um lado não se conformava à atitude da ortodoxia do cristianismo europeu, parece ia criando uma atitude nova, mas ainda pretendentemente cristã.

Em relação à comparação feita pelo jesuíta entre a derrota dos portugueses e a ação da Justiça Divina, Almeida (1998) recorda que Anchieta escreve um ano depois do episódio de Iperoig, quando muitos indígenas com os quais convivera ali, tornaram-se aliados. Assim, o jesuíta estaria aprovando um procedimento hostil que ocorrera momentos antes de sua conversão. Porém, mesmo assim, o trecho comentado da carta, ao qual se reproduz a seguir, parece tratar-se de um pensamento bíblico-cristão de Anchieta, onde a Justiça Divina permite a ação do mal, como forma providente de retribuição ao livre arbítrio. Anchieta, após ter comentado as atrocidades praticadas pelos Tamoios, escreveu que:

[...] parece que la divina justicia tiene atadas las manos a los Portuguezes para que no se defiendan y permite que les vengán estos castigos, assy por otros sus peccados, como máxime por las muchas sinrazones que [tienen hecho a esta nación, que de antes eran nuestros amigos, salteándolos], captivándolos y matándolos muchas vezes con muchas mentiras y enganos. 2. Por lo qual determino el P.e Manuel da Nóbrega de tratar pazes con ellos con aplazamiento de todos estos pueblos, pera que algún poco cessassem tantos incursos y oppressiones o a lo menos, quando ellos no quisiessen, nos quedasse nuestra causa justificada delante de Dios N. S., y abrandasse el rigor de su justicia, queriendo dar su vida en sacrific[i]o

entregándola en manos de sus enemigos, (MONUMENTA BRASILIAE, v. IV, p. 123).

Assim, aqui Anchieta parece menos do que justificar a prática indígena de guerra e antropofagia, aderir ao pensamento bíblico-cristão de retribuição divina à má ação do povo escolhido, tão presente no Antigo Testamento das Sagradas Escrituras. Já na sua descrição de buscar as pazes com a nação dos Tamoios, aparece, por sua vez, a imagem cristã neotestamentária de aplacar o justo castigo por meio do sacrifício.

Entretanto, conforme bem identificado por Andrade (2018) a visão cristã do jesuíta Anchieta, distanciou-se em diversos aspectos, da ortodoxia europeia. O Auto de São Lourenço, por exemplo, retrata essa situação ao descrever a busca dos demônios, algozes, aos imperadores que serão castigados e a preparação do castigo:

Aim.: Pronto! Irei
 executar vossa lei,
 reunir a minha laia.
 Vem beber, ó Saravaia!
 Vamos, hoje fendei
 As cabeças desta arraia!

Sar.: Há aqui muito cauim,
 Jaguaruna, meu avô?
 Eh! embriagar-me já vou!
 Irra! para este festim,
 já todo de negro estou.

É aquele um guaitacá
 ou filho de guaianá?
 Um temiminó talvez...
 Um banquete desta vez
 Jacaréguaçu me dá

(ANCHIETA, 1977, p. 166-167).

A descrição não deixa de se apresentar como um tema cristão, uma ação divina em conformidade à expressão máxima do livre arbítrio humano, tanto para a salvação, como para a condenação. O que parece ocorrer, de fato, de forma não muito ortodoxa, na construção de Anchieta, é a comparação entre o inferno cristão e as práticas abomináveis dos indígenas, como meio pedagógico.

O tema do castigo da justiça de Deus que foi desenvolvido grandemente na teologia cristã e, em grande parte, na escolástica e cultura europeias, aqui se apresenta como uma guerra entre os nativos da América Portuguesa, incluindo elementos como rituais de antropofagia, bebidas narcóticas e denominações de diversas tribos indígenas. Fica difícil deduzir, nesses casos, até que ponto tais elementos foram utilizados pelo pedagogo-missionário, para catequizar e formar o nativo destas terras e em que medida eles passaram a fazer parte das representações e imaginário do próprio jesuíta. Segundo Hernandes:

[...] o teatro de Anchieta teve sua proveniência o teatro europeu e a realidade das matas brasileiras, se constituindo em algo raro e único. Neste ato há versos falados em tupi, castelhano e até guarani, mas o mais forte é o intervalo entre língua indígena e cultura cristã e as mistura de culturas que é possível ter ocorrido. Uma dessas misturas é a cena de caça e captura das personagens Décio e Valeriano, à moda indígena – ainda que Aimbiré se torne um diabo cristão quando dialoga com os imperadores romanos (2016b, p. 4).

O teatro de Anchieta aponta, portanto, alguns aspectos da formação pedagógica do jesuíta missionário da América Portuguesa no século XVI. Nesse mesmo sentido, porém em local e situação diversa, encontramos o *Diálogo do P. Pero Dias Mártir*, representado provavelmente em 1592. Nesta peça de Anchieta, já não encontramos aquela mistura entre as representações cristãs e nativas, mas, mesmo assim, identificamos diversos outros aspectos que representam também a formação jesuíta neste contexto dialético. Composta em castelhano, sua plateia principal deve ter sido os moços do Colégio da Bahia.

O padre Pero Dias foi um jesuíta português, morto em alto mar por calvinistas franceses, em 1571, quando vinha com outros jesuítas para as terras da missão na América Portuguesa. Considerado mártir, seu nome foi enaltecido pelos jesuítas como exemplo de fé a ser imitado. Na composição de Anchieta, utilizou-se o próprio nome do jesuíta para este fim:

Pedro Dias pedra é,
 membro da Pedra viva,
 donde do edifício deriva
 de toda divina fé,

que os sentidos nos cativa.

[...]

Se foi Pedro por ser pedra,

Foi Dia por resplendor,

com tal graça do Senhor

que nele não teve medra

o trevoso tentador

(ANCHIETA, 1977, p. 195).

