



A visão transformadora da educação dos primeiros jesuítas no contexto da colonização desde o início do século XVI até sua supressão em 1773: uma síntese *longue durée* e um mapa *on-line* interativo localizando os colégios¹

The Early Jesuits' Transformative Vision of Education in the Context of Colonization from Their Sixteenth-Century Beginnings to Their Suppression in 1773: A *Longue Durée* Synthesis and Online Interactive Map Locating the Colleges

Les premiers Jésuites: une vision transformatrice de l'éducation dans le contexte de la colonisation à partir de la fondation de l'ordre au XVI^e siècle à sa suppression en 1773: une synthèse de longue durée et une carte interactive en ligne localisant les collèges

Los Jesuítas tempranos: Una Visión Transformativa de la Educación en el Contexto de Colonización desde su Fundación en el Siglo XVI hasta su Supresión en 1773: Una Síntesis *Longue Durée* y Mapa Interactivo Online Localizando los Colegios.

Rosa Bruno-Jofré

Universidade Queens (Canadá)

<https://orcid.org/0000-0002-3218-1227>

brunojor@queensu.ca

Ana Jofre

Instituto Politécnico SUNY (Estados Unidos)

<https://orcid.org/0000-0002-0697-3124>

jofrea@sunypoly.edu

Resumo

Este artigo consiste em duas partes, uma síntese histórica interpretativa de longa duração que examina a visão transformadora da educação dos jesuítas e um mapa *on-line* interativo que apresenta a globalidade de seu empreendimento educacional (<https://theirgroup.org/Jesuits/map/>). A visão dos jesuítas sobre a educação, fundamentada no Humanismo, e sua interseção com a confessionalização, bem como seu objetivo de gerar uma liderança católica laica, são colocados no contexto geopolítico em desenvolvimento da colonialidade e em interação com micro e macrocontextos políticos, sociais, econômicos e religiosos. É dada uma atenção especial à interação diante das configurações emergentes de ideias modernas, especialmente aquelas desenvolvidas nos séculos XVI e XVII. Faz-se referência à historiografia das duas últimas décadas na análise de como os jesuítas se relacionaram com as ecologias emergentes de conhecimento e com os limites de sua articulação com esses conhecimentos.

Palavras-chave: Ministério Educacional Global dos Primeiros Jesuítas. colonização do início da Modernidade e os jesuítas.

¹ Versão para o português de Babel Traduções. E-mail: babel@ileel.ufu.br.

Abstract

This paper comprises two parts, a *longue durée* interpretative historical synthesis that examines the Jesuits' transformative vision of education, and a digital interactive map that visualizes the globality of their educational enterprise (<https://theirgroup.org/Jesuits/map/>). The Jesuits' vision of education, grounded in humanism, and its intersection with confessionalization, as well as their aim to generate a secular Catholic leadership are placed within the developing geopolitical context of coloniality and in interplay with micro and macro political, social, economic, and religious contexts. Special attention is paid to the interaction with the emerging configurations of modern ideas, particularly those developed in the sixteenth and seventeenth centuries. The historiography of the last two decades is referred to in the analysis of how the Jesuits related to emerging ecologies of knowledge and to the limits to their articulation with those knowledges.

Keywords: Early Jesuit global educational ministry. Early modernity colonization and the Jesuits.

Résumé

Cet article comprend deux parties: une synthèse historique interprétative de longue durée qui examine la vision transformatrice des Jésuites vis-à-vis de l'éducation, et une carte interactive numérique qui visualise la globalité de leur entreprise éducative (<https://theirgroup.org/Jesuits/map/>). La vision jésuite de l'éducation, fondée sur l'humanisme, et son lieu d'intersection avec la confessionnalisation, ainsi que son objectif d'engendrer un leadership catholique séculier, sont placés dans le contexte géopolitique du développement de la colonialité et par rapport aux contextes micro et macro politiques, sociaux, économiques et religieux. Nous accordons une attention particulière à l'interaction avec les configurations émergentes des idées modernes, plus précisément celles développées aux XVI^e et XVII^e siècles. Nous évoquons l'historiographie des deux dernières décennies dans notre analyse des relations jésuites avec les écologies émergentes de la connaissance et les limites de l'articulation de ces connaissances.

Mots clés: Les premiers Jésuites. Le ministère d'éducation globale des premiers Jésuites. L'ère moderne de la colonisation et les Jésuites.

Resumen

Este artículo tiene dos partes, a *longue durée* síntesis histórica interpretativa que examina la visión transformadora de la *Jesuítas* y sus pedagogías, y un mapa interactivo digital. El mapa visualiza la globalidad del emprendimiento educacional de los *Jesuítas* (<https://theirgroup.org/Jesuits/map/>). La visión Jesuítas de la educación, con bases en el humanismo, su intersección con la confesionalización así como el objetivo de crear un liderazgo secular Católico son ubicados dentro del contexto geopolítico de la coloneidad y en interacción con los micro y macro contextos sociales, políticos, económicos y religiosos. Prestamos particular atención a la interacción con las configuraciones emergentes de ideas modernas, especialmente aquellas desarrolladas en los siglos XVI y XVII. En el análisis de cómo los *Jesuítas* se relacionaron a las ecologías emergentes de conocimiento y a los límites a la articulación con esos conocimientos recurrimos a la historiografía de las últimas dos décadas.

Palabras claves: Jesuítas tempranos. Ministerio educacional global Jesuítas. Los Jesuítas y la colonización en la modernidad temprana.

Recebido: 11/10/2022

Aprovado: 31/01/2023

Introdução

Este artigo contém dois componentes que se relacionam: uma análise histórica que contextualiza a visão dos jesuítas sobre educação e uma narrativa digital *online* estruturada em torno de um mapa interativo que mostra a globalidade de seu empreendimento educacional (<https://theirgroup.org/Jesuits/map/>).

Na síntese histórica interpretativa *longue durée*, examinamos a visão jesuítica transformadora da educação e das pedagogias alicerçadas no Humanismo, bem como a sua intersecção com a confessionalização. Colocamos a visão educacional e o ministério dos jesuítas em interação com vários contextos. No nível micro estão a hierarquia da Igreja Católica e as decisões papais, os patrocínios papais concedidos aos reis da Espanha e de Portugal, o impacto das reformas e as disputas religiosas dentro da Igreja. No nível macro, inserimos os jesuítas e suas escolas nas mudanças sociais, políticas e intelectuais na Europa, incluindo o fim da Guerra dos Trinta Anos, em 1648, e nas novas configurações de ideias modernas, especialmente aquelas do século XVII que seriam mais bem desenvolvidas no século XVIII. Com referência às últimas ideias, examinamos a historiografia atual e como as formas dos jesuítas abordarem o conhecimento se relacionam com as ecologias dos conhecimentos que emergiram nos séculos XVI e XVII, bem como os limites de sua articulação com tais conhecimentos. O contexto geral do enquadramento geopolítico é o da colonialidade, da qual os jesuítas participaram e na qual muitas vezes serviram como intermediadores culturais. Em especial, a localidade matizaria seu ministério, um ponto que enfatizamos na narrativa que acompanha nosso mapa interativo.

A análise histórica dos textos se baseia nas teorias de Quentin Skinner de 1968,² especialmente aquelas relacionadas à educação, para explorar a intencionalidade do ministério, a visão da educação da Ordem e sua articulação dentro da emergente ecologia do conhecimento. A análise também se vale das múltiplas temporalidades e estruturas temporais de Reinhart Koselleck³ e usa conceitos como confessionalização, configurações (espaços ocupados por constelações de ideias e fenômenos históricos que permitem entender conexões e contradições), globalismo e colonialidade (a organização colonial da Ordem, um lado da modernidade) como ferramentas heurísticas.⁴

A jornada da Companhia de Jesus (os jesuítas) e seu ministério educacional assumiu forma completa no século XVII e foi suprimida pelo Papa em 1773. Fundada por Inácio de Loyola no século XVI, a Companhia foi aprovada pelo Papa Paulo III em 1540. Foi uma época conceituada como início da Modernidade – e, acrescentaríamos, multidirecional – global, marcada pelo surgimento de pedagogias na Europa Ocidental e diferentes tipos de escolas. O cenário era de expansão comercial, colonização, hibridismo, formas de dominação sobre os mundos humano e não humano, bem como irrompimento da individualidade. O Humanismo renascentista estava alcançando universidades e escolas como uma força intelectual. Os reinos espanhóis e portugueses criaram uma ordem colonial baseada em hierarquia racial que seria uma ideologia política amplamente aceita e um princípio estruturante da ordem mundial para os próximos séculos.⁵ Na discussão sobre a expansão global do ministério de educação jesuíta, colocamos ênfase nos séculos XVI e XVII porque esse foi o período de pico para os católicos, bem como para as monarquias do sul da Europa, diante das ambições imperiais holandesas, francesas e inglesas.

² Quentin Skinner, “Meaning and Understanding in the History of Ideas,” *History and Theory*, 8, n. 9 (1969): p. 3-53.

³ Reinhart Koselleck: *Future past: On the Semantics of Historical Time* (New York: Columbia University Press, 2004).

⁴ Cf. Rosa Bruno-Jofré, “Localizing Dewey’s Notions of Democracy and Education,” *Journal of the History of Ideas* 80, n. 3 (julho, 2019): p. 433-454, em especial p. 434; TLOSTANOVA, Madina V.; MIGNOLO, Walter D., “Global Coloniality and the Decolonial Option,” *Kult* 6, Special issue, Epistemologies of Transformation, 2009: p. 130-147, em especial p. 134-135.

⁵ JANSEN, Jan C. *Decolonization: A Short History*, Princeton e Oxford: Editora da Universidade de Princeton, 2013. 1.

De acordo com Paul Grendler, “os jesuítas criaram o primeiro sistema educacional público que a Europa e o mundo viram. Era um sistema e programa internacional com o mesmo currículo, textos e pedagogia, independentemente se a escola se localizava em Portugal, na Polônia, em Roma ou em Goa”⁶. Durante os séculos XVI e XVII, essa rede de escolas, também conhecidas como colégios (escolas secundárias contemporâneas para meninos e jovens homens), expandiu-se pela Europa⁷, América, Ásia e África, incorporando uma forma de globalismo com características transnacionais precursoras. Por volta de 1749, havia um total de 669 colégios jesuítas (escolas intermediárias e secundárias contemporâneas)⁸. O mapa interativo e a narrativa correspondente mostram a globalidade do empreendimento e o objetivo ambicioso de preparar uma liderança católica (masculina) para a nova ordem das coisas.

Análise contextualizada da visão e do ministério dos jesuítas

Como escreveu O’Malley em seu estudo sobre o Concílio de Trento (1545-1563), acreditou-se amplamente que “todo o bem-estar do Cristianismo e do mundo depende da educação adequada da juventude”, ou seja, “educação no molde Humanista”.⁹ Quando o Concílio foi encerrado, a Ordem possuía uma rede de escolas humanísticas em toda a Europa e tinha ido para a Índia e para a região do atual México. Na verdade, já em 1541 (a Ordem foi aprovada em 1540), Francis Xavier, um dos primeiros sete membros, incentivado pelo Rei Dom João III de Portugal, viajou para a Índia, chegando lá treze meses depois.¹⁰ Entretanto, quando os dez membros iniciantes elaboraram, em 1539, o *Formula vivendi* (Plano de Vida), para submetê-lo à Santa Sé para aprovação, eles conceberam a Ordem como missionária. Seria uma Ordem itinerante que iria para o exterior, seguindo a tradição dos dominicanos e franciscanos e outras ordens fundadas no século XIII.¹¹ Em uma década desde a sua fundação, a Companhia de Jesus havia adotado a educação em sua interação com o mundo moderno após as Reformas; educação era seu ministério, o que tornou a Ordem distinta.¹²

Essa mudança de intencionalidade pode ser explicada pela interpretação que Inácio e seus colaboradores fizeram das necessidades católicas nesse momento histórico, em especial após as Reformas, o Concílio de Trento e a leitura e resposta ao contexto político e intelectual. Em uma carta de 1551 para Ferdinando da Áustria (monarquia de Habsburgo), fazendo referência à criação de um colégio em Viena, Inácio de Loyola escreveu que a integridade do ensino católico serveria para ajudar e melhorar os outros como um remédio para a doença que varre a Alemanha (ou seja, a Reforma). O ensino católico, ele elaborou, era uma ideia necessária inspirada por Deus.¹³ Na linguagem religiosa, significaria que a mudança jesuíta era a resposta para a inspiração espiritual do fundador. De acordo com o historiador jesuíta O’Malley, “a decisão de Inácio de Loyola deu início a uma nova era no

⁶ Paul Grendler, “Jesuit Schools in Europe. A Historiographical Essay,” *Journal of Jesuit Studies* 1 (2014): 7-25, DOI: <https://doi.org/10.1163/22141332-00101002>.

