



Dossiê: Literatura Indígena: teoria, prática e ensino

AS MISSÕES JESUÍTAS TRIBUTÁRIAS DOS SABERES INDÍGENAS NA AMÉRICA PORTUGUESA

THE JESUIT MISSIONS TRIBUTARY TO INDIGENOUS KNOWLEDGE IN PORTUGUESE AMERICA

Alexandre Souza Franco¹

 Universidade Estadual de Maringá

 alejandre22@gmail.com



RESUMO: Este artigo objetiva compreender o papel dos ensinamentos transmitidos aos jesuítas pelos indígenas que ocupavam as regiões da América Portuguesa, bem como a influência dos saberes ancestrais para o sucesso das missões jesuíticas durante o período colonial. A partir da leitura e análise de excertos das primeiras cartas dos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, identificam-se aspectos que corroboram para a ideia de que o sucesso das missões se deu em virtude do aprendizado que os padres da Companhia de Jesus, tiveram na convivência com os nativos. Finalmente, busca-se apontar possíveis caminhos que valorizem esse saber indígena para que o mesmo ocupe seu lugar dentro de um panorama educacional mais amplo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação indígena; Jesuítas; América portuguesa.

ABSTRACT: This article aims to understand the role of the teachings transmitted to the Jesuits by the indigenous people who occupied the regions of Portuguese America, as well as the influence of ancestral knowledge for the success of the Jesuit missions during the colonial period. From the reading and analysis of excerpts from the first letters of Fathers Manoel da Nóbrega and José de Anchieta, aspects are identified that corroborate the idea that the success of the missions was due to the learning that the priests of the Society of Jesus had in living with the natives. Finally, it seeks to point out possible paths that value this indigenous knowledge so that it occupies its place within a broader educational panorama.

KEYWORDS: Indigenous education; Jesuits; Portuguese America.

REVISTA
Decifrar

(ISSN: 2318-2229)

Vol. 13, Nº. 26 (Jan-Jun/2025)

Informações sobre os autores:

1 É Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduado e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR; Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia pela Faculdade Campos Elíseos - FCE; Especialização em Psicanálise e Psicologia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. É membro do Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Pensamento Educacional, da UEM. Faz parte também do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as, da UEM.

 10.29281/rd.v13i26.17953

Fluxo de trabalho

Recebido: 28/04/2025

Aceito: 01/07/2025

Publicado: 02/07/2025

Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA)

Programa de Pós-Graduação em Letras

Faculdade de Letras

Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELIP)



Este trabalho está licenciado sob uma licença:



Verificador de Plágio





INTRODUÇÃO

O processo de catequização dos indígenas na América Portuguesa, desempenhado pelos jesuítas na busca de torná-los cristãos, pode ser compreendido a partir de uma contradição fundamental: por um lado a dependência dos religiosos, recém-chegados, em relação aos povos nativos que já viviam na região com suas experiências e conhecimentos do território; por outro lado, os obstáculos encontrados pelos religiosos para se apropriarem desse conhecimento por causa das dificuldades de comunicação, proveniente das diferentes línguas e dos diferentes povos existentes.

Neste sentido, este texto objetiva compreender o papel dos ensinamentos transmitidos aos jesuítas pelos indígenas que ocupavam as regiões da América Portuguesa, bem como a influência dos saberes ancestrais para o sucesso das missões jesuíticas durante o período colonial, em específico o chamado período heroico (1549-1570).

Diante desse cenário, o presente estudo foi elaborado com o propósito de explorar caminhos possíveis para a formulação de propostas sob uma perspectiva da diversidade, na qual o saber indígena ocupe seu lugar dentro de um panorama educacional mais amplo.

Posto isso, a indagação que serve de fio condutor das reflexões que aqui apresentamos se configura da seguinte forma: apesar da bibliografia sobre a História da Educação no Brasil, em sua maioria, apontar para as influências da educação jesuítica como o primeiro modelo educativo no país, é possível descartar a influência que os saberes dos povos indígenas tiveram sobre os religiosos da Companhia de Jesus, para que estes pudessem ter êxito no projeto de catequização daqueles?

Outrossim, para buscar responder a essa pergunta, outros questionamentos foram necessários, a saber: quais os hábitos que os europeus, jesuítas portugueses, assimilaram dos povos indígenas durante o processo de catequização? Houve algum tipo de ensinamento, mesmo que de maneira informal, dos povos originários em relação aos europeus? O que eles (europeus) aprenderam com os indígenas, nos primeiros anos da chegada dos religiosos?

A análise e proposições aqui veiculadas derivam do exame de excertos de algumas cartas do Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) e de trechos das cartas do Padre José de Anchieta (1534-1597), bem como de estudos de outros pesquisadores. Desse modo, trata-se, de um trabalho que se configura metodologicamente como análise bibliográfica, amparada por uma perspectiva histórico-materialista.

Para melhor compreender este texto, convém, preliminarmente, expor que está dividido em três partes: na primeira busca-se dar enfoque para a produção acerca da história da educação, que referenda o fato de que “a História da Educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas” (Saviani, 2004, p. 121).