Segundo o padre Armando Cardoso (ANCHIETA, 1977), o Diálogo foi composto para um público bastante culto, por trazer conceitos de Teologia e Sagrada Escritura. Daí também, o ser em língua espanhola, que era utilizada por razões de conhecimento mais apurado. A representação então nos remete provavelmente, como dito, ao Colégio da Bahia. Ainda na opinião do padre Armando Cardoso, pode-se identificar no texto anchietano, influência das composições de Gil Vicente, do teatro português medievo-renascentista:

A originalidade do Auto, mais no estilo de Gil Vicente, está justamente no diálogo entre Cristo ressuscitado e o mártir Pero Dias que espera dele a ressurreição de seu corpo, assim como dele recebeu a força para o martírio (ANCHIETA, 1977, p. 17).

Porém, a composição de Anchieta parece diferir-se em alguns elementos puramente do teatro medieval ou mesmo da Renascença portuguesa:

Embora seja um teatro com forma estética europeia, pois foi elaborado por alguém que nasceu nas Ilhas Canárias e que estudou em Coimbra, é pedagógico, ou seja, sua função é educativa, nem tanto artística. Portanto, seus tipos, suas personagens, seus espectadores e, sobretudo, o conteúdo de seus ensinamentos pertencem a um universo bem diferente dos autos pedagógicos europeus, sobretudo de Gil Vicente, a quem o teatro de Anchieta tem sido constantemente comparado (HERNANDES, 2012, p. 25).

No Ato II do *Diálogo do P. Pero Dias Mártir*, descreveu-se um colóquio entre o mártir jesuíta e Cristo. Este elabora questões para aquele, como se estivessem em um exame escolar e, em outras ocasiões, o padre Pero Dias faz as perguntas, como um estudante, para esclarecer as dúvidas:

C. Quem te deu força e valor

com que essa fé não

traístes?

P. Tu, Senhor, que decidiste

dar-me graça e forte amor

com o qual me preveniste.

C. Como assim? tu não podias

sem isso creres em mim?

P. Não, Senhor; se a crer eu

vim,

foi porque tu me fazias

que cresse em ti: só assim.

Porque, sem ti, nem pensar

Posso num bem em que creia

C. Então dizes que é alheia

a fé que te quis eu dar,

de balde, com mão bem

cheia?

P. Ser tua confesso pois,

e a verdade me venceu.

Mas eu te pergunto: é meu

o que tu me dás, depois

que fazes meu o que é teu?

(ANCHIETA, 1977, p. 196-197).

Dessa forma, como observou Hernandes (2012), a personagem Cristo não representa a si como a divindade cristã em seu sentido teológico medieval escolástico, mas, antes, a um mestre-escola, no Colégio da Bahia, interrogando a um de seus estudantes.

A representação traz, assim, os traços da formação do jesuíta pedagogo-missionário nas terras da América Portuguesa, assim como em outras peças compostas por Anchieta. Em comparação ao *Auto de São Lourenço*, nota-se no *Diálogo do P. Pero Dias Mártir* outra abordagem, no sentido de que aqui, as representações mais fortes são aquelas ligadas a essa ação em trazer o espiritual e divino ao cotidiano. Isso já fazia parte da formação do jesuíta, do contexto humanista, do movimento da *Devotio Moderna*, dos próprios *Exercícios Espirituais*. De certa forma, é desta mesma formação que o jesuíta irá lançar mão quando de seu contato com os nativos e mestiços na missão. Porém, no trabalho pedagógico-missionário nas aldeias,

é possível inferir também a existência de uma dialética de representações entre nativos e missionários. Já nos Colégios jesuíticos da América Portuguesa, no século XVI, a dialética está presente neste traço da formação jesuítica, de um ideal medieval e, ao mesmo tempo, humanista.

Apesar disso, mesmo no *Diálogo do P. Pero Dias Mártir*, podemos encontrar adaptações a essas realidades locais e o distanciamento tanto das *Constituições* da Companhia de Jesus, como da ortodoxia romana, como os cantos e danças do último Ato, onde:

Os meninos índios tocariam suas flautas, os estudantes cantariam, dançariam, para surpresa do homem do Santo Ofício, não acostumado a músicas e cantos nas celebrações dos jesuítas em Roma (HERNANDES, 2012, p. 38).

A última representação composta por Anchieta, segundo o padre Armando Cardoso (ANCHIETA, 1977), o *Auto da Visitação de Santa Isabel*, escrito no ano de 1597, poucos dias antes de expirar, difere em alguns elementos das demais composições do jesuíta, porém ainda reflete a sua formação situada entre o escolástico e o humanista, a cultura europeia e a realidade da missão, entre o medieval e o barroco – esse último aspecto bem expresso, sobretudo no Brasil do século XVI, na representação das personagens divinas de forma secularizada, características do barroco religioso (HERNANDES, 2013).

A peça deve ter sido encenada em 02 de julho, diante da capela de Nossa Senhora do Rosário de Vila Velha, devido à multidão que costumava estar presente nestas ocasiões, provavelmente antes da missa (ANCHIETA, 1977). Na encenação, um romeiro castelhano se encontra com santa Isabel que está em Vila Velha e ali conversam sobre a Visitação da Virgem Maria. Quando o romeiro já está por se retirar, a Virgem Maria se aproxima com alguns anjos. A encenação encerra-se com um cântico, contendo uma estrofe, que é a mesma do início do poema:

¿Quién te visito, Isabel,
Que Dios em su vientre tiene?

Hazle fiesta muy solemne,
Pues que viene Dios em él

(ANCHIETA, 1977, p. 343).

A composição é toda em castelhano. O motivo, segundo Hernandes é pedagógico, uma vez que a língua espanhola era conhecida de expectadores cultos, como devem ter sido os que assistiram a representação – devotos portugueses e navegantes:

Torna-se possível conjecturar, então, que Anchieta teria composto o Auto da Visitação de Santa Isabel em castelhano porque não utilizou como recurso cênico, variações linguísticas, como o fez em outras peças. Esse auto é devoto, não traz personagens cômicas e exige um espectador mais “culto” do ponto de vista do conhecimento mais aprofundado da doutrina cristã. É o mesmo que se verifica no Diálogo de Pero Dias, peça mais elaborada que deve ter sido representada para estudantes, padres e conhecedores da doutrina cristã (2013, p. 5).