⁷ Allan Farrell, “Introduction,” in “The Jesuit *Ratio Studiorum* of 1599,” traduzido para o inglês com notas explicativas de Allan P. Farrell, S. J. of the University of Detroit, i–xi (Washington, DC: Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970); o título original é “Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Iesu,” 1586, 1591, 1599.

⁸ Farrell, “Introduction.”

⁹ John W. O’Malley, *Trent: What Happened at the Council* (Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2013), 45.

¹⁰ John W. O’Malley, S. J., *The Jesuits: A History from Ignatius to the Present* (Toronto-London-New York: Rowman & Littlefield, 2014), p. 3.

¹¹ O’Malley, *The Jesuits*, p. 4.

¹² O’Malley, *The Jesuits*, p. 12.

¹³ Inácio de Loyola para Ferdinando da Áustria, rei dos Romanos, Roma, abril de 1551, carta 1721: III: 401f: em latim, in *Ignatius of Loyola, Letters and Instructions*, compilação e tradução de Martin E. Palmer, S. J., John W. Padberg, S.J., e John L. McCarthy, S.J., 332-33 (MO, Saint Louis: The Institute of Jesuit Sources, 2006).

Catolicismo Romano para a educação formal”.¹⁴ Em 1547, o Senado de Messina, com o apoio do vice-rei espanhol – já que a Espanha governava a Sicília – pediu a Inácio de Loyola que fundasse uma escola em Messina a fim de educar meninos leigos.¹⁵ Inácio de Loyola autorizou Jerônimo Nadal a representá-lo nas negociações que levaram à criação da primeira escola jesuíta em Messina, em 1548.¹⁶ A escola se tornou um modelo para outras escolas jesuítas. Naquele mesmo ano, os jesuítas tomaram controle total da escola em Goa, originalmente comandada por franciscanos para preparar meninos do oeste indiano para o sacerdócio.¹⁷ Aqui destacamos o movimento precursor global jesuíta, que seguiu o processo de colonização sob a égide de Portugal e Espanha, como pode ser visto em nosso mapa interativo (<https://theirgroup.org/Jesuits/map/>). Foi em 1560 que o sucessor de Inácio de Loyola, o Superior Geral Diego Laínez, “anunciou [por meio de Juan Alfonso de Polanco] que a educação era o ministério mais importante da Ordem, equivalente a todos os outros ministérios juntos.”¹⁸

Qual era sua visão de educação? Naquele momento, o Humanismo como uma visão filosófica fundamentada na antiguidade clássica se tornou preponderante, abandonando o “Lectio Divina” (Leitura Divina), tanto o texto quanto sua interpretação, bem como análises e sínteses. O que Watson chama de “certa forma de individualidade”, uma mudança psicológica básica na sensibilidade dentro de um ambiente social em mudança, surgiu na Europa entre os séculos XI e XIII.¹⁹ Era o início de uma mudança histórica, uma recriação transtemporal.

Os jesuítas trouxeram um Humanismo aberto à transcendência, que continha a temporalidade católica refletida na Escolástica medieval e na ideia de eternidade.²⁰ O’Malley argumenta que os jesuítas encontraram uma ponte entre o Humanismo e a perspectiva católica de Erasmo de Roterdã (1466–1536)²¹, filósofo holandês dentro da tradição do Humanismo renascentista, o qual frisou a precisão filológica, a exatidão gramatical e a elegância retórica, mas disse que as virtudes de *bonae literariae* cultivadas pelo estudo de autores latinos e gregos precisavam estar ligadas à espiritualidade cristã.²² Apesar de sua moderação, Erasmo de Roterdã foi condenado pelo Concílio de Trento, mas inspirou os jesuítas a seguirem uma nova direção. A principal conquista do Humanismo, de acordo com Watson, ocorreu dentro da educação, já que a língua e literatura da Antiguidade pagã se tornaram parte do currículo.²³ O currículo humanístico adotado pelas universidades italianas se expandiu para Paris, Heidelberg,

¹⁴ O’Malley, *The Jesuits*, 13.

¹⁵ Paul Grendler, *Jesuit Schools and Universities in Europe 1548–1773* (Leiden, Boston: Brill, 2019), 5.

¹⁶ Carta de Inácio de Loyola para o Senado de Messina, Roma, 14 de janeiro de 1548, carta 239: I: 679-81: em italiano, in *Ignatius of Loyola, Letters and Instructions*, compilação e tradução de Martin E. Palmer, S. J., John W. Padberg, S.J., e John L. McCarthy, S.J., 232-33 (MO, Saint Louis: The Institute of Jesuit Sources, 2006).

¹⁷ Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 4.

¹⁸ Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 10.

¹⁹ Peter Watson, *Ideas: A History from Fire to Freud* (London: Weidenfeld & Nicholson, 2005), p. 331. Watson identifica três situações às quais não se refere como causas da mudança para a individualidade: a) o crescimento de cidades que promovia profissões fora da Igreja, incluindo a docência; b) mudanças na propriedade da terra através da adoção da primogenitura, de modo que filhos mais novos eram forçados a sair e, muitas vezes, se estabelecerem em outras cortes como guerreiros (daí o gosto pelo heroico) – neste contexto, os ideais de cavaleirismo e amor cortês surgiram junto com um interesse por aparência pessoal e individualidade crescente; c) a descoberta, no século XII, da Antiguidade Clássica, a percepção de que uma vida plena era possível fora da Igreja. Cf. Watson, *Ideas*, p. 331-332.

²⁰ Temos em mente a existência de várias temporalidades e estruturas de tempo, conforme analisado por Koselleck em *Futures Past*.

²¹ O’Malley, *The Jesuits*, 13.

²² *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, 2. ed., Robert Audi, General editor (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 278.

²³ Watson, *Ideas*, 401.

Oxford e Cambridge.²⁴ Entretanto, não parecia ter um impacto inicial na concepção da pastoral.²⁵ Parece claro que o grupo inicial de jesuítas não pretendia se dedicar à educação ou a uma pedagogia baseada nas humanidades.²⁶

Uma grande mudança psicológica veio com a ascensão da individualidade, como mencionado anteriormente, e os jesuítas estavam cientes disto. Watson cita os três aspectos de Peter Burke sobre essa mudança: uma ascensão da consciência de si, um crescimento na competitividade e um crescente interesse na individualidade das pessoas.²⁷ Esses aspectos realmente se refletem nas práticas pedagógicas jesuítas, ou métodos de instrução, que eram centrados no aluno, conforme exposto no *Ratio Studiorum* (1599), o plano de ensino oficial que regulava a educação jesuíta.²⁸ Esses métodos incluíam a comunicação: por exemplo, para capacitar alunos no aperfeiçoamento da retórica, o professor (sempre um homem) lia uma passagem, normalmente de Cícero, na qual baseava a lição do dia; depois, dava uma explicação detalhada de seu significado, e a turma fazia suas contribuições. Havia também a concertação, em que se tinha uma discussão geral da turma e os alunos questionavam uns aos outros; e a disputa, uma prática herdada da Escolástica. Havia um debate público diário com todos os alunos presentes, bem como declamações, repetições, revisões, exames e premiações por sucesso.

Três escritos fundamentais moldaram o trabalho educacional dos jesuítas. O primeiro, *Os Exercícios Espirituais*, desenvolvido por Inácio de Loyola e publicado em 1548, que não deveriam ser rezados, mas sim vividos, apresenta princípios educacionais como autoatividade, adaptação para o indivíduo e domínio do que se aprende²⁹. O segundo era o Capítulo IV das Constituições Jesuítas, escritas por Inácio de Loyola e aprovadas em 1558 após sua morte em 1556; elas adotavam a teologia de Tomás de Aquino e reiteravam, ao mesmo tempo, a filosofia de Aristóteles, a qual algumas universidades europeias começaram a abandonar, junto com as boas morais e o grande serviço a Deus³⁰; foram moldadas pelo princípio do grande bem comum, como entendiam os jesuítas, ou seja, para a Glória de Deus. O terceiro documento era o *Ratio Studiorum* (1599)³¹. Não examinaremos o *Ratio* e seu programa; para o nosso propósito, basta dizer que contém regras para quatro áreas principais que hoje identificamos como administração, currículo, método de instrução (pedagogia) e disciplina. O *Ratio* reunia práticas como o método simultâneo de ensino, ou o *schola* (aula), que já era comum na França³².

²⁴ Watson, *Ideas*, 401.

²⁵ Nisto, Josep Maria Margenat Peralta cita P. H. Kolvenbach ao escrever que “O contexto da universidade parece ter pouco impacto na concepção da pastoral das primeiras companhias (*compagnons*)... [apesar de Inácio de Loyola] frequentemente ter lidado com a cultura de seu tempo” e que a primeira Ordem era, de certa forma, “anti-intelectual”. Cf. Josep Maria Margenat Peralta, “El sistema educativo de los primeros Jesuitas,” *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, v. 192-782 (nov.–dez. 2016), p. 356: 5, DOI: <https://doi.org/10.398/arbor.2016.782n6001>; e P. H. Kolvenbach, *Discursos universitarios* (Madrid: Unijes, 2008), 35.

²⁶ Peralta, “El sistema educativo de los primeros Jesuítas,” 5.

²⁷ Watson, *Ideas*, 403; Watson cita Peter Burke, *Culture and Society in Renaissance Italy, 1420–1540* (London: Batsford, 1972), 189.

²⁸ “The Jesuit *Ratio Studiorum* of 1599.”

²⁹ Ignatius of Loyola, *The Spiritual Exercises*, in *Catalogue of the Holy Sepulchre, New Hall*, traduzido com permissão do latim com partes da versão literal e anotações do Pe. Rothaan (London: Charles Dolman, MDCCCXVII, 1847).

³⁰ *The Constitutions of the Society of Jesus and Their Complementary Norms* (St Louis, MO: The Institute of Jesuit Sources, 1996).

³¹ “The Jesuit *Ratio Studiorum* of 1599”; cf. em especial “I. A. Rules of the Provincial (1-40),” xi.

³² Essa prática é relacionada ao ensinamento da irmandade fundada pelo holandês Gerhard Groote (1340-1384) no final do século XIV. Groote imaginou uma distribuição de suas escolas em oito diferentes turmas com um professor próprio, programa próprio e uma sala própria (unidade de lugar) em relação a seu nível, a fim de que a regeneração da sociedade se desse pelo ensinamento de qualidades espirituais e morais às pessoas comuns. Cf. Pierre-Phillippe Bugnard, *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée a la capitale occidentée* (Presses Universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine, 2013), 320.