Na segunda parte, os esforços estão voltados para o estudo das primeiras Cartas de Manuel da Nóbrega, escritas em 1549, como também, das chamadas Cartas Inéditas¹ de José de Anchieta, que entre outras coisas, nos fornecem pistas sobre os conhecimentos indígenas para o “sucesso” dos jesuítas no processo de catequização. Busca-se resgatar trechos das cartas que permitam a compreensão de que o conhecimento que os indígenas tinham do território contribuiu para que os religiosos da Companhia de Jesus pudessem ampliar seus conhecimentos, não apenas do território, mas também sobre os hábitos, as diferentes línguas, os diferentes povos, a fauna e a flora, e o modo de produção da vida dos próprios indígenas.

Por fim, o terceiro movimento é buscar caminhos possíveis para repensar a História da Educação no Brasil, por meio da crítica em relação as possibilidades de transmissão do saber indígena dentro do ambiente escolar, no qual o olhar sobre os saberes dos povos originários possa ser contemplado como fator preponderante na formação dos indivíduos, isto é, fazer a crítica da postura hegemônica que desconsidera um saber historicamente constituído.

1 A CHEGADA E OS OBSTÁCULOS ENCONTRADOS

Neste primeiro momento, pretendemos delinear os aspectos que possibilitem compreender a questão acerca da qual os religiosos da Companhia de Jesus, diante das peculiaridades das terras brasileiras, tiveram que passar por um processo de adaptação e aprendizagem, para só então levarmos em consideração o entendimento de que não há divergência, de que a história da educação no Brasil se inicia com a chegada dos primeiros jesuítas “[...] na mesma esquadra que trouxera Tomé de Souza, primeiro Governador Geral do Brasil [...]” (Costa, 2010, p. 125), liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega em 1549, embora, existissem no Período Colonial outras ordens religiosas como “[...] beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos [...]” (Saviani, 2010, p. 39).

Para compreender essa espécie de “hegemonia” da Companhia de Jesus em relação às demais ordens religiosas, é preciso entender como se deu o processo de ocupação das terras do Brasil². Segundo Claudinei M. M. Mendes (2010, p. 79),

a ocupação e o povoamento do Brasil (ou sua colonização) não derivaram, como observou o historiador Caio Prado, do seu descobrimento. [...] Nem o povoamento decorreu da necessidade de ocupar as terras descobertas em razão da pressão dos franceses [...].

¹ JOSÉ DE ANCHIETA. *Cartas inéditas*: Carta fazendo a descrição das innumerables coisas naturaes, que se encontram na provincia de S. Vicente hoje S. Paulo seguida de outras cartas inéditas escriptas da Bahia. Trad. João Vieira de Almeida. Pref. Augusto Cezar de Miranda Azevedo. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica. xii p., 69 p., ii p. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4683>>. Acesso em: 01 de set. de 2020.

² Mendes, 2010, p. 78. “O termo Brasil no sentido em que o concebiam os contemporâneos [do período colonial], terra do brasil, ou seja, terra do pau-brasil”.



Mas, das necessidades materiais que exigiam um modo de produção da vida dos portugueses, isto é, uma atividade econômica, como por exemplo, a produção de açúcar, que garantissem as despesas com a ocupação do território brasileiro, uma vez que Portugal havia se tornado uma referência no comércio marítimo, em razão das grandes navegações (Mendes, 2010).

Com a pretensão de “[...] estender os domínios da fé cristã aos aborígenes, que desconheciam aquele que era, na visão europeia ocidental, o verdadeiro Deus” (Costa, 2010, p. 120), o rei português D. João III (1502-1557), manifestou o desejo de que a Ordem, recém fundada, da Companhia de Jesus, empreendesse um trabalho missionário no Brasil, para que se criasse o hábito das práticas cristãs entre os indígenas (Costa, 2010).

Todavia, qual a explicação acerca da preferência do rei lusitano pelos frades jesuítas aos de outras ordens, sendo que nos domínios de Portugal haviam outras a serviço da Coroa, como os dominicanos, oratorianos, agostinianos, teatinos, carmelitas e franciscanos³?

Segundo Célio Juvenal Costa (2010), essa predileção se dava, além da “novidade” da “nova” ordem religiosa se distinguir por sua rígida formação e disposição a serviço da Igreja, bem como, pela insatisfação entre os membros da corte portuguesa em relação às ordens mais antigas, que eram demonstradas pelas seguintes características:

[...] os padres liderados por Inácio de Loyola eram chamados de padres reformados, porque eram identificados com o processo de reforma católica que se iniciara ainda no século XV e se estendera até o século XVI. A reforma foi institucionalizada no concílio de Trento, que ocorreu de 1545 a 1563 (Costa, 2010, p. 124).

Para Ana Palmira Casimiro (2011, p. 92), essas características da Companhia de Jesus, configurava-se como “[...] uma organização ‘moderna’ para o seu tempo [...] para que ela conquistasse mais seguimentos do espaço colonial do que as demais ordens [...]”.

Tais predicados dos religiosos da Companhia de Jesus, permitiu à ordem dos jesuítas o monopólio sobre todas as atividades missionárias e educativas em todos os territórios do império lusitano. Com a incumbência e a “[...] missão de lutar pela dilatação da ‘Fé e do Império’ em todos os territórios conquistados pelos portugueses” (Casimiro, 2011, p. 87), a ordem jesuítica se tornara o arauto de Portugal nos assuntos referentes ao campo da economia, da política, da educação, da catequese, da sociedade, da religião e do judiciário, nas colônias.