O auto se diferencia dos demais compostos por Anchieta, por ser um Auto de Devoção, segundo opina o padre Armando Cardoso:

É um auto todo diferente dos outros, mais próximo dos de Gil Vicente: o diálogo é mais longo e a parte de espetáculo menor [...] É um autêntico Auto de Devoção, sem parte alguma de comédia; por isso não há demônios, nem outros personagens de riso [...] É um louvor à Virgem Mãe em alto lirismo delicado. Anchieta pôs aí o que de mais belo encontrou na tradição medieval [...] A visão de Maria no Auto, que talvez se adivinhava, mas não se sabia em que momento se daria, constitui a parte do enredo e desfecho. Neste ponto ajuntam-se ao romeiro quatro companheiros e o anjo os convida a cantar diante de Maria a cantiga “Ave, do Mar Estrela!” O canto é em seguida comentado em honra da Visitadora divina pelo romeiro e seus quatro companheiros. Dois deles traduzem belamente o trocadilho medieval do Ave Maris Stella [...] (ANCHIETA, 1977, p. 107-108).

Logo adiante, o padre Armando Cardoso, comentando a sociedade colonial após a morte de Anchieta, compara-o novamente ao poeta português: “Ainda assim, o mesmo fenômeno que se deu em Portugal, deu-se também no Brasil: assim como Gil Vicente não teve lá continuadores à sua altura, não os teve cá também Anchieta” (ANCHIETA, 1977, p. 111).

Seria então as peças do jesuíta – especialmente essa derradeira – uma lembrança de sua juventude, quando teria entrado em contato com os autos devocionais medievais de Gil Vicente, em Coimbra, conforme descreve novamente o padre Armando Cardoso:

O primeiro contato de Anchieta com o teatro deu-se certamente em Coimbra. Estavam então em voga os Autos de Gil Vicente e de sua escola [...] Antes da edição complexiva das obras de Gil Vicente em 1562, vários de seus Autos foram impressos em separado e espalhados por toda a parte, como a Barca do Inferno em 1517 ou 18, o da História de Deus em 1527, o de Mofina Mendes em 1534. É impossível Anchieta não os ter conhecido e admirado: métrica, prosódia e muitas ideias de seus Autos são semelhantes às do grande Mestre (ANCHIETA, 1977, p. 14).

Realmente no *Auto de Mofina Mendes* ou *Auto dos Mistérios da Virgem*, peça de teatro apresentada pela primeira vez em 1534, em Lisboa, vemos esta mesma manifestação

devocional vicentina, que encontramos nas obras de Anchieta, conforme se percebe nos trechos abaixo, compostos pelo poeta português Gil Vicente:

A Virgem, acompanhada das suas
 Conselheiras, Prudência, Pobreza,
 Humildade e Fé, recebe a visita
 do Anjo, que lhe anuncia ser ela a
 escolhida para mãe do Filho de Deus.

VIRGEM

Que ledes, minhas criadas?
 que achais escrito i?

PRUDÊNCIA

Senhora, eu acho aqui
 grandes cousas inovadas,
 e mui altas para mi.

Aqui a Sibila Ciméria
 diz que Deus será humanado
 de um virgem sem pecado,
 que é profunda matéria
 para meu fraco cuidado

[...]

GABRIEL

Oh! Deus te salve, Maria,
 Cheia de graça graciosa,
 Dos pecadores abrigo!
 Goza-te com alegria,
 Humana e divina rosa,
 Porque o Senhor é contigo.

VIRGEM

Prudência, que dizeis vós?

Que eu muito turbada san;

Porque tal saudação

Não se costuma entre nós.

PRUDÊNCIA

Pois que é anjo do Senhor,

Senhora, não esteis turbada;

Tornai em vossa color,

Que, segundo o embaixador,

Tal se espera a embaixada

(VICENTE, 1972, p. 69-70).

Porém, comentando esta possível afinidade entre a obra do poeta português e o teatro de Anchieta, especialmente o *Auto da Visitação de Santa Isabel*, Hernandes observa que também nesta última peça o jesuíta humaniza as personagens divinas:

Humanização que aparece na fala de santa Isabel dizendo ao romeiro: “pareceis cansado estar” e pergunta-lhe: “Quien sois “Hermano”?”, demonstrando com isso uma preocupação “demasiada humana” com ele. Na resposta do romeiro, dizendo ser um romeiro castelhano que a veio visitar, a humanização do diálogo se confirma: em Vila Velha Santa Isabel, grávida de João Batista, que recebeu a visita da Mãe de Jesus, e um romeiro castelhano estão dialogando sobre o tema bíblico da Visitação. No *Auto da Alma*, de Gil Vicente, no início, Santo Agostinho também fala de cansaço da alma humana, mas de forma impessoal [...] A alma é uma entidade viva, mas representa a natureza humana, universal, cansada dessa vida terrena que encontra “pouso” na Igreja Católica (2013, p. 8).

Em outro trecho do citado *Auto da Alma*, peça de teatro vicentina apresentada à corte em Lisboa, no ano de 1518, Gil Vicente tratou novamente do tema do descanso. Neste trecho, após o Anjo recomendar à Alma que não se ocupe com vaidades e que continue a caminhar, o Diabo diz:

DIABO

Oh, descansai neste mundo,

que todos fazem assi.

Não são embalde os haveres,

Não são embaldes os deleites,

E fotunas;

Não são debalde os prazeres

E comeres:
 Tudo são puros enfeites
 Das criaturas.
 Para os homens se criaram.
 Dai folga à vossa passagem
 D'hoje a mais;
 Descansai, pois descansaram
 Os que passaram
 Por esta mesma romagem
 Que levais.
 (VICENTE, 1972, p. 77).

Realmente aqui, conforme observado por Hernandes (2013), Gil Vicente tratou do descanso da alma de forma mística, ora lhe sendo proposto o repouso do mundo no agir conforme a Igreja, ora, o repouso no mundo, no agir conforme os vícios. Nas duas situações, o tema é universal.

No *Auto da Visitação de Santa Isabel*, de Anchieta, porém, podemos identificar verdadeira humanização dos personagens, mesmo dos santos. Esta humanização também encontramos na passagem em que o romeiro dialoga com Isabel sobre a Virgem Maria e, na sequência, fala das obras da confraria da Santa Casa de Misericórdia de Vila Velha:

R.: ¿Y no me direis cual es
 Aquella pieza tan fina?
 I.: Misericordia benigna,
 la cual, dende su niñez,
 le dió la mano divina.

