

**A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história,
decolonialidade e educação**

*The demonization of Guarani shamans in Jesuit reductions – teaching history,
decoloniality and education*

Ana Carolina Sampaio Zdradek
Aléxsandre de Oliveira
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Itajaí-Santa Catarina-Brasil

Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar uma revisão teórica e conceitual de um acontecimento histórico marcante no contexto do Brasil colônia, que é a demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas do Paraguai e Uruguai na primeira metade do século XVII na conquista espiritual do Padre Antônio Ruiz de Montoya. A partir da revisão histórica realizada acerca do tema o artigo problematiza a importância do viés decolonial do Ensino de História contemporâneo e discorre acerca de aspectos fulgurantes que emergem desse contexto: a laicidade do estado e a intolerância religiosa. Nesse sentido, o artigo sugere que o Ensino de História precisa se apropriar do discurso que o produz na corrente hegemônica colonial e eurocentrada e precisa assegurar a produção de um conhecimento local numa perspectiva de decolonialidade que objetive uma aprendizagem sensível, a partir da qual se fazem possíveis o diálogo, a alteridade e a valorização das diferenças.

Palavras-chave: Pajés Guarani; Ensino de História; Decolonialidade

Abstract

The main objective of this article is to present a theoretical and conceptual review of a landmark historical event in the context of colony Brazil, which is the demonization of Guarani shamans in the Jesuitic reductions of Paraguay and Uruguay in the first half of the 17th century in the spiritual conquest of Padre Antônio Ruiz de Montoya. Based on the historical review of the theme, the article questions the importance of the decolonial bias of contemporary History Teaching and discusses the brilliant aspects that emerge from this context: the secularity of the state and religious intolerance. In this sense, the necessary article that History Teaching needs to appropriate the discourse that produces it in the colonial and Eurocentric hegemonic current and needs to guarantee the production of local knowledge in a perspective of decoloniality that aims at a sensitive learning, from which they are made dialogue, otherness and valuing differences are possible.

Palavras-chave: Shaman Guarani; History Teaching; Decoloniality

Introdução

Procurando colonizar o universo sobrenatural dos indígenas, os europeus acabaram abrindo caminho à sua demonização (SOUZA, 2001, p. 39).

O processo de expansão marítima europeia, que teve início no século XV e durou até meados do século XVII, culminou na colonização das terras e povos nativos da América Latina. A colonização, pensamento fortemente marcado pelo dualismo, encontrou na demonização do outro a única forma de lidar com as culturas não-europeias encontradas no “novo mundo”. Ao reduzir as mais diversas culturas ameríndias a um *status* de demoníacas, os europeus puderam então impor sua dominação, subjugando não apenas a força de trabalho nativa, mas também suas culturas e formas de conhecimento.

O continente americano sofre a colonização europeia em seus aspectos materiais e imateriais, sendo também as crenças nativas afetadas pela ação dos ditos “descobridores”. As práticas de subordinação das culturas não cristãs e sua demonização são encontradas na obra do Pe. Antônio Ruiz de Montoya, *Conquista Espiritual*, escrita na primeira metade do séc. XVII durante o período de formação das primeiras reduções jesuíticas da região do Paraguai e Uruguai. Na obra são relatadas as ações missionárias da ordem dos Jesuítas, a reação indígena à colonização europeia e a demonização das lideranças espirituais dos nativos.

O colonialismo europeu afetou as culturas nativas em seus aspectos materiais e imateriais, colonizando suas terras e seu modo de viver e pensar o mundo no que foi teorizado por Pereira e Paim (2018) como um “epistemicídio”. Pensar o epistemicídio dos povos nativos americanos e a demonização de seus líderes religiosos pela ação colonizadora dos jesuítas pode ser uma ponte para tratar da questão de decolonialidade no ensino de História, dentro de uma perspectiva que favoreça a criação de um conhecimento próprio do sul para o sul, respeitando e favorecendo os aspectos das culturas locais.

A criação das reduções Jesuíticas do Paraguai e Uruguai

O demônio procura remedar em todas as partes o culto divino com ficções e embustes. (...) achou o demônio fraudes com que entronizar a seus

ministros, os magos e feiticeiros, a fim que sejam a peste e ruína das almas.” (MONTROYA, 1997, p. 117).

Os padres responsáveis pela criação das reduções jesuíticas, organizadas nas regiões onde hoje são o Paraguai e o Uruguai, encontravam na liderança religiosa local dos Pajés seu maior ponto de resistência à evangelização dos índios. Responsáveis pela tradição religiosa, contato com o sobrenatural e ciência da medicina, os Pajés passaram a disputar com os sacerdotes católicos a influência sobre os povos nativos, o que fez recair sobre eles o olhar demonizador da tradição dualista cristã, onde as práticas não alinhadas a seu repertório e liturgia eram compreendidas como obras do demônio.

A demonização dos pajés Guarani e a conquista da América se deram em um contexto no qual, segundo Souza (2001, p. 24, 30), a evangelização do Velho Continente levava os Europeus a expulsarem o demônio de sua terra para o Novo Mundo, o continente americano. Com a homogeneização das práticas católicas por toda a Europa e a intensificação no movimento de contrarreforma, compreendia-se que o próprio demônio teria formado seu império, com seus súditos e subordinados, na recém-denominada América.