Em 1549, alguns jesuítas desembarcaram em solo brasileiro, “[...] nesse grupo, vieram quatro padres: Manuel da Nóbrega, Antonio Pires, Leonardo Nunes e João de

³ Estes que foram “os primeiros a se colocarem a serviço do rei português no período inicial da história colonial brasileira e sua presença foi tão importante que o frei Henrique de Coimbra, que rezou a primeira missa no Brasil” (Costa, 2010, p. 123).

Aspilcueta Navarro e dois irmãos: Vicente Rodrigues e Diogo Jácome, todos sob o comando de Manuel da Nóbrega [...]” (Casimiro, 2011, p. 87).

Ao chegarem, os religiosos se depararam com comunidades numerosas de indígenas que tinham o feitio diferente no tocante a costumes, hábitos, atitudes e formas de organização social e religiosa. Segundo Dermeval Saviani (2010), o modo de produção da vida dos nativos, caracterizava-se pela maneira de como se apropriavam da terra que habitavam, pois, essa relação se dava da seguinte maneira:

[...] de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência. Esses meios consistiam na caça, pesca coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia natural e de subsistência [...] (Saviani, 2010, p. 33).

Outrossim, o modo de vida dos nativos, não era o único obstáculo de impedimento para que os religiosos pudessem implementar o trabalho de catequização e de expansão das práticas cristãs. As peculiaridades do clima tropical, assim como, “[...] as características culturais que foram se plasmando e, lentamente, ganhando forma naquela nascente sociedade [...]” (Casimiro, 2011, p. 92), seguido da “[...] absoluta dependência dos europeus recém-chegados em relação aos índios que já ocupavam a região com uma experiência acumulada de alguns milênios [...]” (Bessa Freire, 1983, p. 1), fornecem indícios de uma sujeição por parte dos jesuítas, que para obterem triunfo em seus propósitos missionários, tiveram que aprender dos saberes indígenas.

Por essa razão, é mister destacar que o “período heroico”, conhecido como a primeira fase da educação colonial no Brasil, que vai desde a chegada dos primeiros jesuítas até a morte do Pe. Manoel da Nóbrega, em 1570 (Saviani, 2004), assim como, a fase dos intérpretes no século XVI, em que se destaca o fato de os europeus se darem conta “[...] que a comunicação com os índios era condição fundamental de sobrevivência, desde os primeiros contatos [...] (Bessa Freire, 1983, p. 1), manifestou-se como um momento de transmissão de conhecimento por parte dos indígenas aos padres católicos.

A análise de alguns excertos de algumas cartas do Padre Manuel da Nóbrega e do Padre José de Anchieta, na seção a seguir, permitiu-nos a identificação da dependência por parte dos jesuítas.

2 AS CARTAS JESUÍTICAS COMO FONTE DE PESQUISA SOBRE OS SABERES INDÍGENAS

Os estudos sobre a correspondência dos jesuítas, em especial as “*Cartas do Brasil*”, do Padre Manuel da Nóbrega, e as primeiras cartas do Padre José de Anchieta denominadas



de “*Descrições Das Innumeras Coisas Naturaes Que Se Encontram Na Província De S. Vicente*” (Azevedo, 1900, p. v), são importantes, não apenas para aprofundarmos o conhecimento acerca da Companhia de Jesus, e da relação direta que essa ordem teve com a história da educação brasileira no período colonial, mas sobretudo, por serem fontes de pesquisa privilegiada para examinarmos também os saberes indígenas que nelas estão contidas.

É precisamente sob essa perspectiva que compreendemos que as Cartas são a materialidade que desvela o cotidiano dos povos originários e nos permite inferir sobre os conhecimentos que foram repassados dos indígenas aos religiosos europeus. Dessa forma, faz-se necessário questionar até que ponto se pode utilizar as correspondências como objeto de pesquisa para embasar nossa hipótese de que nas cartas contém a descrição dos saberes dos povos originários. Ou seja, é possível extrair das cartas, elementos que comprovem um saber indígena repassado aos missionários?

A princípio, entendemos que sim, uma vez que para alguns estudiosos, os assuntos das Cartas não se limitavam à descrição da vida ordinária dos padres, mas

[...] também, são relatos da vida, da cultura, da religião, da geografia, da flora e fauna, do clima das regiões onde se encontravam, particularmente os territórios novos e desconhecidos como o Oriente e o Brasil. Os relatos são pormenorizados, já que deveriam permitir que todos os membros da Companhia e todos os que mais interessavam a ela conhecessem o mais fiel possível **a realidade que era enfrentada por eles** (Costa, 2008, p. 81, grifo nosso).

Interessava ao prior geral da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola (1491-1556), numa forma de comunicação interna da ordem⁴, a preservação da correspondência entre os membros da congregação, para isso ele exigia que cada assunto deveria se enquadrar em sua finalidade pretendida (Costa, 2008).