 Esta tiene ante sus ojos,
 sin dejaria de mirar,
 para hacer olvidar
 a Dios los muchos enojos
 que el hombre le suele dar

R.: Por eso los moradores
de aquesta Capitanía,
por alcazar sus favores
andan com tantos fervores
em esta su Confradía.

(ANCHIETA, 1977, p. 353-354).

E, mais adiante, quando Anchieta relacionou estas obras, à vitória sobre os luteranos e tribos indígenas inimigas:

I.: Más os digo:
que es Jesús tan grande amigo
de cualquiera obra pía;
que la guarda allá consigo;
para de ella ser testigo
em aquel postrero día.

Y por esta casa santa,
que él guarda siempre em sus manos,
los perversos luteranos
con grande terror espanta,
y los guaymurés paganos

(ANCHIETA, 1977, p. 355).

E ainda quando, após a aparição da Virgem Maria, ela fala de si conceitos teológicos e, logo depois, dirige algumas palavras à confraria da Santa Casa de Vila Velha:

Él es la miel substancial,
Del alma Dulce comida.
El es el Dulce panal,
Que em mi vientre virginal
Se crió, por darnos vida.

Esta vuestra Cofradía,

Con que a pobres socorréis,

Es obra tan santa y pía,

Que com ella me tendréis

A las puertas, cada día

(ANCHIETA, 1977, p. 359-360).

Assim como na representação humanística em Inácio de Loyola de um Deus mestre-escola (LOYOLA, 1987), também Anchieta, seguindo os passos de fundador, humanizou a figura da Virgem Maria, o que é possível perceber em diversas partes do *Auto da Visitação de Santa Isabel* (ANCHIETA, 1977). Essa humanização também se apresentou no contato com a realidade local, no dirigir palavras à confraria, no relacionar o divino com o temporal:

Esta seria uma característica da estética barroca: o espectador confuso entre a sua realidade de espectador e de morador da Vila que é constantemente atacada por franceses, ingleses, *guaymurés* e a fantasia da encenação em que as personagens Santa Isabel e o Romeiro dialogam como seres de carne e osso na Igreja do Rosário [...] semelhante àquela dos Exercícios Espirituais, que envolve o praticante, deixando-o no meio do caminho entre o sonho e a realidade [...] Sem retirar a condição de realidade do praticante, coloca-o na representação, como em um sonho acordado (HERNANDES, 2013, p. 9, grifo do autor).

Em todos esses trechos, podem-se identificar traços da formação do jesuíta, da qual Anchieta vivenciou como membro da Companhia de Jesus e como homem de seu tempo e contexto. Tanto a imagem do sagrado quanto a do mal, no teatro de Anchieta, não se apresentaram no dualismo rígido e ortodoxo do contexto escolástico europeu, mas em certas situações, manifestaram-se como uma mestiçagem entre divino e humano. Mestiçagem que o jesuíta pedagogo-missionário nas terras da América Portuguesa acabou por presenciar e, em certos casos, aderir. A questão fica, muitas vezes, em suspenso, a ponto de Gruzinski, ao analisar as relações entre o europeu colonizador e o nativo das Américas no século XVI, questionar se estamos diante de estratégias de cristianização ou de costumes ameríndios que teriam “[...] atingido o coração do mundo cristão?” (2001, p. 262), por exemplo, no caso das misturas entre as figuras católicas, como a Virgem Maria e o imaginário ameríndio. Isso pode ter ocorrido, porque a Igreja, ao favorecer o contato para fins de cristianização, acabou por expor a religião ocidental às realidades da missão:

[...] os missionários se arriscavam a todo instante a perder o controle dos rudimentos que contavam inculcar nas populações neófitas. Quando a Igreja incitava os índios a cristianizar costumes antigos, expunha deliberadamente essas práticas à influência do cristianismo. Mas também expunha os empréstimos cristãos a vizinhanças perigosas (GRUZINSKI, 2001, p. 290).

Já para Costa (2005), tais concessões da pedagogia jesuítica foram adaptações estratégicas nas quais se objetivava a eficácia do trabalho missionário. Argumenta nesse sentido ao analisar o trabalho da Companhia de Jesus em terras onde o poder da Coroa Portuguesa era menor, como na China e no Japão e onde, segundo a sua análise, a necessidade de adaptação foi maior. Já nas terras da América Portuguesa, onde a força do império lusitano era superior, a necessidade de adaptação teria ocorrido em proporção inferior:

Nas missões brasileiras os jesuítas não precisaram mudar de aparência, tornar-se serviçais de algum Rei nativo, ou mesmo se tornar sábios em religiões diferentes do cristianismo. Nem por isso, a imposição pura e simples foi a opção adotada para a conversão dos gentios, pois, em alguns momentos, a realidade lhes impôs fazerem concessões e adequações para conseguir converter ou manter os gentios convertidos. (COSTA, 2005, p. 103-104).

Após o momento de otimismo inicial, as primeiras dificuldades do jesuíta no trabalho pedagógico-missionário em terras da América Portuguesa o fizeram utilizar-se do recurso da força. Mais que isso, o jesuíta procurou justificar esse uso, para fins de evangelização. Mesmo nesse contexto, Costa (2005) reconhece que, a par de condições mais favoráveis, houve mesmo assim, adaptações diversas que trabalharam as especificidades locais e incorporaram características próprias da cultura nativa.

Esta incorporação, todavia, poderia ter ocasionado modificações significativas nas representações diversas. No caso particular de Anchieta, ao cunhar o termo *Tupansy* para designar a Mãe de Deus em seu trabalho pedagógico-missionário (BOSI, 1992), poderia ter favorecido a imagem de uma Virgem mestiça, tanto para si quanto para o nativo, mestiço ou colono da América Portuguesa. Vainfas, por exemplo, considera esta questão ao comentar sobre a Santidade de Jaguaripe, que é como ficou conhecido o caso de índios que no final do século XVI, fugindo de aldeamentos, criaram uma espécie de catolicismo tupinambá:

Minha suspeição maior – pois trata-se mais de uma intuição que de certeza – é porém quase tão “herética” quanto a santidade: a maior parte das crenças e hibridismos culturais urdidos na santidade ameríndia foi gerada não em Palmeiras Compridas, nem na fazenda de Fernão Cabral, mas nos aldeamentos da Companhia de Jesus. Na confusão entre bispos e caraíbas, entre “pai grande” e padre Marçal, entre “terra sem mal” e “terra santa”, jesuítas e tupinambá teceram, juntos, a teia da santidade (VAINFAS, 2005, p. 117).