Em relação objetivo dos jesuítas, o *Ratio* afirma: “é o principal ministério da Ordem de Jesus educar a juventude em cada ramo de conhecimento do Instituto. O objetivo do nosso programa educacional é conduzir homens [*sic*] ao conhecimento e ao amor do nosso Criador e Redentor. O provinciano deveria, portanto, fazer todo esforço para garantir que os vários currículos em nossas escolas produzam os resultados que nossa vocação exige de nós.”³³. Bugnard observa que a ordem corrente na França – clero, nobreza, oficiais e o terceiro estado (todos os outros da sociedade) – se refletia no programa, mas se estendia privilégio (isto é, um conhecimento desinteressado das humanidades clássicas e da eloquência e erudição, indo além da Escolástica) para o terceiro estado.³⁴ Bugnard argumenta que essa foi a parte em que a Reforma Católica tentou combater a heresia calvinista ao educar jovens homens e que esses colégios permitiam “uma relativa evasão social”.³⁵ Em lugares colonizados, como a América Latina, os jesuítas trabalharam com os crioulos (nascidos ali, mas de descendência europeia) e com os mestiços, as novas classes dominantes.³⁶

O'Malley articulou a seguinte visão: “[A filosofia jesuíta] prometeu produzir homens [as escolas eram para meninos] de integridade, dedicados ao bem comum da Igreja e da sociedade e habilidosos em persuadir outros para [uma] devoção similar”.³⁷ Seguindo a pesquisa de Grendler, o objetivo das escolas inferiores (a maioria dos frequentadores eram meninos leigos) era tornar os estudantes “líderes capazes, eloquentes e virtuosos da sociedade civil que agiriam em prol do bem comum”.³⁸ A noção de bem comum era definida pelos jesuítas com certa postura social conservadora. Grendler entende a abordagem jesuíta como Humanismo cívico, estendendo assim o conceito de Hans Baron para além da ligação entre Republicanismo e Humanismo. Ele utiliza cartas e documentações jesuítas associadas ao Colégio Romano, referindo-se à república cristã e à contribuição de um currículo humanista, para provar seu ponto.³⁹ Entretanto, a formação dos jesuítas nas humanidades – os clássicos antigos – juntamente da religião apresentava uma reviravolta, pois os textos eram “purificados” de “erros” e paganismo, introduzindo apenas partes em vez do uso de pontos de suspensão. Dessa forma, é possível concluir que a sabedoria antiga pode anunciar Cristo.⁴⁰ Além disso, o contexto católico do século XVI teve a Inquisição e indexação de livros proibidos, o que criou um desafio para os jesuítas e moldou seus movimentos políticos contraditórios, especialmente ao abordar a questão da heresia.⁴¹

Inácio de Loyola via suas universidades como uma extensão de seu ministério nas escolas/colégios. Logo, com o tempo, os jesuítas fundaram novas universidades e se tornaram professores em universidades existentes.⁴² Isso aconteceu na Europa e em várias partes do

³³ “The Jesuit *Ratio Studiorum* of 1599.”

³⁴ Bugnard, *Le temps des espaces pédagogiques*, 316.

³⁵ Bugnard, *Le temps des espaces pédagogiques*, 316.

³⁶ John Tutino, “Capitalism, Christianity, and Slavery: Jesuits in New Spain, 1572–1767,” *Journal of Jesuit Studies* 8 (2021): 11–36, DOI: <https://doi.org/10.1163/22141332-0801P002>; Gerardo Decorme, “Catholic Education in Mexico (1525–1912),” *The Catholic Historical Review*, n. 2 (jul. 1916): 68–81, <https://www.jstor.org/stable/25011409>; Robert H. Jackson, *Jesuits in Spanish America before the Suppression: Organization and Demographic and Quantitative Perspectives* (Leiden/Boston: Brill Research Perspectives in Jesuit Studies, 2021), acessado do site Brill.com em 3 abr. 2022; Jeffrey L. Klaiber, *The Jesuits in Latin America, 1549–2000: 450 Years of Inculturation, Defense of Human Rights, and Prophetic Witness* (Saint Louis, MO: The Institute of Jesuit Sources, 2009).

³⁷ O'Malley, *The Jesuits*, p. 13.

³⁸ Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 19.

³⁹ Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 19.

⁴⁰ François de Daninville, *L'éducation des Jésuites (XVI–XVIII siècles)* (Paris: Les Editions de Minuit, 1978), p. 182.

⁴¹ John O'Malley, *The First Jesuits* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993), 310–14. O'Malley proporciona uma análise interessante dos jesuítas e da Inquisição.

⁴² Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 71. Para Grendler, o modelo mais comum era a Associação de Universidades Jesuítas, consistindo em universidades e faculdades como, por exemplo, a Universidade de Coimbra em Portugal (1551) e a Universidade de Pont-a-Mousson na França (1575).

mundo. O Colégio Romano (1551), que dependia do apoio das elites romanas, tornou-se a Pontifícia Universidade Gregoriana em 1584 (pelo Papa Gregório XIII) e exemplificou o caráter internacional da Ordem e a comunidade e capacidade multinacional.⁴³ Sua visão educacional era central para a abordagem confessional transformacional global dos jesuítas, que se cruzou com mudanças de época, conflitos religiosos na Europa e colonização. Os jesuítas eram altamente pragmáticos, sendo conhecidos por terem um modelo específico de acomodação, como discutiremos abaixo.⁴⁴

A Reforma Protestante – um elemento-chave na configuração política e ideológica moderna – rompeu com a Cristandade, e a confessionalização da população era central para a intencionalidade por trás dos esforços educacionais dentro de uma estrutura religiosa ou outra. A confessionalização refere-se aqui a planos religiosos específicos para garantir a fé, alcançando todas as esferas da vida, às vezes em aliança com o Estado na Europa e em colônias europeias no Novo Mundo.⁴⁵ Wolfgang Reinhard e Heinz Schilling⁴⁶ desenvolveram um paradigma de confessionalização para analisar as relações entre Estado, religião e educação na Idade Moderna, da Conferência de Vórmia, em 1540, quando o Cristianismo foi rompido, a 1648, com a Paz de Vestfália, quando divisões religiosas foram aceitas. Naquela época, argumentam Reinhard e Schilling, o Calvinismo, o Catolicismo e o Luteranismo serviam, de forma semelhante, como instrumentos para construção do Estado na Europa Ocidental. Os Estados promoveram a confessionalização de sua população ao aumentarem a religião nas escolas, banirem outras religiões e subsidiarem missões.⁴⁷ Um exemplo é a França do século XVII, cuja monarquia encorajou os jesuítas e os oratorianos a comandarem uma rede de colégios municipais como parte da ofensiva contra o Protestantismo.⁴⁸

Contudo, os jesuítas fornecem exemplos iniciais do século XVI de um modelo de ensino que funcionava em parceria com soberanos, com ricos apoiadores e com o apoio financeiro de governos civis locais.⁴⁹ Uma prática jesuíta extensa na Europa era as escolas dependerem, além de uma doação inicial, do apoio financeiro anual dos governos civis locais.⁵⁰ As escolas eram gratuitas e não aceitavam qualquer tipo de pagamento dos alunos, e os professores jesuítas não podiam aceitar salários e tinham votos de pobreza; havia também internatos nobres.⁵¹ Grendler, fazendo referência em especial à Europa, conceitua essas escolas como semipúblicas.⁵²

Inseridos no contexto do colonialismo, especialmente no começo das expansões de Portugal e Espanha, apoiadas pelo patronado papal e pela exploração mercantil de recursos que criou um espaço Euro-Atlântico, os jesuítas expandiram suas escolas por toda a Europa (incluindo a Europa Oriental), pelo Extremo Oriente, pelas Américas e pela África, como o leitor pode acompanhar no mapa interativo. A localidade e as práticas nos ambientes missionários tornavam aceitáveis as questionáveis práticas de financiar escolas (colégios) e as complexas configurações jesuítas. Na América Espanhola e Portuguesa e, em quantidades limitadas, na Ásia, os jesuítas participaram de empreendimentos lucrativos para fundar suas

⁴³ Paul W. Murphy, “Jesuit Rome and Italy,” in *The Cambridge Companion to the Jesuits*, editado por Thomas Worcester (Cambridge: Cambridge University Press, 2008) p. 71-87, em especial p. 74.

⁴⁴ Peralta, “El sistema educativo de los primeros Jesuítas,” p. 7.

⁴⁵ Cf. Susan R. Boettcher, “Confessionalization: Reformation, Religion, Absolutism, and Modernity,” *History Compass* 2, n. 1 (2004): p. 1-10, DOI: <https://doi-org.proxy.queensu.ca/10.1111/j.1478-0542.2004.00100.x>; Heinz Schilling, *Religion, Political Culture and the Emergence of Early Modern Society* (Leiden: Brill, 1992); Wolfgang Reinhard, “Zwang zur konfessionalisierung? Prolegomena zu einer theorie des konfessionellen zeitalters,” *Zeitschrift für historische Forschung* 10 (1983): p. 257-77.

⁴⁶ Schilling, “Confessionalization in the Empire.”

⁴⁷ Cf. Susan R. Boettcher, “Confessionalization”.

⁴⁸ George Huppert, *Public Schools in Renaissance France* (Chicago: University of Illinois, 1984).

⁴⁹ Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 13 e 67.

⁵⁰ Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 13.

⁵¹ Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 13 e 45.

⁵² Grendler, *Jesuit Schools and Universities*, p. 13.

igrejas e escolas (colégios) e, então, se tornaram figura no Capitalismo global inicial. Por exemplo, os jesuítas participaram do comércio de seda entre Macau (China) e Nagasaki (Japão), com os termos de sua participação estabelecidos pelo rei português através de uma autorização em 1584, por meio da qual retificou o acordo feito pelo jesuíta Alessandro Valignani com os comerciantes de Macau (posteriormente, o Papa Urbano VIII proibiu esse comércio).

Entretanto, os jesuítas frequentemente se envolviam em empreendimentos como plantações de açúcar e mineração (de prata), fazendo uso de escravos africanos e, em configurações de mão de obra que envolviam hispânicos, indígenas e crioulos. Por exemplo, o Colégio Máximo San Pedro e San Paulo na Cidade do México, aonde os jesuítas chegaram em 1568, receberam grandes doações, mas também eram sustentados por um complexo de estados chamado Santa Lúcia, cujos trabalhadores eram escravizados. Posteriormente, os jesuítas trouxeram a classe açucareira de Xochimancas para a Bacia de Cuernavaca, junto a 240 pessoas escravizadas.⁵³ Plantações de açúcar com escravos africanos sustentavam os colégios para os portugueses brasileiros ricos;⁵⁴ o Colégio Máximo de Santa Fé em Bogotá, na Colômbia, era sustentado pela Hacienda de la Chamisera;⁵⁵ e o Colégio de São Paulo, fundado em 1568 em Lima, no Peru, era um grande detentor de escravos.⁵⁶ O Colégio Máximo em Córdoba, na Argentina, que se tornaria a Universidade de Córdoba, e operações correlatas em Córdoba eram parcialmente sustentadas pelas taxas cobradas nas escolas primárias e secundárias, mas também por várias estâncias – complexos agrícolas – com trabalhadores escravizados.⁵⁷

Uma situação diferente emergiu na província jesuíta do Paraguai (Paraguaria), que estava sob jurisdição do Vice-Reinado do Peru até o Vice-Reinado do Rio da Plata ser criado em 1776. O padre provincial residia em Córdoba, na atual Argentina. A Ordem criou o “estado” jesuíta dos Guaranis (indígenas que tinham vivido livres anteriormente, sem uma estrutura política) pelas bacias dos rios Alto Paraná e Uruguai. Tratava-se de *reducciones*, 30 vilarejos com suas escolas e fazendas produtivas, com 80.000 a 150.000 habitantes, no início de 1700.⁵⁸ Os jesuítas protegiam os indígenas que viviam sob sua jurisdição de ataques de comerciantes de escravos espanhóis e portugueses. Uma situação parecida ocorreu nas Ilhas Vissaias dentro da Vice- Província das Filipinas, que se tornou uma província jesuíta independente do México em 1665. Lá, o grande problema eram as expedições de malaios muçulmanos do sul das Filipinas feitas para sequestrar habitantes e escravizá-los; os malaios estavam estrategicamente localizados entre os mercados de escravos na Indonésia e a população pacífica das Ilhas Vissais.