Nesse sentido, ao lermos o que o fundador da companhia jesuítica escreve sobre a correspondência da congregação, entendemos que o modo de produção da vida daquela sociedade estava inserida na ordem das discussões, segundo se lê:

Nas cartas que se podem mostrar a outros, informar-se-á em quantos lugares há residência da Companhia, quantas pessoas em cada casa e em que se ocupam, tudo em vista da edificação. **Igualmente**, como andam vestidos, qual é o seu comer e beber, em que camas dormem e o que gasta cada um deles. **Também, quanto à região onde moram, qual o clima e graus geográficos**, quais os vizinhos, como andam vestidos, que comem, como são suas casas e quantas, segundo se diz,

4 Cf. COSTA, Célio Juvenal. O epistolário jesuítico como fonte privilegiada de pesquisa sobre história da educação no Brasil colonial. In.: *Educação na História*. Orgs. MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. São Luís: UEMA, 2008.

e que costumes têm; quantos cristãos pode haver, **quantos gentios** ou mouros (Cardoso, 1993, p. 89, grifo nosso).

A partir do excerto, o essencial a se ressaltar é que todo o território onde os trabalhos desses padres eram realizados, precisava ser descrito com o máximo de detalhes e precisão possível (Costa, 2008). Por essa razão, entendemos que é possível extrair das Cartas, os saberes absorvidos dos indígenas pelos jesuítas.

Posto isso, passemos ao exame de alguns trechos que entendemos conter pistas desses saberes ancestrais repassados aos missionários da Companhia de Jesus. Os primeiros obstáculos encontrados pelos religiosos foram os relacionados à dificuldade de comunicação por causa da variedade das línguas faladas pelos povos originários, conforme se lê:

Trabalhamos de saber a lingua delles e nisto o padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado ir viver com as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, **e aprender com elles a lingua** e il-os doutrinando pouco a pouco [...] (Manuel da Nóbrega, 1988, p. 73, grifo nosso).

A partir do supracitado, podemos compreender que a comunicação com os nativos era uma condição fundamental de sobrevivência, não apenas nos primeiros contatos, mas sobretudo para o sucesso das missões catequéticas (Bessa Freire, 1983). Ao lermos: “saber a língua deles” (Manuel da Nóbrega, 1988, p. 73), sugere-nos a ideia de aprender com eles (indígenas) a se comunicarem com os povos da região.

Diante desse quadro, segundo Bessa Freire (1983) a multiplicidade linguística – constituída por línguas cujos troncos linguísticos principais eram o Tupi, Karib, Aruak, Pano, Tukano, Gê etc. – forçou certas manobras dos jesuítas que entre outros fatores tomaram,

[...] uma série de medidas políticas em relação a estas línguas, sobretudo porque esta multiplicidade constituía um grande obstáculo para os agentes do colonialismo poder enquadrar os povos que as falavam dentro de um sistema produtivo colonial e da nova organização do trabalho [...] (Bessa Freire, 1983, p. 43).

De acordo com o trecho acima, o objetivo era enquadrar todos os povos, que possuíam seus próprios dialetos, dentro de um sistema de comunicação comum, para facilitar o entendimento por parte dos colonizadores, visto que, isso facilitaria também o trabalho missionário por parte dos padres jesuítas.

Por essa razão o *Nheengatu* (fala boa), uma ramificação da “[...] Língua Geral, falada pelos Tupinambás – povo que se distribuía desde o litoral paulista até o litoral norte



da foz do rio Amazonas [...]” (Bessa Freire, 1983, p. 48), foi adaptada pelos jesuítas “[...] tomando como modelo a gramática latina” (Bessa Freire, 1983, p. 48), para exercer “[...] a função inicial de língua de comunicação entre os portugueses e os diferentes povos Tupi [...]” (Bessa Freire, 1983, p. 49), o que sugere uma relação de aprendizagem, na medida em que os índios eram os intermediadores entre os religiosos da Companhia de Jesus e os diversos povos que habitavam a região.

Na carta de 1549, outra informação registrada pelo Padre Manuel da Nóbrega, a se considerar, diz respeito à alimentação, conforme se lê: “Também me contou pessoa fidedigna que **as raízes de que cá se faz o pão**, que S. Thomé as deu, porque cá não tinham pão nenhum” (Manuel da Nóbrega, 1988, p. 78, grifo nosso), e na carta intitulada “*Fazendo a descrição das innumeras coisas naturaes, que se encontram na província de S. Vicente hoje S. Paulo*” do Padre José de Anchieta, lemos também o seguinte: “[...] algumas vezes também, em consequência da grande inundação das chuvas, apodrecem **as raízes, que temos para comer**” (José de Anchieta, 1900, p. 6).

Em face dos trechos mencionados, compreendemos a importância do conhecimento provindos dos indígenas, que os padres jesuítas obtiveram sobre as raízes comestíveis. Nas palavras de José de Anchieta: “[...] o principal mantimento desta terra é uma farinha de pau que se faz de certas raízes a que chamam mandioca, as quais são plantadas e lavradas para este fim [...]” (José de Anchieta, 1900, p. 4).

Ao chegarem nas terras brasileiras, os padres jesuítas, para sobreviverem, depois que seus mantimentos se esgotaram, tiveram que recorrer aos alimentos consumidos pelos povos nativos, conforme relato acerca da carne do tatu, do tamanduá, do veado e principalmente do peixe-boi,

Para comer, é excellente, de modo que se não pôde afirmar se deve ser considerado peixe, ou carne: a sua graxa, que está pegada á pelle, e principalmente em torno da cauda, levada ao fogo derrete, podendo-se comparar á manteiga, e talvez até a possa exceder; serve então para temperar todas as comidas, substituindo perfeitamente o azeite [...] (José de Anchieta, 1900, p. 12).