Continua Vainfas, comentando a situação, buscando explicar um pouco as razões pelas quais pode ter havido estas trocas entre colonizador e colonizado:

Portugueses e franceses no Brasil, assim como espanhóis ou ingleses noutras partes da América, quaisquer europeus estavam sujeitos a essa aculturação às avessas, “indianizando-se” ao invés de impor a sua cultura aos nativos. Contrariavam, portanto, a tendência ocidentalizante do colonialismo, reforçando a sua vocação

sincrética. Mas, na verdade, sobretudo nos primeiros tempos de presença europeia na América, eram todos muito dependentes dos índios, e da cultura nativa, para andar pelos matos, descobrir os caminhos, evitar as cobras, sobreviver, enfim, quando se aventuravam pela floresta ou quando, abandonados pela sorte, naufragavam e se perdiam pela mata (VAINFAS, 2005, p. 148).

Esse processo, porém, não significou simples paralelismos culturais, uma vez que as representações cristãs e tupinambás eram bastante diferentes em muitos aspectos (VAINFAS, 2005). Ocorreram, é certo, diversas proximidades e houve flexibilização por parte de Anchieta e demais jesuítas, de suas próprias crenças, a fim de se utilizar desse recurso como meio pedagógico que pretendiam eficaz no trabalho missionário.

Entretanto, esta flexibilidade da pedagogia jesuíta, que levou a Companhia de Jesus a realizar adaptações em sua missão pedagógico-missionária nas terras da América Portuguesa, já estava presente mesmo em seu contexto europeu, na dialética entre o ideal medievo e renascentista e em toda formação jesuítica, notadamente nos *Exercícios Espirituais*, onde o participante é levado a esse movimento de saída de uma vontade inicial para uma vontade posterior, que lhe é externa e diversa:

Com efeito, os Exercícios inicianos são o grande crivo pelo qual os jesuítas interpretam o mundo, inclusive a natureza, o princípio unificador que permite desvendar o essencial no mundo das aparências e afirmar a unidade nas polissemias e nas polivalências do universo ao mesmo tempo exótico e barroco da Terra Brasilis (MASSIMI, 2007, p. 350).

6. CONCLUSÃO

Na presente pesquisa, buscou-se um estudo da formação do jesuíta missionário na América Portuguesa no século XVI. Com base no referencial adotado, priorizando-se as fontes primárias, a pesquisa analisou o contexto de nascimento da Companhia de Jesus, a conversão de Loyola e os *Exercícios Espirituais*.

No documento fundacional da ordem religiosa jesuítica, buscou-se compreender sua força pedagógica, tanto para a formação do jesuíta, como para seu instrumento missionário. Nesse sentido, os *Exercícios Espirituais* possuem uma força intrínseca, quer seja, o praticando é levado paulatinamente a movimentar sua vontade, de forma interior e profunda, no sentido que lhe é proposto. Esse sentido está relacionado ao ideal de homem do jesuíta, o homem cristão, católico, humanista. Por meio de ideias comuns ao jesuíta europeu, como a vida de Cristo, sua morte e ressurreição, o praticante é levado a movimentar seu intelecto às conclusões ali definidas, como a de ser grato pela redenção operada no mundo e, de modo particular, à sua pessoa. Essa gratidão, por outro lado, deve ser traduzida em ações concretas, como a de doar a vida em favor da Igreja Católica e do Evangelho.

Outra conclusão importante da pesquisa, em relação a formação jesuítica nos *Exercícios Espirituais* é a de que todos os detalhes nesse caminho de direcionamento, são importantes. Isso porque quanto mais abrangente a adesão da vontade ao ideal proposto maior será a formação recebida, de maneira que ela influencie todos os aspectos do ser e do agir humanos e, a partir daí, se possa mais plenamente influenciar. As descrições detalhadas dos *Exercícios* apontam nesse sentido, assim como as minuciosas ações que são sugeridas ao praticante. Além da atenção aos detalhes, procurou-se também uma proposta onde as emoções e sentimentos tivessem participação destacada. Isso porque o jesuíta se insere no contexto do Humanismo. Assim, além da racionalidade das ideias apresentadas, que direcionam às conclusões propostas, os *Exercícios Espirituais* são também, e talvez precipuamente, uma forma de movimentar os afetos. Servem a esse caminho pedagógico as diversas disposições onde o praticante é levado a provocar os sentidos, como os da visão e do olfato, ou mesmo sentir emoções, como gratidão ou aversão.

Assim, os primeiros jesuítas foram formados (e até recrutados) por meio dos *Exercícios Espirituais*. O jesuíta passou então a vivenciar essa visão de mundo de forma que sua própria presença já significa uma disposição pedagógica, disposição em movimentar as

vontades ao ideal proposto. Esse agir direcionado fez parte da formação jesuítica e é fruto também de suas ideias relacionadas à liberdade humana e ao papel que a razão e a vontade possuem no comportamento.

Ao considerar que a vontade humana pode ser esclarecida e direcionada e, ao mesmo tempo, que ela sempre será livre para decidir, o jesuíta se opôs à visão luterana, onde as vontades são sempre determinadas previamente. Isso o predispôs à missão. Não só à difusão da religião cristã e do conhecimento humanístico de que era portador, mas ao trabalho de persuasão do homem, de direcionamento da vontade.