Por volta do século XVII, a França havia alcançado uma posição de domínio cultural e político, e não se pode deixar de mencionar a conexão entre o Estado francês de Bourbon e os jesuítas franceses, bem como outras congregações. Tal conexão era bem explícita na Nova

⁵³ John Tutino, “Capitalism, Christianity, and Slavery: Jesuits in New Spain, 1572–1767,” *Journal of Jesuit Studies* 8 (2021): 2.1916/22141332-0801P002; cf. Gerardo Decorme, “Catholic Education in Mexico (p. 11-36),” *The Catholic Historical Review* 1525, no. 1912 (2 de julho): 168-81, <https://www.jstor.org/stable/25011409>.

⁵⁴ Stuart Schwartz, *Sugar Plantations in the Formation of Brazilian Society: Bahia 1550–1835* (New York: Cambridge University Press, 1985); Ananya Chakravarti, *The Empire of Apostles: Religion, Accommodation, and the Imagination of Empire in Early Modern Brazil and India* (New Delhi: Oxford University Press, 2018).

⁵⁵ Julián Galindo Zuluaga, “Los ciclos económicos jesuitas en la Provincia y Colegio Máximo de Santa Fe (Bogotá): el caso de la hacienda la Chamicera, siglo XVIII,” *IHS, Antiguos Jesuítas e Iberoamérica* 9 (2021): p. 1-21, DOI: <https://doi.org/10.31057/2314.3908.v9.32097>, acesso em 30 out. 2021.

⁵⁶ Luis Martin, *The Intellectual Conquest of Peru: The Jesuit College of San Pablo, 1568–1787* (New York: Fordham University Press, 1968).

⁵⁷ Robert H. Jackson, *Jesuits in Spanish America before the Suppression: Organization and Demographic and Quantitative Perspectives* (Leiden/Boston: Brill Research Perspectives in Jesuit Studies, 2021), acessado do site Brill.com em 3 abr. 2022, <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/48329/9789004460348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

⁵⁸ Alberto Armani, *Ciudad de dios y ciudad del sol. El “estado” Jesuíta de los Guaraníes (1609–1768)* (Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1987). Os Jesuítas tinham “estâncias” para criar gado. Cf. também Lucía Gálvez, *Vida cotidiana: Guaraníes y Jesuitas. De la tierra sin mal al paraíso* (Argentina: Sudamericana Joven Ensayo, 1995).

França (Quebeque, Canadá). Os jesuítas chegaram a Quebeque em 1625.⁵⁹ O Cardeal Richelieu foi contratado para fundar uma companhia em 1628, a *Compagnie des Cent Associés* (Empresa dos Cem Associados), constituída de ricos cortesãos, mercadores e oficiais de estado cujas doações e interesses comerciais apoiariam a colônia.⁶⁰ Seu trabalho missionário apostólico, que envolvia a premissa de que os indígenas precisavam ser civilizados, foi pareado com seu ministério educacional e com a dimensão secular de seu trabalho intelectual, interpretado como parte integrante de uma comunidade político franco-americana transatlântica projetada.⁶¹ A pequena escola “Notre Dame des Anges,” na cidade de Quebec, se tornaria o primeiro colégio jesuíta na América do Norte em 1635. A escola seguia o *Ratio* como qualquer outro colégio e ensinava línguas indígenas.⁶² O financiamento da missão cruzou com a políticas transnacionais e locais e com seu apostolado e, eventualmente, com a questão franco-canadense.

A natureza cara de suas missões em torno do mundo, criando entidades transregionais que cruzavam culturas e até impérios, junto com alianças políticas necessárias, alimentou profundas contradições na pastoral da Ordem e, conseqüentemente, na sua prática educacional. Nós nos perguntamos: considerando sua abordagem pragmática dos meios para alcançar seus objetivos, o que estava encapsulado em sua noção de bem comum e visão de cristão universal (católico)?

O’Malley aponta que as escolas jesuítas eram grandes instituições complexas que envolviam salas de aula, observatórios astronômicos, pátios e teatros; e, de acordo com Inácio de Loyola, eram “para todos, pobres ou ricos”.⁶³ Sendo assim, não surpreende que os jesuítas tenham tido um lugar para si mesmos como agentes culturais ao construírem “múltiplas modernidades”,⁶⁴ como criadores de conhecimento dentro de seus parâmetros epistemológicos, como interlocutores das culturas locais e como mobilizadores da cultura oriental na Europa e vice-versa. Como Marshall Hodgson coloca, a Modernidade foi de início um processo global de mudança, e é importante pensar no trabalho educacional dos jesuítas nesse contexto.⁶⁵ Hodgson faz referência à circulação de invenções e ideias que caracterizavam os oikoumenes afro-eurasianos, os avanços matemáticos e arquitetônicos refletidos na língua e arquitetura legada pelo Islão (expulsos da Espanha em 1493) e a assimilação europeia dessas criações. O processo continuou dentro de um contexto de colonização, trocas comerciais e trabalho missionário cada vez maior, à medida que os jesuítas se moviam através das noções de cultura, arte, arquitetura e matemática⁶⁶.

Os primeiros Jesuítas sabiam das outras grandes civilizações. Sendo assim, por exemplo, eles começaram a se conectar com a elite intelectual chinesa. Matteo Ricci, que tentou entender a compatibilidade e o Confucionismo e o Cristianismo, recebeu o título de chinês e Diretor do Tribunal de Matemáticos, tendo boas relações com o imperador, a quem Ricci e

⁵⁹ Paul W. Murphy, “Jesuit Rome and Italy,” in *The Cambridge Companion to the Jesuits*, editado por Thomas Worcester (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 278.

⁶⁰ Cf. Bronwen McShea, *Apostles of Empires: The Jesuits and New France* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2019). A autora analisa a relação dos jesuítas com o imperialismo francês, com ênfase na base parisiense da missão, em vez de sua base romana, e destaca o providencialismo francocêntrico. Ela dá atenção especial ao galicanismo e sua relação com os jesuítas franceses. O livro é baseado em uma análise de fontes primárias.

⁶¹ Cf. Bronwen McShea, *Apostles of Empires*:

⁶² Monet, “The Jesuits in New France,” p. 191.

⁶³ O’Malley, *The Jesuits*, p. 14.

⁶⁴ Shmuel Noah Eisenstadt, “Une réévaluation du concept de modernités multiples à l’ère de la mondialisation,” *Sociologie et sociétés*, 39, n. 2 (2007): p. 199-223.

⁶⁵ Edmund Burke III, “Introduction: Marshall G. S. Hodgson and World History,” in *Rethinking World History. Essays on Europe, Islam, and World History*, editado por Marshall G. S. Hodgson, ix–xxi (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

⁶⁶ Um exemplo interessante é dado pelos missionários jesuítas na Etiópia, onde utilizaram seus conhecimentos técnicos e senso artístico para transferir estilos e técnicas da Europa e Índia do início da Era Moderna. Discute-se que o objetivo dos jesuítas era ajudar os governantes a consolidar o poder real e a desenvolver uma administração central, que eles usariam como apoio à conversão da população. Cf. Victor M. Fernández, Jorge de Rottes, Andreu Martínez d’Alòs-Moner, e Carlos Cañete, *The Archaeology of the Jesuit Missions in Ethiopia (1557–1632)*, Jesuit Studies Series: Modernity through the Prism of Jesuit History, v. 10 (Leiden: Brill, 2017).

outros jesuítas ofereceram artes europeias preciosas.⁶⁷ Porém, os jesuítas não só transmitiram o conhecimento europeu para a China e outros lugares; também levaram conhecimento para a Europa. A China é um exemplo, já que eles escreviam livros em mandarim e em línguas europeias, abrangendo aspectos da cultura chinesa; a descrição e os debates no contexto francês influenciaram os pensadores iluministas. Standaert argumenta que isso contribuiu para várias quebras de noção de “religião” na Europa – entre uma verdadeira religião cristã e uma religião que era verdadeira, mas não cristã; entre religião e moralidade; e entre religião e história. Esta última, no fim, levou à separação entre esferas religiosas e não religiosas.⁶⁸

O Colégio São Paulo em Macau (também conhecido como Colégio da Madre de Deus), fundado em 1594, seguia os regulamentos do *Ratio* e da Universidade de Coimbra, adaptados para as necessidades chinesas. O colégio oferecia teologia, filosofia, matemática, geografia, astronomia, latim, português e mandarim, bem como possuía escolas de música e arte. Não era completamente eclesiástico nem civil e treinava – como o Colégio de Goa – missionários jesuítas para outras partes da Ásia e até mesmo para a África. Um interessante exemplo de seu papel cultural é fornecido pela missão à Corte do Grão-Mongol e aos imperadores Akbar (1556-1605) e Jahangir (1605-1627), o sultanato mongol no atual norte da Índia, onde se falava persa. Os jesuítas foram convidados para viajarem de Goa até o palácio Arkar em Fatehpur para atuarem como debatedores católicos em debates ecumênicos e fornecer obras de arte da renascença europeia para a corte.⁶⁹ Vale ressaltar que não houve conversões.

Ao mesmo tempo, os missionários também foram ativos no desmantelamento de modos de vida, normalmente junto de colonizadores e colonos, ainda que nem sempre em seus termos e às vezes encontrando resistência e fracassando. Um exemplo é a missão Madurai em Tamil Nadu, província no sul da Índia, iniciada em 1606 pelo líder jesuíta Roberto de Nobili (1577-1656). Depois de perceber que os hindus tinham o poder de resistir à ocidentalização, Nobili rejeitou a política que forçava nomes e costumes portugueses sobre convertidos e adotou a vestimenta, os costumes, a dieta e o modo de vida do homem sagrado hindu.⁷⁰

Em alguns lugares, os jesuítas conseguiram penetrar subjetividades com a religião. Isso, como na América Latina, resultou em um processo complexo de transculturação que se tornou parte de matrizes de poder colonial que visavam impor novas estruturas de poder, incluindo um estilo de vida, moralidade e economia, e a “colonização dos saberes existentes”.⁷¹ O conceito de “colonialidade do ser” é útil para este estudo, já que considera o efeito da colonialidade na experiência vivida e não só na mente, embora precisemos argumentar com sua complexidade multidirecional, refletida na verdadeira interiorização do cristianismo.⁷²

Situando os jesuítas nas configurações das ideias ocidentais

A Ordem estendeu-se por todo o mundo, inclusive em lugares protestantes, nos séculos XVI e XVII. Inicialmente, era uma época, em especial na Europa do século XVI, em que, de acordo com Charles Taylor, era “praticamente impossível” não acreditar em Deus⁷³. Mas isso mudaria. O

⁶⁷ O’Malley, *The Jesuits*, p. 51.

⁶⁸ Nicolas Standaert, “Jesuits in China,” in *The Cambridge Companion to The Jesuits*, editado por Thomas Worcester, 169-85 (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), em especial p. 183.

⁶⁹ Gauvin Alexander Bailey, “The Truth Showing Mirror: Jesuit Catechism and the Arts in Mughal India,” in *The Jesuits: Culture, Sciences, and the Arts 1540–1773*, editado por John W. O’Malley, S. J., Gauvin Alexander Bailey, Steven Harris, e T. Frank Kennedy, S. J., 380-401 (Toronto: University of Toronto Press, 1999).

⁷⁰ O’Malley, *The Jesuits*, p. 52.

⁷¹ Madina V. Tlostanova e Walter D. Mignolo, “Global Coloniality and the Decolonial Option,” *Kult 6*, Special issue, *Epistemologies of Transformation*, Roskilde University (2009): p. 130-147, em especial p. 134-135.

⁷² Nelson Maldonado Torres, “On the Coloniality of Being, Contributions to the Development of a Concept,” *Cultural Studies* 21, n. 2-3 (março/maio 2007): p. 240-70, em especial p. 242.