Com base no excerto, entendemos que a adaptação alimentar, tanto dos padres jesuítas quanto dos europeus em geral, que chegavam às terras do Brasil, dava-se não apenas por necessidade, mas sobretudo pela variedade de sabores e qualidades nutricionais, conforme relato a seguir:

[...] tem muitos fructos de diversas qualidades e mui saborosos; no mar igualmente muito peixe e bom. Similham os montes grandes jardins e pomares, que não me lembra ter visto panno de raz tão bello. Nos ditos montes ha animaes de muitas diversas feituraz, quaes nunca conheceu

Plínio, nem delles deu noticia, e hervas de diferentes cheiros, muitas e diversas das de Hespanha [...] (Manuel da Nóbrega, 1988, p. 89).

Além de aprenderem a se comunicar e a se alimentar, faz-se imprescindível destacar que os indígenas ensinaram aos jesuítas a como tratar determinadas doenças, que até então a maneira de curá-las era desconhecida:

Quanto ao cancro (cujo tractamento até hoje é tão difficil) facilmente é curado pelos indios. Curam da maneira seguinte essa moléstia, que conhecem pelo mesmo nome que nós. Aquecem ao fogo um pouco de barro de panella, bem amassado, e pregam quente, quanto a carne possa tolerar, nas raizes do cancro que morre, pouco a pouco; repetem isto tantas vezes, até que, amortecidas as raizes despegam-se do corpo e caem por si mesmas. **Isto se provou pela experiência, um dia destes, em uma criada de portuguezes, que soffria desta moléstia** (José de Anchieta, 1900, p. 21, grifo nosso).

Para Fioravanti (2023, p. 16), a maneira de lidar com o cancro assemelhava-se a se encontrar “[...] um tratamento contra o câncer [...]”. Outrossim, é possível extrair de outros comentários do Padre Anchieta, o que eles aprenderam em relação à imunização dos indígenas no concernente ao veneno das serpentes:

Entre os indios acontece que, si algumas vezes escapam a mordedura de uma cobra, e sendo novamente atacados não sò não correm perigo, mas também sofrem muito menos dores; o que mais de uma vez experimentámos (José de Anchieta, 1900, p. 21).

Embora os fatores anteriormente elencados nos demonstre indícios suficientes dos saberes indígenas que permitiram a adaptação, não somente dos religiosos jesuítas, mas dos europeus no geral, que pisaram em terras brasileiras no período colonial. Podemos extrair, a partir dos excertos das correspondências dos padres da Companhia de Jesus, algo que está diretamente relacionado ao modo de produção da vida dos povos originários, a saber:

(I) À coragem, tanto no enfrentamento das feras selvagens quanto diante das intempéries provocadas pelos fenômenos da natureza:

[...] o vehemente ímpeto dos quaes algumas vezes se nos abala o coração, de modo que em certas occasiões, a horas mortas, somos obrigados a recorrer ás armas da oração, contra o teurivel aspecto da tormenta; outras vezes a sahir de casa, de medo que nos venha a cahir em cima: estremecem as casas abaladas pelos trovões, abatem-se as arvores, tudo se perturba [...] **Porém, entre todas essas coisas, o que é mais digno de admiração, é que os indios, que a esse tempo estavam entregues a suas**



libações, e a seus descantes (como costumam) **em nada se mostraram assustados**, no meio de tamanha confusão, nem deixaram de dançar e de beber, como si tudo repousasse na base da maior tranquillidade (José de Anchieta, 1900, pp. 7-8, grifo nosso).

(II) À hospitalidade,

[...] arrastados, porém, por uma corrente mais prospera do que esperavamos, fomos dar a um seguro porto, **habitado pelos índios; onde, por elles benignamente recebidos, fomos muito bem tractados** (José de Anchieta, 1900, p. 15, grifo nosso).

(III) À maneira como conduziam a vida prática, “[...] **não se guerreiam por avareza, porque não possuem de seu mais do que lhes dão a pesca, a caça e o fructo que a terra dá a todos [...]**” (Manoel da Nóbrega, 1988, 90, grifo nosso).

(IV) Ao trabalho, como relatou o Padre Manoel da Nóbrega,

Os mesmos índios da terra ajudam a fazer as casas e as outras cousas em que se queira empregal-os; pode-se já contar umas cem casas e se começa a plantar cannas de assucar e muitas outras cousas para o mister da vida, porque a terra é fértil de tudo, ainda que algumas, por demasiado pingues, só produzam a planta e não o fructo [...] (Manoel da Nóbrega, 1988, p. 89).

Destacamos esse derradeiro excerto, porque por meio dele pretendemos contrapor determinadas posturas que ignoram a contribuição dos indígenas na formação da identidade brasileira, uma vez que, na atualidade, tem-se deparado como falas do seguinte tipo:

[...] esse problema da escravidão aqui no Brasil foi porque **o índio não gosta de trabalhar, até hoje. O índio preferia morrer do que cavar mina, do que plantar pros portugueses**. O índio preferia morrer. Foi por causa disso que eles foram buscar pessoas nas tribos na África, para vir substituir a mão de obra do índio. Isso tem que ficar claro, ora!⁵ (G1, 2019).