Na sequência da pesquisa, no estudo sobre a parte IV das *Constituições* e sua aplicação nos Colégios, procurou-se identificar sua influência no pensar e no agir do membro da Companhia de Jesus, o que foi alterando suas representações, para se adequar à busca de uniformidade da ordem nascente. Se com os *Exercícios Espirituais*, o jesuíta cria representações e estruturas através das quais se busca persuadir o praticante ao modelo de pensamento e comportamento ideal, com as *Constituições* faz-se um caminho inverso, ou seja, parte-se das representações e estruturas existentes nas diversas representações de mundo presentes na cultura, na formação humanística, no patrimônio intelectual clássico para, a partir daí, direcionar os escolásticos a uma postura devocional. Nessa postura o jesuíta mesmo havia sido formado, por meio do movimento da *Devotio Moderna*, do *modus parisienses*. Assim, percebe-se que a formação jesuítica é o fator determinante de sua pedagogia e de seus documentos pedagógicos. As *Constituições* ainda, retratam o agir institucional do jesuíta, que se deu nos colégios que iam sendo fundados, na Europa e nos demais lugares da missão. Os colégios jesuíticos se tornaram, então, os espaços onde a formação jesuítica se manifestava de forma mais plena, nesse ideal de cristão escolástico e humanista, nesse agir devocional e na crença na possibilidade de direcionamento da vontade livre.

O jesuíta assim formado partiu então para a conquista do mundo, mais especificamente, para a conquista da vontade humana, que pretendeu persuadir, direcionar. Esse movimento pedagógico de persuasão intensa, presente já nos *Exercícios Espirituais*, passando pelas *Constituições*, pode e deve ser situado no contexto estudado, ou seja, no século das divisões e das guerras religiosas, das contestações da autoridade da Igreja, no zelo pela conversão da América e do Oriente ao ideal cristão do homem. Dessa forma, o jesuíta interpretou a ideia de vontade livre como uma vontade livre apenas para servir a Deus, a Igreja e a Companhia de Jesus e, dessa forma, buscou não permitir espaços para além disso.

Em busca de um processo educativo na América Portuguesa, o jesuíta procurou estratégias pedagógicas para o cumprimento da missão. Nesse caminho, permitiu que muitas de suas ações fossem ressignificadas, o que ocasionou uma ação pedagógica dialética, no sentido de um movimento constante, de ajustes diversos, de encontros e desencontros. Porém, mesmo nesses antagonismos, ocorreu o contato cultural, o que gerou modificações no pensar e no agir de ambas as partes. Assim, considerou-se que esse jesuíta formado no contexto europeu, nos *Exercícios Espirituais*, no modelo de seu fundador presente na *Autobiografia* de Loyola, nas *Constituições* da Companhia, teve, no contato com o nativo, na busca de estratégias para a conversão do gentio, na interação inevitável, novos aspectos formativos, aspectos estes que não anularam suas bases, mas as transformaram, tornando o jesuíta missionário na América Portuguesa, ele mesmo portador de uma singular pedagogia.

A pesquisa, então, nos leva a concluir que muitas das ações pedagógicas do missionário jesuíta na América Portuguesa foram além de uma simples pedagogia brasílica onde se teria buscado apenas o persuadir e o direcionar. Uma vez formado em situações antagônicas como a Escolástica e o Humanismo, nas discussões religiosas sobre a vontade livre ou determinada, tendo ainda vivenciado a proposta dos *Exercícios Espirituais* onde o mundo é um campo aberto, em formação, sem definição de escolhas, mas antes, indeterminação que pode ser trabalhada e modificada, o jesuíta presenciou ao seu modo, as dificuldades e antagonismos da missão. E esse modo de agir e pensar tornou possível uma dialética pedagógica na ação missionária do jesuíta na América Portuguesa, onde as práticas e representações de mundo se interagiram de forma relacional e não excludente. Essa pedagogia relacional jesuítica não ocorreu sempre de forma programada mas, antes, de forma necessária, não previsível. Porém, sempre como uma consequência da formação jesuítica em contato com o pensamento e o agir dos nativos objetos da missão.

Tendo como referência a abordagem com que Gruzinski se utilizou para estudar o século XVI (1999; 2001; 2003), os conflitos e divergências desse século tão singular na história apresenta em si conceitos e realidades novas, que trazem contribuições. Na presente pesquisa, considerou-se que estas contribuições são singulares também para a educação, para uma visão mais ampla do processo educativo e da formação humana. Assim, conclui-se que a educação no sentido de uma modificação positiva no agir e no pensar humanos, pode ocorrer em contextos não ideais, como em situações onde uma das partes busca transmitir sua visão de mundo de forma hierárquica e impositiva e onde as representações alheias são desconsideradas. Nessas situações sempre haverá espaços para resistências diversas e

reinterpretações, o que pode traduzir-se em uma pedagogia relacional, muitas vezes conflituosa, mas, mesmo assim, produtiva. É nesse sentido que a professora e pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida (2013) levanta a questão sobre as ressignificações dinâmicas que acontecem nos contatos educativos e culturais, que, contrárias a uma perspectiva meramente assimilacionista, se desenvolvem no espaço da interação social, mesmo hierárquica e afetam ambas as partes, fazendo surgir negociações dentro do espaço social possível e onde as ações persuasivas não significam, por elas mesmas, eficácia e submissão.

O jesuíta missionário buscou inicialmente, transformar o nativo em cristão católico, súdito do império português. As relações havidas entre missionário e nativo, no contexto da missão, evidenciam uma transformação na formação jesuítica, que acabou por influenciá-lo em seu agir pedagógico. A análise do contexto da pedagogia jesuítica aponta no sentido de que o processo educativo também pode se dar através de relações dialéticas, conflitantes, que envolvem apropriações e ressignificações dinâmicas, nunca de forma linear, relações essas presenciadas intensamente quando das descobertas das navegações portuguesas e do contato entre europeus e nativos das Américas. A formação do jesuíta missionário na América Portuguesa no século XVI e, conseqüentemente, a pedagogia jesuítica aí vivenciada, é fruto de uma complexa relação que envolve o contexto europeu e americano, crenças nas ideias de livre vontade, documentos formativos e normativos da Companhia de Jesus e os antagonismos, dificuldades e relações havidas com os nativos, mestiços e colonos nas terras da missão.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, A. **Jesuítas e selvagens: a negociação da Fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (séc. XVI e XVII)**. São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

AGOSTINHO. De magistro. In: **Coleção os pensadores, vol. VI**. São Paulo: Abril Cultural, 1973; p. 319-356.