⁷³ Charles Taylor, *A Secular Age* (Cambridge e London: The Belknap Press, 2007), p. 539.

ministério dos jesuítas integrava o Humanismo e a Escolástica medieval, e os jesuítas utilizavam o vernáculo em sua pastoral catequética e traduções de obras, e não apenas de autores ocidentais. Os colégios ensinavam latim. Mas também era um século em que o pensamento crítico claramente emergia em ambientes católicos onde a Ordem tinha fortalezas, embora a busca por novas formas de pensar e se relacionar com o mundo acontecesse no meio intelectual e no contexto cultural da época. Assim, o ensaísta e filósofo francês Michel Montaigne (1533-1592), católico (na época, duvidar de Deus era quase impossível) e autor de *Essais* (Ensaíes), frequentemente citado hoje com relação ao cosmopolitismo, não misturava Deus com assuntos humanos; ele deu ênfase à virtude de acordo com Platão, rejeitou os escolásticos e abraçou o livre arbítrio e questionou a suposta superioridade da civilização europeia (conforme sua noção de que a conduta humana não está ligada às regras universais, mas à diversidade das regras).⁷⁴ Era uma época de mudança transicional. Mas como os jesuítas navegavam nessas mudanças para a Modernidade, novas noções de liberdade, propriedade e Estado e revolução científica?

Uma historiografia em andamento nas últimas décadas tem reavaliado a educação e ciência jesuíta e a relevância que tiveram para cientistas católicos. O historiador Edward Grant diferencia as posições modernas como os movimentos da Terra (a teoria copernicana foi condenada pela Igreja) e aquelas posições modernas que eram livres de tais restrições.⁷⁵ No caso da última, por exemplo, Grant se refere à rigidez ou fluidez dos céus, sobre as quais os jesuítas tinham opiniões diferentes. De acordo com ele, os jesuítas às vezes iam além dos ajustes em relação às suas visões cosmológicas aristotélicas e expunham novas ideias cosmológicas, como a existência de um espaço tridimensional infinito, vinculando-o à imensidão infinita de Deus.⁷⁶ Apesar de a censura dominar a Igreja e a Ordem, eles contribuíram para a óptica, magnetismo e cartografia.⁷⁷ Além disso, a mobilidade dos membros da Ordem que trabalhavam em diferentes partes do mundo, uma característica dela, gerou um movimento de conhecimento entre eles mesmos e ao redor do mundo.

William Wallace explora a influência de ideias jesuítas em Galileu (1564-1642), examinando os professores jesuítas no Colégio Romano e suas conexões com Galileu por volta de 1588-1591, em especial entre Galileu e Christopher Clavius (diretor dos matemáticos no Colégio).⁷⁸ A hostilidade da Igreja em relação às descobertas de Galileu aumentaram a partir de 1616, e em 1633 ele foi sentenciado a comparecer em Roma para ser examinado pela Congregação para a Doutrina da Fé (a Inquisição).⁷⁹ No entanto, Wallace argumenta que os jesuítas influenciaram a Ciência de Galileu e defende a ideia de um “elemento substancial de continuidade entre o ideal de Ciência (especialmente o ideal de uma física matemática) ensinado no Colégio Romano por volta de 1590 e o ideal de

⁷⁴ Jean Balsamo, Catherine Magnien-Simonin, e Michel Magnien, eds., *Montaigne, Les Essais*, com “Notas de leitura e sentenças” editado por Alain Legros (Paris: Pléiade, Gallimard, 2007); Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life*, editado por Arnold I. Davison e traduzido por Michael Chase (Oxford: Blackwell, 1995); Alexander Nehamas, *The Art of Living: Socratic Reflections from Plato to Foucault* (Berkeley: University of California Press, 1998); Marc Foglia e Emiliano Ferrari, “Michel de Montaigne,” *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Edição de Inverno de 2019), editado por Edward N. Zalta, <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/montaigne/>.

⁷⁵ Edward Grant, “The Partial Transformation of Medieval Cosmology by Jesuits in the Sixteenth and Seventeenth Centuries,” in *The Jesuit Science and the Republic of Letters*, editado por Mordechai Feingold, 127-56 (Cambridge, MA: The MIT Press, 2003).

⁷⁶ Grant, “The Partial Transformation.”

⁷⁷ Grant, “The Partial Transformation,” 145.

⁷⁸ William Wallace, “Galileo’s Jesuits: Connections and Their Influence on His Science,” in *Jesuit Science and the Republic of Letters*, editado por Mordechai Feingold, 99-126 (Cambridge: MIT Press, 2003).

⁷⁹ Peter Machamer e David Marshall Miller, “Galileo Galilei,” *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Edição de Verão de 2021), editado por Edward N. Zalta, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/galileo/>.

Ciência que estava por emergir nos escritos posteriores de Galileu”⁸⁰. O que se destaca aqui é o método de ensino e aprendizagem. As regras que governavam a Ordem – a subordinação do conhecimento à fidelidade à Igreja e à fé romana – interferiam na liberdade de expressão e na discussão de ideias emergentes. Neste contexto, historiadores podem encontrar boas bases de apoio em registros de membros disciplinadores, testemunhos de alunos e liminares contra o ensino de novas filosofias.

Em uma nova configuração de ideias modernas, a avaliação sistemática do conhecimento de René Descartes (1596-1680), com o método da dúvida como uma heurística, desafiou o trabalho intelectual dos jesuítas, que, em geral se opuseram fortemente. Na verdade, os jesuítas condenavam o cartesianismo. Descartes estudou no Colégio Jesuíta de La Fièche, onde ficou até 1615, após oito anos.⁸¹ Ariew argumenta que, apesar de Descartes não ter ido contra as doutrinas sustentadas pelos jesuítas, esses não podiam aceitar dúvidas ou suspeitas, entre outras razões, por questões pragmáticas, já que sua pedagogia era fundamentada na unidade de pensamento para garantir que o currículo fosse seguido ao redor do mundo.⁸² Então, o jesuíta Cláudio Acquaviva, quinto superior geral da Ordem, trabalhou visando à organização e centralização da Ordem e pedagogia em torno do *Ratio*.⁸³ Em 1613, ele enviou para todos os superiores provençais o Decreto sobre a Solidez e Uniformidade da Doutrina, cujo artigo 1º versava que “finalmente decidimos por uma coisa: todos os problemas seriam mais do que adequadamente previstos, na medida em que as circunstâncias permitissem, se seguíssemos cuidadosamente nosso *Ratio studiorum*.”⁸⁴

O trabalho intelectual missionário mesclava-se, por necessidade, à comunicação intercultural e até mesmo interpretações controversas dos próprios jesuítas; desse modo, desenvolveram-se redes de troca entre eles e o mundo exterior. O *Ratio* criou tensão, o que não surpreende dadas a variedade de situações ao redor do mundo e as mudanças da época.

O'Malley também faz referência ao impacto causado pelo livro *Principia Mathematica* de Galileu e Isaac Newton (1642-1727), publicado em 1687, o qual descreditou a base aristotélica da Ciência.⁸⁵ O autor defende que a reputação dos jesuítas era excelente e dá como exemplo o fato de que viajaram até Sião como matemáticos do rei Luís XVI e foram patrocinados pela Académie Royale des Sciences de Paris para observar os satélites de Júpiter e determinar a longitude do Cabo da Boa Esperança. Os jesuítas se encontraram com o comissário geral da Companhia Holandesa das Índias Orientais, o governador geral holandês da Batávia, e o rei de Sião, que já havia observado o eclipse lunar em um evento organizado pelos jesuítas enquanto estavam em seu palácio em Louvo.⁸⁶ Entretanto, os jesuítas não acompanharam as mudanças. Apesar de Aristóteles ter perdido

⁸⁰ Wallace, “Galileo’s Jesuits,” 112. Para fazer essa argumentação, Wallace retoma “o regresso demonstrativo como explicado em Galileu” 27, que, por sua vez, foi baseado nas exposições de Vallius em suas palestras de 1588”. Cf. Wallace, “Galileo’s Jesuits”, p. 112.

⁸¹ Roger Ariew, “Descartes and the Jesuits: Doubt, Novelty, and the Eucharist,” in *Jesuit Science and the Republic of Letters*, editado por Mordechai Feingold, 157-94 (Cambridge: The MIT Press, 2003), em especial p. 182. Cf. também Alfredo Gatto, “Descartes and the Jesuits,” in *Jesuit Philosophy on the Eve of Modernity*, editado por Cristiano Casalini, 405-25 (Leiden: Brill, 2019).

⁸² Ariew, “Descartes and the Jesuits,” em especial p. 182. Cf. também Gatto, “Descartes and the Jesuits.”

⁸³ Cristiano Casalini e Claude Pavor, S. J., eds., *Jesuit Pedagogy, 1540–1616: A Reader* (Boston College: The Institute of Jesuit Sources, 2016).

⁸⁴ Cf. a transcrição de “Father Claudio Acquaviva to All Provincial Superiors: Decree on the Solidity and the Uniformity of Doctrine, Rome, December 14, 1613,” in Casalini e Pavor, *Jesuit Pedagogy*, 234.

⁸⁵ O'Malley, *The Jesuits*, p. 62.

⁸⁶ O'Malley, *The Jesuits*, p. 62-63. Cf. também Florence Hsia, “Jesuits, Jupiter’s Satellites, and the Académie Royale des Sciences,” in *The Jesuits. Cultures, Sciences, and the Arts 1540–1773*, editado por John W. O'Malley, S. J., Gauvin Alexander Bailey, Steven J. Harris, e T. Frank Kennedy, S. J., 241-58 (Toronto: University of Toronto Press, 1999), 244-45.

credibilidade, em 1730 e mais uma vez em 1751 em uma reunião da Congregação Geral, foi decidido que os “professores da Ordem [deveriam] aderir a Aristóteles não somente na metafísica e lógica, mas também na física”.⁸⁷

No entanto, alguns jesuítas também fizeram parte da nova configuração de ideias. A Escola Espanhola de Salamanca, em especial o jesuíta espanhol Luis de Molina, publicou o livro *Concordance of Free Will with the Gifts of Grace* em 1588, que gerou controvérsia entre os dominicanos, os quais pensavam que era heresia a ênfase de Molina no livre arbítrio. O ponto aqui é que os jesuítas mantiveram uma tendência em direção ao livre arbítrio. Eles continuaram a sustentar essa visão até mesmo o século XIX, apesar de ter havido uma mudança para fortes posições conservadoras.⁸⁸ Fumaroli argumenta que a visão molinista de que a natureza dos humanos é manchada pelo pecado e não obscurecida por ele proporcionou uma base para a noção iluminista do homem natural ou bom selvagem.⁸⁹

No século XVII, houve um debate renomado em torno do conflito entre religião e política. O jesuíta Francisco Suárez, também da Escola de Salamanca, escreveu *Tractatus de legibus ac deo legislatore* (1619), no qual argumentou que todo o poder vem da comunidade, tornando-a uma autoridade em si própria com base no consenso comum. Ele também redefiniu a posição papal como soberano no mesmo nível dos outros, mas não acima deles.⁹⁰ Em geral, na época, depois da queda do Cristianismo, houve um movimento intelectual que enfatizou o lado secular da política e as ideias de liberdade individual.⁹¹

Essas mudanças intelectuais que emergiram no processo da Modernidade ocidental geraram uma alteração na relação entre Estado e religião, o que, obviamente, acabaria afetando o ministério dos jesuítas. Precisamos destacar algumas dessas mudanças que prepararam o cenário para essa eventual alteração. Veremos algumas delas. Na França, em plena guerra huguenote (Reforma Calvinista), especula-se que Jean Bodin (1529-1590) estabeleceu a base para a teoria do Estado soberano moderno ao defender um poder incontestável e centralizado, no qual assuntos religiosos seriam excluídos para manter a ordem.⁹²

Na Inglaterra, Thomas Hobbes (1588-1678), que deslocou a reforma científica para a política, publicou *Leviatã* em 1651, imediatamente depois da terceira Guerra Civil Inglesa (1650-1651), na qual ele posicionou o poder eclesiástico abaixo do poder secular.⁹³ O *Leviatã* é dividido em quatro partes: a primeira parte, “A Respeito do Homem”, contém capítulos sobre o conhecimento humano e a psicologia, os quais examinam as leis da natureza e as origens do contrato social; a segunda parte, intitulada “Do Estado”, consiste em capítulos que discutem os direitos de soberanos e súditos, centrais no livro; a terceira parte, “Do Cristão Comum”, expressa sua visão sobre a religião; e a última parte, “Do Reino da Escuridão”, termina com um ataque à Igreja Católica Apostólica Romana. Sua percepção

⁸⁷ O'Malley, *The Jesuits*, p. 63.