O supracitado apresenta a fala de um procurador de justiça no Estado do Pará, que entendemos ser equivocada diante do apresentado até esse momento, vez que no período colonial “[...] os brancos, em número pequeno, vinham para obter vantagens, não se entregando às tarefas pesadas, atribuídas à massa da população. Como esta se insurgisse, usou-se a violência [...]” (Iglésias, 1992, p.30).

⁵ Procurador de Justiça do Pará diz que 'problema da escravidão no Brasil foi porque índio não gosta de trabalhar'. G1. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/11/26/procurador-de-justica-do-para-diz-que-problema-da-escravidao-no-brasil-foi-porque-indio-nao-gosta-de-trabalhar.ghtml>. Acesso em: 15 de jul. de 2024.

Ora, o modo de produção da vida dos indígenas se caracterizava pela relação de harmonia com a floresta, diferentemente da percepção mercantilista europeia que posteriormente com a exploração da mão-de-obra dos nativos e dos recursos da natureza, passou-se a mentalidade de que os indígenas eram avessos ao trabalho:

[...] essa população [indígena] foi escravizada, expulsa das terras, dizimada em guerras com os portugueses. Além disso, como não tinham adquirido imunidades, muitos morreram, vítimas de doenças trazidas pelos portugueses. Apesar de guerrear contra os portugueses, os índios não conseguiram se opor à ocupação produtiva do solo [...] (Mendes, 2010, p. 84).

Diante do quadro violento instaurado à maneira de enfrentamento por parte dos povos originários era a resistência, conforme explica Iglésias (1992, p. 31, grifo nosso),

A real defesa do índio não foi a Igreja nem o governo, mas a sua natural rebeldia, causada sobretudo pela inadequação de sua cultura — livre e nômade, não tolerava o trabalho sedentário e reagia; tal como na parte espanhola, a maioria morreu, vítima não só da violência do explorador como de doenças transmitidas pelo branco — eles trouxeram algumas, ante as quais o organismo do índio não tinha reação; contaminado, sucumbia, em devastadores surtos epidêmicos [...]. Além da guerra de flechas e armas de fogo, houve a guerra bacteriológica, na qual também os europeus terão levado vantagem.

Portanto, embora não se possa negar a influência europeia no processo de formação de uma sociedade que mais tarde viria a se tornar o Brasil, de igual modo, não podemos negar que os padres da Companhia de Jesus “[...] aprenderam bastante com os nativos [...] também aprenderam práticas, produtos, técnicas, usos e até crenças” (Iglésias, 1992 p. 31).

Ao concluir suas primeiras cartas, o Padre José de Anchieta escreveu o seguinte: “Em poucas palavras narrei estas coisas, como pude, e não duvido que muitas outras existam dignas de menção, e que a nos, como inexperientes são desconhecidas [...]” (José de Anchieta, 1900, p. 49), o que implica pensar que mais se precisava aprender com os nativos, vez que, os fatos narrados, procederam sobretudo da convivência com aqueles que viviam no lugar, nesse caso os vários povos indígenas, já que a educação entre os aborígenes era transmitida de um ao outro por meio da imitação na prática do dia a dia, ou seja, “[...] era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral” (Saviani, 2010, p. 38).



Dito isso, passamos agora para a reflexão sobre as possibilidades de divulgação da maneira espontânea de se ensinar, de se repassar o saber, a partir da perspectiva da diversidade dos povos indígenas.

3 DA (IM)POSSIBILIDADE DE TRANSMISSÃO DO SABER INDÍGENA NAS ESCOLAS: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Até esse momento, nossos esforços se voltaram para buscar demonstrar que, aquilo que compreendemos ser a sabedoria dos povos originários enquanto um tipo de educação – transmitida de maneira espontânea na imitação da prática do dia a dia – que possibilitou o “sucesso” das missões jesuíticas no período que passou para a história da educação colonial no Brasil, como “período heroico” “[...] marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega [...]” (Saviani, 2004, p. 126), foi de indiscutível relevância para destacarmos o fato de que essa educação à maneira indígena foi deixada de lado por causa do sufocamento provocado pela “[...] escola colonizadora, considerada etnocêntrica e destruidora de culturas indígena [...]” (Baniwa, 2012, p. 69).

Dessa maneira, o intento agora, é refletir sobre o quanto se precisa avançar em relação ao fomento das práticas educacionais à maneira indígena dentro das escolas públicas, isto é, buscar compreender como determinados conhecimentos de experiência e de vivência de mundo, do ponto de vista dos povos originários, são importantes para a sociedade contemporânea, que insiste em se eximir do entendimento de que existe uma diversidade de saberes que devem ser respeitados e levados em consideração, em razão da relevância desses saberes para a humanidade, na medida em que eles somam para o conhecimento historicamente acumulado.

Sob esse aspecto, faz-se imprescindível destacar que o fato de lermos na Lei 9.394/96 – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, o seguinte: “**O ensino da História do Brasil levará em conta** as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, **especialmente das matrizes indígena, africana e europeia**” (Brasil, 1996, grifo nosso), embora seja um avanço, no tocante ao reconhecimento dos povos originários como detentores de um saber relevante, não assegura efetivamente, isto é, na prática, a deliberação desses saberes no processo de ensino das escolas como deveriam.

Mas, é possível tecer essa afirmativa? Qual seja? A afirmação de que os saberes dos povos originários não são ensinados efetivamente na prática dentro das escolas?