_____. **A Cidade de Deus**. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

ALMEIDA, M. R. C. Anchieta e os índios em Iperoig: reflexão sobre suas relações a partir da noção de cultura histórica. In: **Revista de Ciências Sociais**, UFC, v. 29m n. 1/2, p. 109-119, 1998. Disponível em < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10215>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ANCHIETA, J. **O Poema da Virgem (De beata virgine matre dei Maria)**. Tradução portuguesa em ritmos de Pe. Armando Cardoso, S.J., 3 ed., São Paulo: Edições Paulinas, 1958.

_____. **Teatro de Anchieta**. Introdução e notas Pe. Armando Cardoso, S.J. São Paulo: Loyola, 1977.

ANDRADE, L. L. **Educação no Encontro Cultural: Jesuítas e Nativos na América Portuguesa do Século XVI**. 2019. 409 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIFAL, Alfenas, MG, 2018.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A. **Instituição da subjetividade moderna: a contribuição de Inacio de Loyola e Martinho Lutero**. 1996. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. Sobre o Enchiridion Militis Christiani, de Erasmo de Roterdão. In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, PR, v. 26, n. 1, p. 95-101, 2004. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/1563>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

ARNAUT DE TOLEDO, C.A.; ORNELLAS, F.M. A educação retratada nas cartas do padre Manoel de Nóbrega. In: **Revista Científica das Áreas de Humanidade do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 5, n. 2, p. 221-237, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/866>>. Acesso em: 08 maio 2019.

ARNAUT DE TOLEDO, C.A.; RUCKSTADTER, F.M.M. Análise da construção histórica da figura “heróica” do padre José de Anchieta. In: **Cadernos de História da Educação**,

Uberlândia, MG, v. 5, p. 13-26, 2006. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/398>>. Acesso em: 08 maio 2019.

ARNAUT DE TOLEDO, C.A.; SKALINSKI JUNIOR, O. Modernidade, Espiritualidade e Educação: a Companhia de Jesus dos Exercícios Espirituais à Ratio Studiorum. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 71-93, ago. 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639867>>. Acesso em: 08 maio 2019.

BAETA NEVES, L. F. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

BAINTON, R. H. **Erasmus da cristandade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

BARTHES, R. **Sade, Fourier, Loiola**. Trad. Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERDIAEV, N. **El sentido de la historia: experiencia de la filosofia del destino humano**. Madrid: Encuentro, 1979.

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

CANAVARRO, A. O Padre Diogo Monteiro, a sua Arte de Orar e os Exercícios de Santo Inácio de Loiola. In: **Actas do Colóquio Internacional A Companhia de Jesus na Península Ibérica nos sécs. XVI e XVII, espiritualidade e cultura** – Instituto de Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro Inter-Universitário de História da Espiritualidade da Universidade do Porto, Porto: Maio 2004. Disponível em:
<<https://alpha.sib.uc.pt/?q=content/companhia-de-jesus-na-pen%C3%ADnsula-ib%C3%A9rica-nos-s%C3%A9cs-xvi-e-xvii-espiritualidade-e-cultura-actas->>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar Caetano**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CASIMIRO, A. Elementos fundamentais da pedagogia jesuítica. In: **Revista Educação em Questão**, UFRN, v. 20, n. 6, p. 107-129, 15 ago. 2004. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/480>>. Acesso em: 08 maio 2019.

CASTELNAU-L'ESTOILE, C. **Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil – 1580-1620**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Memória e Sociedade, 2002.

COELHO, F. S. Agostinho e a dialética das duas sociedades: a Cidade de Deus e a Cidade Terrena. In: **Revista Ágora**, Vitória, ES, v. 22, n. 15, p. 120-131, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora/article/view/4224/3331>>. Acesso em: 13 mai 2017.
CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Loyola, 1997.

COSTA, C. A evangelização jesuítica e a adaptação. In: **Revista Educação em Questão**, UFRN, v. 22, n. 8, p. 82-112, 15 abr. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8359>>. Acesso em: 08 mai 2019.

DANIEL-ROPS, H. **A Igreja da Renascença e da Reforma, volume II. A reforma católica**. São Paulo: Quadrante, 2014.

DEMOUSTIER, A. L'originalité des Exercices spirituels. In: Giard, L. ; Vaucelles, L. **Les Jésuites à L'âge baroque (1540-1640)**. Grenoble : Edition Jérôme Millon er les auteurs, 1996.

EISENBERG, J. **As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

FARIA, M. R. **As representações de escola, ensino e aluno nas cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blázquez (1549-1584)**. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2005.

_____. **A educação jesuítica e os conflitos de uma missão: um estudo sobre o lugar do jesuíta na sociedade colonial (1580-1640)**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2009.

FERNANDES, E. B. Fernão Cardim: a epistolografia jesuítica e a construção do outro. **Tempo - Revista do Departamento de Historia da UFF**, v.14, n.27, p. 176-198, jul. 2009. Disponível em : <<http://link-galegroup.ez37.periodicos.capes.gov.br/apps/doc/A220135923/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=065a990b>>. Acesso em : 13 Maio 2019.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educ. Soc.**, Campinas, SP: v. 25, n. 86, p.171-195, abr. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a09> >. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 693-716, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?frbrVersion=2&script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300012&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 13 maio 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão**. Tradução: Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum” Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.

GARCÍA-VILLOSLADA, R. **Martín Lutero el fraile hambriento de Dios**. Tomo I. Madri: Biblioteca Autores Cristianos, 1973.

_____. **Santo Inácio de Loyola nova biografia**. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUZINSKI, S. **A passagem do século: 1480-1520: as origens da globalização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HANSEN, J. A. Leitura de Chartier. In: **Revista de História**, São Paulo, n. 133, p. 123-129, dez. 1995. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18776/20839>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Massangana, 2010.