⁸⁸ O'Malley, *The Jesuits*, p. 35; Carlos Martínez Valle, “Jesuit Psychagogies: An Approach to the Relations of Schooling and Casuistry,” *Paedagogica Historica* 49, n. 4 (agosto de 2013): 577-91, em especial 581, DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/00309230.2013.799505>.

⁸⁹ Marc Fumaroli, “The Fertility and the Shortcomings of Renaissance Rhetoric: The Jesuit Case,” in *The Jesuits. Cultures, Sciences, and the Arts 1540–1773*, editado por John W. O'Malley, Gauvin Alexander Bailey, Steven J. Harri, e T. Frank Kennedy, 90-106 (Toronto: University of Toronto Press), em especial p. 100.

⁹⁰ Elliot Rossiter, “John Locke and the Jesuits on Law and Politics,” in *Jesuit Philosophy on the Eve of Modernity*, editado por Cristiano Casalini, 426-44 (Leiden / Boston: Brill, 2019), em especial 441-42; cf. também Watson, *Ideas*.

⁹¹ Watson, *Ideas*, 499.

⁹² Watson, *Ideas*, p. 500.

⁹³ Thomas Hobbes, *Leviathan or The matter, Forme and Power of a Commonwealth, Ecclesiastical and Civil, of Malmesbury, Anno Christi, 1651*.

sobre humanidade, pela qual nega a crença aristotélica de que os seres humanos são animais sociais, e, por isso, não poderia haver uma sociedade sem um “pacto de submissão”,⁹⁴ é resumida na frase “a vida é solitária, pobre, suja, bruta e curta”.⁹⁵

John Locke (1632-1704), “o profeta da comunidade empresarial inglesa [English business Commonwealth]”, que personificou uma produção “pronta para lucrar”,⁹⁶ escreveu o *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, entre outros trabalhos. Em sua visão, Igreja e Estado eram entidades separadas, e o Papa não poderia ter autoridade em assuntos seculares, e assim desenvolveu a noção de *tábula rasa* e verificação do conhecimento pela experiência. Ele argumenta que “Deus nos envia ao mundo sem ideias inatas de nenhuma das outras ‘conveniências da vida física’”.⁹⁷ Locke pensava que os princípios do Cristianismo demandavam tolerância e que a Igreja tinha que ser uma associação completamente voluntária.⁹⁸ Apesar do pensamento anticatólico de Locke, Rossiter, em uma virada revisionista, defende que o pensamento de Locke estava alinhado à tradição da lei natural influenciada pelos neoescolásticos jesuítas.⁹⁹ Ele escreve que Locke ecoava posições como voluntarismo moderado, lei da natureza e valor limitado do governo, bem como algumas visões sobre o contrato social expostos por Molina, Suárez e outros.¹⁰⁰

Baruch de Spinoza (1634-1677) é descrito por Jonathan Israel como “o principal desafiante dos fundamentos da religião revelada, ideias recebidas, tradição, moralidade e o que era considerado em todos os lugares, tanto em estados absolutistas quanto não absolutistas, como autoridade política divinamente constituída”.¹⁰¹ No *Tractatus Theologico-Politicus*, ele tentou promover a liberdade e a Ciência aplicada na religião. Israel argumenta que o trabalho de Spinoza abrangia áreas como o criticismo à Bíblia, teorias científicas, teologia e pensamento político e que, em sua visão, a liberdade só poderia ser compreendida filosoficamente.¹⁰² A relevância de Spinoza permanece, seguindo Israel, em sua abordagem de que a teologia deve ser substituída pela filosofia para entender a nós mesmos e nossa política, de que o conhecimento é democrático (sem nenhum interesse especial de grupos) e de que humanos são uma criatura natural com um lugar racional no mundo animal.¹⁰³

As ideias modernas na literatura, como as representadas em *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes (1547-1616), na obra de William Shakespeare (1564-1616) e na obra de Molière (1622-73), dentre outros, começaram a fornecer uma nova estrutura, enquanto o vernáculo teria uma presença cada vez maior. A turbulência intelectual criou um contexto para as alianças políticas dos jesuítas e, no início do século XVIII, houve uma crise de confessionalidade.

A Guerra dos Trinta Anos que tinha devastado a Europa Central terminou em 1648 com o Acordo de Paz de Vestfália, embora algumas lutas tenham continuado bem além de 1648.¹⁰⁴ Havia uma sensação de cansaço de guerras religiosas. Enquanto isso, no século XVII, houve

⁹⁴ Watson, *Ideas*, p. 502.

⁹⁵ Watson, *Ideas*, p. 502.

⁹⁶ Watson, *Ideas*, p. 503.

⁹⁷ David Armitage, *Foundations of Modern International Thought* (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), 122.

⁹⁸ Watson, *Ideas*, p. 504.

⁹⁹ Elliott Rossiter, “John Locke and the Jesuits on Law and Politics,” in *Jesuit Philosophy on the Eve of Modernity*, editado por Cristiano Casalini, 426-43 (Leiden e Boston: Brill, 2019), DOI: https://doi.org/10.1163/9789004394414_019.

¹⁰⁰ Rossiter, “John Locke and the Jesuits.”

¹⁰¹ Jonathan Israel, *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity 1650–1750* (New York: Oxford University Press, 2001), 159.

¹⁰² Watson, *Ideas*, p. 505; Israel, *Radical Enlightenment*.

¹⁰³ Israel, *Radical Enlightenment*.

¹⁰⁴ Ronald G. Asch, *The Thirty Years War: The Holy Roman Empire and Europe, 1618–48* (London: Macmillan, 1997). Incluindo a guerra entre a França e a Espanha, foi interpretado politicamente como uma luta com dois concorrentes principais: os espanhóis e austríacos de Habsburgo de um lado e os franceses de Bourbon do outro. Cf. Asch, *The Thirty Years War*, 2.

um movimento na Igreja para abrir-se às necessidades sociais do mundo, com a Igreja ouvindo as lideranças francesas, como Nicholas Barré, Jean Eudes, Vincent de Paul, Jean-Jacques Olier, Pierre de Bérulle e Jean-Baptiste de La Salle. Era necessário ter mulheres religiosas. Então, o século trouxe uma nova configuração educacional dentro da Igreja, uma resposta renovada às Reformas por meio da escolarização dos pobres, representando uma abordagem diferente daquela articulada pelos jesuítas.

A educacionalização e até a pedagogização da fé estavam tomando forma. Várias congregações começaram a desenvolver métodos de evangelizar e instruir nos 3Rs através da escolarização, e as mulheres foram integradas ao trabalho apostólico apesar das restrições papais.¹⁰⁵ Esse processo estava evidente, por exemplo, na França no trabalho do frade menor Nicholas Barré, que fundou, em 1666, o Instituto de Professores Caridosos – no futuro, Congregação das Irmãs do Menino Jesus – sem votos e clausura, sob a direção de um superior. A missão era a educação de meninas pobres (com instrução cristã, leitura, escrita na língua vernacular e oficinas para mulheres).¹⁰⁶ Sobretudo, Barré conseguiu contornar a exclusão que a Igreja fazia às mulheres em relação ao apostolado ativo. Barré, que foi o conselheiro espiritual de Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fundou também, em 1681, uma Escola da Caridade para meninos que não prosperou, mas teve seus membros recebidos por de La Salle recebeu em sua casa. Em 1684, de La Salle fundou *L'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes* (Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs), uma Ordem de ensino religioso leigo (eles não eram padres), para fornecer instrução primária e religiosa gratuita na língua vernácula para garotos pobres. A Ordem logo se expandiu por toda a França e se espalharia por todo o mundo. Na realidade, os irmãos de La Salle colocaram em prática princípios da educação moderna, incluindo as ideias de Comenius que estavam em uso em alguns lugares.¹⁰⁷ Eles não eram os únicos preocupados em educar os pobres – por exemplo, na Itália havia as escolas escolápias para os pobres, fundadas pelo espanhol José de Calasanz. Podemos concluir que, por volta do início do século XVII, a Escolástica estava em queda, mas forneceu a base sobre as quais novas abordagens foram desenvolvidas.

Do lado protestante, João Amós Comênio (1592-1670), bispo da Morávia, deixou um grande conjunto de estudos educacionais teóricos e práticos, o mais conhecido sendo a *Didactica Magna*, escrita por volta de 1628 e publicada em latim em 1657.¹⁰⁸ Um neoplatonista influenciado pelo pensamento científico da época, como argumenta Spinka, Comênio vinculou suas próprias propostas aos princípios de Francis Bacon.¹⁰⁹ Ele criticou

¹⁰⁵ Cf. Rosa Bruno-Jofré, “The Sisters of the Infant Jesus in Bembibre, León, Spain, during the Second Stage of Francoism (1957–1975): The School with No Doors,” in *Catholic Education in the Wake of Vatican II*, editado por Rosa Bruno-Jofré e Jon Igelmo Zaldívar, 111-34 (Toronto: University of Toronto Press, 2017).

¹⁰⁶ Nicholas Barré, “Estatutos y Reglamentos de las Escuelas Cristianas y Caritativas,” in *Nicholas Barré: Obras Completas* (Barcelona, Spain: EDIM, 1977). Foram escritos em 1677. Cf. Bruno-Jofré, “The Sisters of the Infant Jesus.”

¹⁰⁷ Cf. Richard M. Tristano, “Crossing Cultures: The Mental World and Social Subversion of St. John Baptist de La Salle,” *The Catholic Historical Review* 103, n. 2 (primavera de 2017): 246-70; Leonardo Franchi, “Jean-Baptiste de La Salle and the Education of Teachers,” in *Éduquer aujourd’hui: Mutations et permanences. Contributions à la reflexion universitaire autour de l’éducation*, editado por Christian Jamet e Catherine Nafti-Malherbe (Angers, França: Les Acteurs de Savoir, 2017), <https://eprints.gla.ac.uk/143446/>; M. J. McGinniss, “*John Baptist de La Salle: The Spirituality of Christian Education*,” editado por Carl Koch, Jeffrey Calligan, F.S.C. e Jeffrey Gros F.S.C. New York: Paulist, 2004. xiv + 266 páginas. \$26.95 (paper),” *Horizons* 33, n. 1 (primavera de 2006): 159-60, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0360966900003145>; Dominic Everett, *John Baptist Delasalle’s “The Conduct of Schools”: A Guide to Teacher Education (Seventeenth Century, France)* (Tese de Doutorado, Loyola University of Chicago, 1984), <https://www-proquest-com.proxy.queensu.ca/dissertations-theses/john-baptist-delasalles-conduct-schools-guide/docview/303327116/se-2?accountid=6180>.

¹⁰⁸ Johann Amos Comenius, *The Great Didactic*, traduzido para o inglês e editado com introduções bibliográficas, históricas e críticas por M. W. Keatinge, M.A. (London: Adam and Charles Black, 1907), disponível na Cornell University Library, <https://archive.org/details/cu31924031053709/page/n7/mode/2up?ref=ol&view=theater&q=Chapter+XXVI>.

¹⁰⁹ Matthew Spinka, *John Amos Comenius: That Incomparable Moravian* (New York: Russell & Russell, 1943), 52; Comenius, *The Great Didactic*. Cf. também Björn Norlin, “Comenius, Moral and Pious Education, and the Why, When, and How of School Discipline,” *History of Education*, 49, n. 3 (2020): 287-312; Antonella

as escolas por não ensinarem o conhecimento real, reagindo ao foco humanístico e à ênfase na memorização da gramática latina, negligenciando o vernáculo. Assim, na *Didactica Magna*, Comênio deu ênfase a uma disciplina escolar pedagogizada (capítulo XXVI), ao contato com a natureza e ao ensino para ambos os sexos. O capítulo XXV parece referir-se ao ensino humanista em sua matéria: “Se quisermos reformar as escolas de acordo com as leis do verdadeiro Cristianismo, devemos remover delas os livros escritos por pagãos ou, pelo menos, usá-los com mais cautela do que até agora.”¹¹⁰ As sementes de aprendizado, piedade e virtude, pensou ele, são elementos inerentes à nossa humanidade, e temos sentidos e razão para aprender.¹¹¹ Sua teoria traz à tona a ideia moderna de progresso e contém elementos da teoria eurocentrista de recapitulação, vislumbrando uma pedagogia recriando os estágios da humanidade para a “civilização” que apareceria no final do século XIX e incorporaria uma visão racializada do desenvolvimento humano.