Com base nessa indagação, entendemos, a partir de Baniwa (2012, p. 69), que “os limites impostos à perspectiva intercultural no campo da educação indígena originam-se da falta de consideração da prática de diálogo, de reciprocidade e de complementariedade no fazer pedagógico da escola”.

Dito de outro modo, embora, **por um lado**, existam várias conquistas, principalmente se voltarmos a atenção para as escolas indígenas nas quais os professores, na sua maioria, são membros da própria aldeia onde lecionam, com base no magistério indígena e ordenamento jurídicos próprios (Baniwa, 2012), **por outro**, tem-se a resistência do sistema de ensino hegemônico resistente às mudanças que os conceitos inovadores da prática escolar indígena podem causar por meio de suas práticas pedagógicas, o que faz com que,

Os governantes, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade e cultura política. O conservadorismo dos sistemas de ensino tem dificultado ou mesmo impedido o reconhecimento das iniciativas pedagógicas e gerenciais inovadoras [...] (Baniwa, 2012, p. 74).

Em face disso, é preciso indagar o seguinte: quais são esses conceitos, ou maneira de pensar que provocam a resistências por parte da experiência escolar colonial monoculturalista? Entendemos que a preocupação, por parte do sistema de ensino tradicional, está no fato da retomada e valorização dos conhecimentos, da cultura, da tradição e dos valores dos povos originários em detrimento dos valores da sociedade contemporânea expressados por suas práticas pedagógicas anti-multicultural:

O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos pré-estabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica e profissional para o mercado de trabalho. **Em muitos casos a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não abre mão da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual, existencial** (Baniwa, 2013, p. 7, grifo nosso).

Isso porque, devemos compreender que,

[...] a transferência da responsabilidade pela educação das pessoas que, tradicionalmente entre os povos indígenas é de responsabilidade da família, dos mais velhos e da comunidade para a escola, sabendo-se que muitas formas de ensinamento ou mesmo **muitos conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis**, pois não podem ser de domínio público como é sala de aula ou de um profissional de ensino, mesmo sendo indígena [...] (Baniwa, 2012, p. 75, grifo nosso).

O saber indígena, aquele que é repassado de forma espontânea na prática do dia a dia, que é transmitido pela ancestralidade, não pode ser emparedado dentro dos muros



das escolas, embora, nela (escola) deve existir o espaço para a diversidade dos saberes, sobretudo do saber dos povos originários, para que estes possam ser conhecidos e, quem sabe, apreendidos.

É precisamente sob essa perspectiva, que se deve tecer uma crítica sobre modelo hegemônico de educação e práticas pedagógicas que desconsideram o conhecimento indígena como uma proposta inovadora que compreende – conforme se apresentou anteriormente, quando expusemos que à maneira como os indígenas conduziam a vida prática, não se alicerçava no consumo acumulativo “[...] porque não possuem de seu mais do que lhes dão a pesca, a caça e o fruto que a terra dá a todos [...]” (Manoel da Nóbrega, 1988, 90) – o Planeta como um *ente* do qual somos uma de suas expressões.

Diante dessa ideia, a de que somos parte de um todo em um Todo, Ailton Alves Lacerda Krenak (2019, p. 16-17), ao retomar os elementos formativos que recebeu de afirma que,

[...] fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

As consequências dessa alienação desvelam a face de um sistema predatório de exploração tanto dos recursos naturais quanto do próprio ser humano, cujo resultado degradante é estampando por Krenak (2019, p. 14) da seguinte maneira:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

Expressões de pensamentos como a apresentada acima, são indícios de avanços na educação, na medida que, alguém que recebeu uma formação fundamentada nos saberes indígenas alicerçados pela tradição e ancestralidade dos povos originários, tornou-se um porta voz, uma expressão da diversidade que existe em nosso país, e que atesta “[...] o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas [...]” (Baniwa, 2013, p. 2).

Todavia, embora consigamos identificar diversas melhorias no que tange à transmissão dos saberes indígenas por meio das escolas indígenas que,

[...] nos últimos anos podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. No campo jurídico e político as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino, superando a visão assistencialista e paternalista do indigenismo colonial e; o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas [...] (Baniwa, 2013, p. 2).

Ainda é preciso, mesmo diante desses avanços, combater posturas relativistas que se valem da identidade indígena de maneira demagógica que buscam atingir objetivos políticos. Em outras palavras, é preciso se contrapor aos que se autodeclaram descendentes dos povos originários, como uma espécie de *marketing* político, para manterem seus *status quo* ante à sociedade.

A título de exemplo temos o caso de um político que afirmou o seguinte: “Sou descendente de índios sim, e com muito orgulho. Está estampado no meu rosto e na minha pele, independentemente de qualquer formulário burocrático”⁶ (Mourão, 2022). Mas que, em outro momento, afirmou que “[...] temos uma certa herança da indolência, que vem da cultura indígena [...]”⁷ (Mourão, 2018).

Diante desse tipo de postura, cabe o resgate dos saberes indígenas que, entre outras coisas, valorizam a diversidade, a pluralidade, as diferentes formas de vidas e cultura, assim como os diferentes hábitos e maneiras de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse ensaio procuramos demonstrar, a partir de uma leitura a contrapelo, que antes de se considerar aquilo que se tornou conhecido na história da educação colonial como “período heroico”, no qual os jesuítas são apresentados como protagonistas, com os devidos méritos, dessa primeira fase da história da educação brasileira, é preciso reconhecer que tal destaque só foi possível com a ajuda dos povos originários.