HERNANDES, P. R. **Meraviglia o Teatro de José de Anchieta**. 2006. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

_____. **O Teatro de José de Anchieta. Arte e Pedagogia no Brasil Colônia**. Campinas: Alínea, 2008a.

_____. Os Exercícios Espirituais da Companhia de Jesus e a Educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. junho/2008, n. 30, p. 292-312, 2008b. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art18_30.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. A Companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. dezembro/2010, n. 40, p. 222-244, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639816/7379>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. José de Anchieta, o teatro e a educação dos moços do Colégio de Jesus na Bahia do século XVI. In: **HISTEDBR On-line**, Campinas: v. setembro/2012, n. 47, p. 24-42, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640037>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Santa Isabel e Nossa Senhora visitam o teatro de José de Anchieta. In: **Hispanista**, Niterói, RJ, v. XIV, n. 53, p.1-15, Abr., Maio, Jun. de 2013. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/427.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Meninos órfãos vindos do Reino para a América Portuguesa: mestiçagem cultural. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas: v.34, n.66, p.125-139, 2016a. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/451>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Leitura do Auto de São Lourenço de José de Anchieta: Teatro e Pedagogia no Aldeamento. In: **Hispanista**, Niterói, RJ, v. XVII, n. 65, p.1-15, Abril, Maio, Junho de 2016b. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/523.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

HERNANDES, P. R.; FARIA, M. R. Anchieta e o teatro na língua brasílica. In: ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; RIBAS, M. A. A. B.; SKALINSKI JÚNIOR, O. (Orgs.). **Origens da Educação Escolar no Brasil Colonial – volume II**. Maringá: EDUEM, 2013.

LACOUTURE, J. **Os jesuítas 1: Os Conquistadores**. Tradução de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1994.

LAUWERS, M. Verbete Devotio Moderna. In: Lacoste, J. Y. **Dicionário crítico de teologia**. Tradução: Paulo Meneses. São Paulo: Paulinas: Edições Loyola, 2004.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – o estabelecimento, v. 1**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000a.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – a obra, v. 2**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000b.

LOYOLA, I. **Exercícios espirituais**. Orientação da tradução e anotações de Pe. Géza Kövecses S.J., 3. ed., Porto Alegre, 1966.

_____, I. **Diário Espiritual de Santo Inácio de Loyola**. Tradução e notas Pe. Armando Cardoso, S.J. São Paulo: Loyola. 1977.

_____, I. **Autobiografia de Inácio de Loyola**. Tradução e notas de Pe. Armando Cardoso, S.J. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MANACORDA, M. A. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MASSIMI, M. Imagens da natureza na pregação jesuítica em terra Brasilis. In: **Revista Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, MG, v. 39 n. 109, p. 331-350, set/dez 2007. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/186>>. Acesso em: 08 maio 2019.

MELO, J. C. **Pedagogia jesuíta para educação dos nativos na América Portuguesa no século XVI: Nóbrega e Anchieta**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIFAL, Alfenas, MG, 2017.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. In: **Educ. rev.**, Curitiba, v. 29, n. 48, p. 235-249, jun. 2013. Disponível em < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16792>> Acesso em: 28 jun. 2017.

MONUMENTA BRASILIAE v. I (1538-1553). In: MONUMENTA HISTORICA SOCIETATIS IESU volumen. 79. MONUMENTA MISSIONUM SOCIETATIS IESU vol. X, Missiones Occidentales. LEITE, S. (Org.). Romae: Via dei Penitenzieri, 20: 1956.

_____. v. II (1553-1558) In: *MONUMENTA HISTORICA SOCIETATIS IESU volumen. 80.* MONUMENTA MISSIONUM SOCIETATIS IESU vol. XI, Missiones Occidentales. LEITE, S. (Org.). Romae: Via dei Penitenzieri, 20: 1957.

_____. v. IV (1563-1568) In: *MONUMENTA HISTORICA SOCIETATIS IESU volumen. 87.* MONUMENTA MISSIONUM SOCIETATIS IESU vol. XVII, Missiones Occidentales. LEITE, S. (Org.). Romae: Via dei Penitenzieri, 20: 1960.

NARITA, F. Z. Experiências educacionais no século XVI: a formação da casa de meninos de São Paulo de Piratininga. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 2, n. 2, p. 195-203, dec. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/471>>. Acesso em: 08 maio 2019.

NASCIMENTO, S. F. Erasmo e Lutero: o livre arbítrio da vontade humana. In: **Revista de Filosofia**, Curitiba, PR, v. 18, n.23, p. 89-103, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/8600>>. Acesso em: 08 maio 2019.

O'MALLEY, J. W. **Os primeiros jesuítas**. Tradução: Domingos Armando Donida. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC, 2004.

PEREIRA, E. C. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - UFSCAR, São Carlos, SP, 2007.

PEREIRA, R. F. A. R. **A Literatura de José de Anchieta e a gênese da educação brasileira**. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

PRADO, W.S.; HERNANDES, P. R. Os Exercícios Espirituais e a formação do jesuíta no século XVI. In: **Revista HISTEDBR On line**, Campinas: v. 18, n. 2, p. 323-341, abr./jun. 2018, Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652068/18201>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROSA, M. G. **A história da Educação através dos textos**. São Paulo, Cultrix, 2005.

RUCKSTADTER, F. M. M. **Análise da construção histórica da figura heróica do padre José de Anchieta**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEM, Maringá, PR, 2006.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. José de Anchieta: o teatro como fonte para a escrita da história da educação no Brasil do século XVI. In: ARNAUT DE

TOLEDO, C. A.; RIBAS, M. A. A. B.; SKALINSKI JÚNIOR, O. (Orgs.). **Origens da Educação Escolar no Brasil Colonial – volume II**. Maringá: EDUEM, 2013.

SABEH, L. A. **Semeando um novo mundo: a Companhia de Jesus e a administração Habsburgo no Brasil**. 2014. 329 f. Tese (Doutorado em História) – UFPR, Curitiba, PR.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, PR, v. 24, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12806>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.; A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs); **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFGRS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFGRS. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SKALINSKI JÚNIOR, O. **O caminho dos jesuítas da mística à educação: dos Exercícios Espirituais ao Ratio Studiorum**. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEM, Maringá, PR, 2007.

SKINNER, Q. **Fundações do pensamento político moderno**. Tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

STORCK, J. B. Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: os Jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna. In **História da Educação On line**, Porto Alegre-UFRRS, v. 20, n 48, p 139-158, jan/abr, 2016.

VAINFAS, R. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000193&pid=S2236-3459201200020000800020&lng=pt>. Acesso em: 25 mar. 2018.

VICENTE, G. **Gigantes da literatura universal – Gil Vicente**. Lisboa: Editorial Verbo, 1972.

VIOTTI, H. A. **Anchieta o apóstolo do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1966.