Foi uma época de disputas teológicas que se estenderam para os séculos XVIII e XIX e que afetariam os jesuítas, particularmente em seu confronto com os janeistas (nomeados a partir de Cornélio Jansênio, teólogo na Universidade Católica de Lovaina) sobre a liberdade humana e a graça divina.¹¹² Os janeistas, cujo reduto era a França, questionavam, dentre outros assuntos, o fato de os jesuítas enfatizarem o livre arbítrio e a reconciliação com culturas pagã, exporem um rigorismo moral e defenderem o papel dos bispos locais. Um dos principais oponentes dos jesuítas era o filósofo janeista Blais Pascal.¹¹³ Além disso, a reaparição do galicanismo, com seu apelo para limitações do poder do Papa, complicaria a permanência dos jesuítas, devido às relações que tiveram com a monarquia francesa enquanto eram missionários militantes com votos de obediência ao Papa. Em 1705, o Papa Clemente XI condenou os “Ritos na China”, a prática de aculturação dos missionários jesuítas. A convergência de todos esses acontecimentos históricos e teológicos afetou o *status* dos jesuítas e preparou terreno para sua supressão.

O contexto foi agravado pela crise colonial gerada quando Espanha e Portugal assinaram o Tratado de Madri em 1750 para uma troca de território através da qual os nativos em sete reduções em território português tiveram que se mudar para o agora território espanhol; isso terminou com a resistência indígena e a Guerra das Sete Reduções (1756). Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e dos domínios portugueses. Isso não foi apenas um golpe em seu ministério educacional na América espanhola e portuguesa, mas um importante componente conjuntural que definiu o futuro da Ordem.

Intelectualmente, o confronto com os filósofos do Iluminismo tornou-se inevitável em meados de 1750, embora seja possível falar de um Iluminismo católico alimentado pela elite colonizada. Nota-se que Voltaire (1694-1778) recebeu sua formação inicial no Colégio Jesuíta Louis-LeGrand em Paris e era familiarizado com o *Journal de Trévoux*, o diário internacional jesuíta que desencadeou ferozes disputas filosóficas e teológicas.¹¹⁴ Em 1764, o rei Luís XV suprimiu os jesuítas na França por decreto real. Por fim, em 1773, Clemente XIV publicou o breve apostólico *Dominus ac Redemptor*, suprimindo a Ordem em nível global.

O século XVIII viu um movimento científico e filosófico que não será completamente abordado aqui. Assim, Immanuel Kant (1714-1804) enfatizou a subjetividade no processo de conhecimento e um conceito moral de progresso, ao mesmo tempo que se opôs aos elementos

Cagnolati, “Comenio e l’infanzia,” *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education* 13, n. 1 (2010): p. 69-79, DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-10048.

¹¹⁰ Comenius, *The Great Didactic*, p. 23.

¹¹¹ Cf. Norlin, “Comenius, Moral and Pious Education.”

¹¹² Alexander Sedgwick, “Jansen and the Jansenists,” *History Today* 40, n. 7 (1990): p. 36-42.

¹¹³ Boaventura de Sousa Santos argumenta que Blais Pascal exemplifica um caminho que pode ter levado ao diálogo de aculturação não colonial. Ele, contudo, não discute as implicações do janeísmo de Pascal. Cf. Boaventura de Sousa Santos, A Non-Occidental West? Learned Ignorance and Ecology of Knowledge, *Theory, Culture & Society* 26, n. 7-8 (2009): 103-25, em especial p. 119-20.

¹¹⁴ Marc Fumaroli, “The Fertility and the Shortcomings of Renaissance Rhetoric:

sobrenaturais do Cristianismo. Os filósofos iluministas defenderam a ideia de conhecimento como virtude e seu caráter emancipatório. Futuramente, essas ideias foram impulsionadas pelo otimismo educacional do Romantismo, começando por Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Houve uma mudança de atitude perante a consciência humana e um interesse pela consciencialização humana. Voltaire, em *O Século de Luís XIV* (1751), e David Hume, em *A História da Inglaterra* (1778), questionaram o dogmatismo cristão como o tema principal da mudança histórica.¹¹⁵ Enquanto isso, a instauração da economia política no final do século XVIII, com Adam Smith (1776), sinalizava as profundas mudanças econômicas em curso.

A discussão sobre educação e a criação da escola dirigida pelo Estado eram inteligíveis dentro de uma nova ordem de coisas em evolução. As regulamentações sobre a escolaridade obrigatória começaram naquele século, iniciadas por monarcas absolutistas como Frederico V na Dinamarca, Maria Teresa na Áustria e Frederico, o Grande, na Prússia.¹¹⁶ Sob Frederico II, os códigos escolares prussianos de 1763 e 1765 ordenavam a educação obrigatória para todas as crianças entre 5 e 13 ou 14 anos e regulamentavam o horário escolar, as férias, o currículo e os livros didáticos. A introdução de sistemas nacionais de educação estava ligada à noção de Estado-Nação que emergiu da Revolução Francesa a partir do Congresso de Viena (1814-15) e tomaria forma própria nas Américas.¹¹⁷ Pedagogicamente, os ideais de Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841) circularam na Europa, nas Américas e até no Oriente Médio. A educação foi reconceitualizada, e a visão jesuíta não se coadunava com as tendências modernas de pensamento, embora a Ordem tenha contribuído para o seu desenvolvimento através do movimento global de ideias e formas de conhecimento e mesmo da geração de conhecimento. De qualquer forma, encerraremos com a declaração de Paul Grendler citada no início do artigo: “Os jesuítas criaram o primeiro sistema educacional público que a Europa e o mundo tinham visto”.

A Companhia de Jesus Restaurada, no ano de 1814, encontraria um novo cenário no qual a Igreja Católica, na maioria dos casos, abriria um espaço educacional em cenários diversos.

Conclusão

A visão educacional dos jesuítas visava à formação de homens (*sic*) para serem líderes com virtudes cívicas, educados num Humanismo aberto à transcendência, mas também alicerçado na Escolástica. Sua ênfase era a criação de colégios (escolas secundárias). Duas temporalidades convergiram nessa abordagem, a Escolástica medieval e o Humanismo renascentista. O *Ratio Studiorum* tornar-se-ia o plano de estudos e fonte de tensões, juntamente com os parâmetros escolásticos fixados pela Ordem, que permanecia com o Aristotelismo e o Tomismo. Isso se tornou uma barreira em sua interação com a nova configuração de ideias que alimentariam as concepções de educação. Os jesuítas acabaram por se inserir numa configuração conflituosa na Igreja, no jogo entre o mundo secular e o religioso. Seu pragmatismo, traduzido em acomodações políticas e econômicas às circunstâncias contextuais, gerou profundas contradições na implementação de um Cristianismo universal (católico) que ordenaria o mundo. Ilustramos isso com o exemplo do uso de pessoas escravizadas para sustentar suas operações. A globalidade de seu ministério educacional, visualizada no componente *online* deste trabalho, seguiu as linhas da colonização e do comércio, e as escolas geraram redes poderosas.

¹¹⁵ Watson, *Ideas*, p. 546.

¹¹⁶ Andy Green, *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (New York: St Martin Press, 1990); Rosa Bruno-Jofré e Carlos Martínez Valle, “Church, Religious Institutions, the State and Schooling,” in *Handbook of Historical Studies in Education*, editado por T. Fitzgerald (Springer International Handbooks of Education, 2019), DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_13-2.

¹¹⁷ Green, *Education and State Formation*; John Boli, Francisco O. Ramirez, e John W. Meyer, “Explaining the Origins and Expansion of Mass Education,” *Comparative Education Review* 29, n. 2 (1985): 145-70, <http://www.jstor.org/stable/1188401>.

Foi de fato um empreendimento apostólico jesuíta conectado envolvendo as Américas, a Ásia, África e Europa. No entanto, a historiografia recente, conforme discutido neste artigo, tem problematizado a ideia de uma identidade hierarquizada do coletivo jesuíta e enfatizado sua atuação quanto às características do local, à historicidade da experiência e à sua própria busca de conhecimento. De particular interesse é a discussão em torno do papel que os jesuítas e sua obra educacional desempenharam na formação de notáveis pensadores da Modernidade, como Descartes ou mesmo Galileu, a quem a Igreja se opôs fortemente, ou seus próprios teólogos jesuítas, como Molina e Suarez, com suas respectivas visões do secular. Os jesuítas mobilizaram ainda mais ideias e culturas, e suas habilidades linguísticas e seu efeito sobre os filósofos do Iluminismo seriam motivos para descentralizar a análise da Ordem.

O século XVII marcou não apenas a crise do Jansenismo e o declínio da Escolástica e do Aristotelismo, mas também uma renovação espiritual que abriu a Igreja às necessidades do povo, resultando na educação básica para crianças pobres como resposta à Reforma. Dentro do ambiente patriarcal da Igreja, percebeu-se que as mulheres eram necessárias fora do claustro, no empreendimento educacional. O cenário do século XVIII não foi fácil para os jesuítas, que não conseguiram articular seu pensamento dentro de novas configurações emergentes de ideias políticas e intelectuais como haviam feito no século XVI.

Referências

ARIEW, Roger, “Descartes and the Jesuits: Doubt, Novelty, and the Eucharist,” in FEINGOLD, Mordechai (ed) *Jesuit Science and the Republic of Letters*. Cambridge: The MIT Press, 2003, pp. 157–94.

ARMANI, Alberto, *Ciudad de dios y ciudad del sol. El “estado” Jesuita de los Guaraníes (1609–1768)*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1987.

ARMITAGE, David, *Foundations of Modern International Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

ASCH, Ronald G., *The Thirty Years War: The Holy Roman Empire and Europe, 1618–48*. London: Macmillan, 1997.

BAILEY, Gauvin Alexander, “The Truth Showing Mirror: Jesuit Catechism and the Arts in Mughal India,” in O’MALLEY, John W, S. J., BAILEY, Gauvin Alexander, HARRIS, Steven, and KENNEDY, T. Frank (eds) *The Jesuits: Culture, Sciences, and the Arts 1540–1773*. Toronto: University of Toronto Press, 1999, pp 380–401.

BARRÉ, Nicholas, “Estatutos y Reglamentos de las Escuelas Cristianas y Caritativas,” in *Nicholas Barré: Obras Completas*. Barcelona, Spain: EDIM, 1977.

BOETTCHER, Susan R., “Confessionalization: Reformation, Religion, Absolutism, and Modernity,” *History Compass* 2, n.1 (2004): 1–10, DOI: <https://doi-org.proxy.queensu.ca/10.1111/j.1478-0542.2004.00100.x>.

BOLI, John, RAMÍREZ, Francisco O., and MEYER, John W., “Explaining the Origins and Expansion of Mass Education,” *Comparative Education Review* 29, no. 2 (1985): 145–70, DOI: <http://www.jstor.org/stable/1188401>.

BRUNO-JOFRÉ, Rosa and MARTÍNEZ VALLE, Carlos, “Church, Religious Institutions, the State and Schooling,” in FITZGERALD, T. (ed) *Handbook of Historical Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education, 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_13-2

BRUNO-JOFRÉ, Rosa, “Localizing Dewey’s Notions of Democracy and Education,” *Journal of the History of Ideas* 80, no. 3 (July 2019): 433–54.

BRUNO-JOFRÉ, Rosa, “The Sisters of the Infant Jesus in Bembibre, León, Spain, during the Second Stage of Francoism (1957–1975): The School with No Doors,” in BRUNO-JOFRÉ, Rosa and IGELMO ZALDÍVAR, Jon (ed) *Catholic Education in the Wake of Vatican II*, Toronto: University of Toronto Press, 2017, pp , 111–34.