Em outras palavras, faz-se necessário destacar que o heroísmo também da parte dos indígenas que souberam ensinar a como sobreviver no chamado “novo mundo”. Ou

⁶ Mourão: Mudança de indígena para branco no TSE foi ‘erro de preenchimento’. UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/08/11/mourao-declaracao-branco-tse-erro.htm>. Acesso em: 30 de jul. de 2024.

⁷ Mourão diz que país herdou “indolência” do índio e “malandragem” do negro. UOL. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/mourao-diz-que-pais-herdou-indolencia-do-indio-e-malandragem-do-negro/>. Acesso em: 30 de jul. de 2024.



seja, o resgate dos saberes indígenas, a partir da leitura e análise das correspondências da Companhia de Jesus, permitiu-nos inferir que eles foram essenciais, principalmente nos primeiros anos da chegada dos religiosos liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, para que os jesuítas pudessem se adaptar na região.

Outrossim, aprender com os indígenas a como se comunicar com outras tribos, a como se alimentar, a como curar doenças, a como ser hospitaleiro, a como se relacionar com a natureza, foram fundamentais para que os religiosos pudessem desenvolver as estratégias catequéticas para a conversão dos povos locais.

Por essa razão, embora a bibliografia sobre a história da educação no Brasil, em sua maioria, aponte para a influência do método jesuíta de educação enquanto o primeiro modelo educativo implantado no país, não podemos negar um tipo de educação, cuja base se encontra alicerçada no saber ancestral repassado de maneira espontânea, isto é, na prática do dia a dia.

Em face disso, outras questões surgem quando voltamos o pensamento para o conceito de educação, a saber: quando se refere à educação, queremos nos referir a uma única forma, a letrada/livresca? Diante de questões como o desmatamento em alta, o apelo pela preservação do meio ambiente, a busca pelas formas de vidas autossustentáveis, as descobertas por maneiras de viver em harmonia com a natureza, não sinalizam para a necessidade de uma prática educativa que expressa a maneira de se viver, sem extrair da natureza mais do que o necessário?

Destarte, esperamos contribuir com os esforços de estudiosos e pesquisadores, que mesmo diante de uma sociedade que ainda preserva modelos educacionais e práticas pedagógicas anti-multicultural, não sucumbam diante desses impasses e busquem resgatar e atualizar os fundamentos dos saberes ancestrais dos povos originários, como contraponto a essa sociedade do consumo desenfreado que exaure os recursos da natureza, e que ainda ajudem a promover novas práticas pedagógicas dentro e fora das escolas, a partir de uma educação indígena.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. **Cartas inéditas**: Carta fazendo a descrição das innumeras coisas naturaes, que se encontram na provincia de S. Vicente hoje S. Paulo seguida de outras cartas ineditas escriptas da Bahia. Trad. João Vieira de Almeida. Pref. Augusto Cezar de Miranda Azevedo. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica. xii p., ii p. 1900. Disponível em: < <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4683> >. Acesso em: 01 de jun. de 2024.

ANCHIETA, José de. **Notícias do Brasil, 1555**. Sheila Hue (Org.). Rio de Janeiro: CARDOSO, A. SJ. (Org.). **Cartas de Santo Inácio de Loyola**. São Paulo: Loyola, 1993, v. 3.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **Reunião Nacional da ANPED**, v. 36, p. 3-18, 2013.

BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Palloti, p. 69-88, 2012.

BESSA FREIRE, José. Da fala boa ao português na Amazônia brasileira. **Amerindia. Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne Paris**, v. 8, p. 39-83, 1983.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de julho de 2024. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de jul. de 2024.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. O Estado e a política educativa dos jesuítas na história da educação brasileira. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011.

COSTA, Célio Juvenal. A Igreja e a colonização. In.: **A expansão ultramarina e a colonização da América portuguesa**. Orgs. PEREIRA, Lupércio Antonio; MENEZES, Sezinando Luiz. Maringá: EDUEM, 2010.

COSTA, Célio Juvenal. O epistolário jesuítico como fonte privilegiada de pesquisa sobre história da educação no Brasil colonial. In.: **Educação na História**. Orgs.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. São Luís: UEMA, 2008.

COSTA, Célio Juvenal; DE PESQUISA DEHSCUBRA, Participante do Grupo. A Educação no Brasil Colônia: pelo fim da visão iluminista da História. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

FIORAVANTI, Carlos *et al.* **Das cartas jesuíticas aos blogs de ciência: a diversidade de vozes e formas de noticiar o conhecimento científico no Brasil Parte I–1551-1808**, 2022.

IGLÉSIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**, v. 6, p. 23-37, 1992.

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

MENDES, Claudinei Magno Magre. A colonização do Brasil como alternativa aos impasses da sociedade metropolitana. In.: **A expansão ultramarina e a colonização da América portuguesa**. Orgs. PEREIRA, Lupércio Antonio; MENEZES, Sezinando Luiz. Maringá: EDUEM, 2010.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas jesuíticas I (cartas I a V)**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1988.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 121-130.