BUGNARD, Pierre-Phillippe, *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée a la capitale occidentée*. Presses Universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine, 2013.

BURKE III, Edmund, “Introduction: Marshall G. S. Hodgson and World History,” in HODGSON, Marshall G. S. (ed) *Rethinking World History. Essays on Europe, Islam, and World History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. ix–xxi.

BURKE, Peter, *Culture and Society in Renaissance Italy, 1420–1540*. London: Batsford, 1972.

CAGNOLATI, Antonella, “Comenio e l’infanzia,” *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education* 13, no. 1 (2010): 69–79. DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-10048.

CASALINI, Cristiano and PAVUR, Claude, S. J., eds., *Jesuit Pedagogy, 1540–1616: A Reader*. Boston College: Institute of Jesuit Sources, 2016.

CHAKRAVARTI, Ananya, *The Empire of Apostles: Religion, Accommodation, and the Imagination of Empire in Early Modern Brazil and India*. New Delhi: Oxford University Press, 2018.

COMENIUS, Johann Amos, *The Great Didactic*. London: Adam and Charles Black, 1907.

DANINVILLE, François de, *L’éducation des Jésuites (XVI–XVIII siècles)*. Paris: Les Editions de Minuit, 1978.

DECORME, Gerardo, “Catholic Education in Mexico (1525–1912),” *The Catholic Historical Review* 2, no. 2 (July 1916): 168–81, <https://www.jstor.org/stable/25011409>.

Dominic Everett, *John Baptist Delasalle’s “The Conduct of Schools”: A Guide to Teacher Education (Seventeenth Century, France)* (PhD diss., Loyola University of Chicago, 1984), <https://www-proquest-com.proxy.queensu.ca/dissertations-theses/john-baptist-delasalles-conduct-schools-guide/docview/303327116/se-2?accountid=6180>.

EISENSTADT, Shmuel Noah, “Une réévaluation du concept de modernités multiples à l’ère de la mondialisation,” *Sociologie et sociétés*, 39, no. 2 (2007): 199–223.

FARRELL, Allan, "Introduction," in "The Jesuit *Ratio Studiorum* of 1599," Washington, DC: Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970.

FERNÁNDEZ, Victor M., ROTTES, Jorge de, D'ALÒS-MONER, Andreu Martínez, and CAÑETE, Carlos, *The Archaeology of the Jesuit Missions in Ethiopia (1557–1632)*, Jesuit Studies Series: Modernity through the Prism of Jesuit History, Vol. 10. Leiden: Brill, 2017.

FOGLIA, Marc and FERRARI, Emiliano, "Michel de Montaigne," *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2019 Edition.

FRANCHI, Leonardo, "Jean-Baptiste de La Salle and the Education of Teachers," in JAMET, Christian and NAFTI-MALHERBE, Catherine (eds) *Éduquer aujourd'hui: Mutations et permanences. Contributions à la réflexion universitaire autour de l'éducation*, Angers, France: Les Acteurs de Savoir, 2017), <http://eprints.gla.ac.uk/143446/>.

FUMAROLI, Marc, "The Fertility and the Shortcomings of Renaissance Rhetoric: The Jesuit Case," in O'MALLEY, John W, S. J., BAILEY, Gauvin Alexander, HARRIS, Steven, and KENNEDY, T. Frank (eds) *The Jesuits: Culture, Sciences, and the Arts 1540–1773*. Toronto: University of Toronto Press, 1999, pp 90–106.

GÁLVEZ, Lucía, *Vida cotidiana: Guaraníes y Jesuitas. De la tierra sin mal al paraíso*. Argentina: Sudamericana Joven Ensayo, 1995.

GATTO, Alfredo, "Descartes and the Jesuits," in CASALINI, Cristiano (ed) *Jesuit Philosophy on the Eve of Modernity*, Leiden and Boston: Brill, 2019, pp 405–25.

GRANT, Edward, "The Partial Transformation of Medieval Cosmology by Jesuits in the Sixteenth and Seventeenth Centuries," in FEINGOLD, Mordechai (ed) *Jesuit Science and the Republic of Letters*. Cambridge: The MIT Press, 2003, pp 127–56.

GREEN, Andy, *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St Martin Press, 1990.

GRENDLER, Paul, *Jesuit Schools and Universities in Europe 1548–1773*. Leiden, Boston: Brill, 2019.

GRENDLER, Paul. "Jesuit Schools in Europe. A Historiographical Essay," *Journal of Jesuit Studies* 1 (2014): 7–25.

HADOT, Pierre, *Philosophy as a Way of Life*, Oxford: Blackwell, 1995.

HOBBS, Thomas, *Leviathan or The matter, Forme and Power of a Commonwealth, Ecclesiastical and Civil*, of Malmesbury, Anno Christi, 1651.

HSIA, Florence, "Jesuits, Jupiter's Satellites, and the Académie Royale des Sciences," in O'MALLEY, John W, S. J., BAILEY, Gauvin Alexander, HARRIS, Steven, and KENNEDY, T. Frank (eds) *The Jesuits: Culture, Sciences, and the Arts 1540–1773*. Toronto: University of Toronto Press, 1999, pp 244–45.

HUPPERT, George, *Public Schools in Renaissance France*. Chicago: University of Illinois, 1984.

ISRAEL, Jonathan, *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity 1650–1750*. New York: Oxford University Press, 2001.

JACKSON, Robert H., *Jesuits in Spanish America before the Suppression: Organization and Demographic and Quantitative Perspectives*. Leiden/Boston: Brill Research Perspectives in Jesuit Studies, 2021, downloaded from Brill.com, April 3, 2022, <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/48329/9789004460348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

JANSEN, Jan C., *Decolonization: A Short History*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2013.

KLAIBER, Jeffrey L., *The Jesuits in Latin America, 1549–2000: 450 Years of Inculturation, Defense of Human Rights, and Prophetic Witness*. Saint Louis, MO: Institute of Jesuit Sources, 2009.

KOLVENBACH, P. H., *Discursos universitarios*. Madrid: Unijes, 2008.

KOSELLECK, Reinhart, *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press, 2004.

LEGROS, Alain (ed) *Montaigne, Les Essais*, with “Notes de lecture and Sentences peintes,” Paris: Pléiade, Gallimard, 2007.

LOYOLA, Ignatius of, *The Spiritual Exercises*, in *Catalogue of the Holy Sepulchre, New Hall*, translated from the authorized Latin with extracts from the literal version and notes of the Rev. Father Rothaan. London: Charles Dolman, MDCCCXVII, 1847.

MACHAMER, Peter and MILLER, David Marshall, “Galileo Galilei,” *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Summer 2021 Edition.

MARTIN, Luis, *The Intellectual Conquest of Peru: The Jesuit College of San Pablo, 1568–1787*. New York: Fordham University Press, 1968.

MCGINNISS, M. J., “John Baptist de La Salle: The Spirituality of Christian Education’.” *Horizons* 33, no. 1 (Spring 2006): 159–60, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0360966900003145>.

MCSHEA, Bronwen, *Apostles of Empires: The Jesuits and New France*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2019.

MONET, Jacques, “The Jesuits in New France,” in WORCESTER, Thomas (ed). *The Cambridge Companion to the Jesuits*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 186-198.

MURPHY, Paul W., “Jesuit Rome and Italy,” in *The Cambridge Companion to the Jesuits*, edited by Thomas Worcester. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

NEHAMAS, Alexander, *The Art of Living: Socratic Reflections from Plato to Foucault*. Berkeley: University of California Press, 1998.

NORLIN, Björn, “Comenius, Moral and Pious Education, and the Why, When, and How of School Discipline,” *History of Education*, 49, no 3 (2020): 287–312.

O’MALLEY, John W, S. J., *The Jesuits: A History from Ignatius to the Present*. Toronto-London-New York: Rowman & Littlefield, 2014.

O’MALLEY, John W, *The First Jesuits* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993).

O’MALLEY, John W. *Trent: What Happened at the Council*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2013.

PALMER, Martin E., S. J., PADBERG, John W., S.J., and MCCARTHY, John L.. *Ignatius of Loyola, Letters and Instructions*, S.J. MO, Saint Louis: The Institute of Jesuit Sources, 2006.

PERALTA, Josep María Margenat, “El sistema educativo de los primeros Jesuitas,” *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 192–782 (Nov–Dec 2016).

REINHARD, Wolfgang, “Zwang zur konfessionalisierung? Prolegomena zu einer theorie des konfessionellen zeitalters,” *Zeitschrift für historische Forschung* 10 (1983): 257–77.

ROSSITER, Elliott, “John Locke and the Jesuits on Law and Politics,” in CASALINI, Cristiano (ed) *Jesuit Philosophy on the Eve of Modernity*, Leiden and Boston: Brill, 2019, pp 426–43, DOI: https://doi.org/10.1163/9789004394414_019.

SANTOS, Boaventura de Sousa, A Non-Occidental West? Learned Ignorance and Ecology of Knowledge, *Theory, Culture & Society* 26, nos. 7–8 (2009): 103–25.

SCHILLING, Heinz, *Religion, Political Culture and the Emergence of Early Modern Society*. Leiden: Brill, 1992.

SCHWARTZ, Stuart, *Sugar Plantations in the Formation of Brazilian Society: Bahia 1550–1835*. New York: Cambridge University Press, 1985.

SEDGWICK, Alexander, “Jansen and the Jansenists,” *History Today* 40, no. 7 (1990): 36–42.

SKINNER, Quentin, “Meaning and Understanding in the History of Ideas,” *History and Theory* 8, no. 9 (1969): 3–53.

SPINKA, Matthew, *John Amos Comenius: That Incomparable Moravian*. New York: Russell & Russell, 1943.

STANDAERT, Nicolas, “Jesuits in China,” WORCESTER, Thomas (ed). *The Cambridge Companion to the Jesuits*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008, pp 169–85.

TAYLOR, Charles, *A Secular Age*. Cambridge and London: The Belknap Press, 2007.

The Cambridge Dictionary of Philosophy, 2nd ed., Robert Audi, General editor. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

The Constitutions of the Society of Jesus and Their Complementary Norms. (t Louis, MO: Institute of Jesuit Sources, 1996.

TLOSTANOVA, Madina V. and MIGNOLO, Walter D., “Global Coloniality and the Decolonial Option,” *Kult 6*, Special issue, Epistemologies of Transformation (2009): 130–47.

TORRES, Nelson Maldonado, “On the Coloniality of Being, Contributions to the Development of a Concept,” *Cultural Studies 21*, nos. 2–3 (March/May 2007): 240–70.

TRISTANO, Richard M., “Crossing Cultures: The Mental World and Social Subversion of St. John Baptist de La Salle,” *The Catholic Historical Review 103*, no. 2 (Spring 2017): 246–70.

TUTINO, John, “Capitalism, Christianity, and Slavery: Jesuits in New Spain, 1572–1767,” *Journal of Jesuit Studies 8* (2021): 11–36.

VALLE, Carlos Martínez, “Jesuit Psychagogies: An Approach to the Relations of Schooling and Casuistry,” *Paedagogica Historica 49*, no. 4 (August 2013): 577–91.

WALLACE, William, “Galileo’s Jesuits: Connections and Their Influence on His Science,” in FEINGOLD, Mordechai (ed) *Jesuit Science and the Republic of Letters*. Cambridge: The MIT Press, 2003, pp 99–126.

WATSON, Peter, *Ideas: A History from Fire to Freud*. London: Weidenfeld & Nicholson, 2005.

ZULUAGA, Julián Galindo, “Los ciclos económicos jesuitas en la Provincia y Colegio Máximo de Santa Fe (Bogotá): el caso de la hacienda la Chamicera, siglo XVIII,” *IHS, Antiguos Jesuitas e Iberoamérica 9* (2021): 1–21, DOI: <https://doi.org/10.31057/2314.3908.v9.32097>, accessed October 30, 2021.