O colonizador Europeu encontra na América um reflexo às avessas de sua própria cultura. Sua visão dualista de mundo, onde o que não pertence ao sagrado é necessariamente profano, atribui ao desconhecido o *status* de demoníaco. “Havia triunfado uma visão negativa e diabólica das culturas ameríndias, [...] (CERVANTES, 1996, p. 21). (Tradução própria)”. Essa visão, “negativa y diabólica”, molda os parâmetros sobre os quais os missionários cristãos compreendem o modo de vida dos ameríndios - julgando serem estes desorganizados e ociosos – e a maneira pela qual viriam a colonizar os nativos.

Guiados pelo imaginário europeu, “(...) os missionários e cronistas dos primeiros tempos da colonização tinham a convicção de enfrentar, no Novo Mundo, um velho inimigo.” (SOUZA, 2001, p.33). Desprovidos de conhecimento a respeito das civilizações americanas, os conquistadores interpretaram as culturas nativas da América a partir dos significados da demonologia europeia, sua única maneira de compreender o outro. Parte desse processo foi realizado através das terminologias pejorativas que, utilizadas na Europa

A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação

para designar os próprios agentes satânicos, são trazidas até o novo mundo para classificar as práticas estranhas ao cristianismo (SOUZA, 2001).

As reduções, segundo Montoya (1997, p. 35) teve como objetivo resolutivo dos padres tirar os índios de sua aparente desorganização e lhes dar a oportunidade de levar uma vida cristã e civilizada. Os índios viviam em pequenos grupos e distantes uns dos outros, eram seminômades e tiravam seu sustento da caça, pesca e de um cultivo básico da terra. A partir das reduções passaram a ser organizados em comunidades maiores, centralizadas na autoridade dos padres e sedentarizadas, onde aprenderam a agricultura já sistematizada pelos europeus.

No início do séc. XVII a ordem dos padres jesuítas começa a se instalar na região do Paraguai encarregada da criação de reduções para o trabalho com os povos Guarani. Entre esses missionários estava o Pe. Antônio Ruiz de Montoya. Nascido no Peru em 13 de junho de 1585, Pe. Montoya se vê órfão aos oito anos de idade e deve que decidir os rumos de sua vida. Depois de abandonar os estudos e viver parte da juventude distante dos princípios da religião católica, ele decide se voltar novamente a Deus e a teologia cristã. Retoma suas atividades religiosas e em 1606 ingressa na Companhia de Jesus. (MOURA, 2013).

Se distinguindo do restante dos missionários pela perícia na língua local dos Guaranis, sua simpatia pelos índios e seu trato com os caciques, Pe. Montoya é, logo que morre em onze de abril de 1652, destinado a beatificação. Fleck (2013, p. 371-377) afirma que vários milagres supostamente realizados pelo padre já eram “comprovados” mesmo antes de sua morte. Tão reconhecido era seu nome devido às ações missionárias realizadas na região do Guayra, redução que ele próprio fundara, devido ao grande interesse da comunidade nos milagres que realizara o seu velório teve de ser feito às pressas, uma vez que era intenção de muitos usar seus restos mortais e roupas como relíquias.

Através do contato com os povos Guarani que habitavam a região e de sua disputa contra a influência espiritual dos pajés, Pe. Montoya desenvolve uma narrativa de demonização dos líderes espirituais e de suas práticas ritualísticas. Os pajés, até a chegada da Companhia de Jesus, monopolizavam o contato com o sagrado e passam a formar a maior resistência aos objetivos evangelísticos da ordem jesuítica. Sua obstinação em refrear a obra missionária da companhia de Jesus fez recair sobre eles o olhar demonizador de

Montoya. O padre escreve então, em suas diversas cartas e crônicas que compõem “Conquista Espiritual”, descrições demonizadoras dos pajés Guaranis, como eles eram diretamente influenciados pelo próprio demônio e suas disputas com os evangelistas pelas almas dos índios.

Tendo em vista a transformação do novo mundo em território cristão, era inconcebível ao homem europeu a construção de uma sociedade “civilizada” onde os nativos tinham como costumes a poligamia e o sacrifício humano. Nesse contexto, os pajés aparecem como protagonistas, uma vez que são eles os “agentes satânicos” que desviam o povo dos ensinamentos eclesiásticos, desviando-os, portanto, do próprio “processo civilizador”. É importante frisar a incompatibilidade da visão religiosa católica com o modo de vida e crenças indígenas da região. O pajé que previa a sorte pedia favores aos espíritos ancestrais e operava a cura era o mesmo que amaldiçoava e rogava aos espíritos por vingança de suas causas. A demonização foi a única maneira através da qual o cristianismo, que se compreendia detentor da verdade, foi capaz de conceber e assimilar tais ideias naquele momento.

Os pajés não deixaram de reagir às investidas da “Conquista Espiritual” da Companhia de Jesus. Ao perceberem seu domínio do mundo espiritual ameaçado pela ação dos padres jesuítas, eles se rebelaram contra a liderança dos padres através da subversão dos princípios católicos, perseguição e assassinato. A reação dos pajés só faz intensificar seu processo de demonização na obra de Montoya (1997), que os classifica, devido seus atos de insubordinação e irreverência, como feiticeiros, escravos do demônio, pagãos e sacerdotes do Diabo.

Montoya (1997, p. 39) relata que, ao chegar à região do Guayra, onde seriam estabelecidas as reduções, “Em seus discursos deram os padres aos gentios a razão de sua vinda, que era a de fazê-los filhos de Deus e libertá-los da escravidão do demônio.”. Os recém-chegados compreendiam serem os nativos escravos do demônio e lamentavam estarem estes morrendo como pagãos (*ibidem* p. 42). Essa escravidão era fruto de seus “costumes bestiais” (*ibidem*, p. 47) ensinados por aqueles que tinham trato com o demônio (p.45). Os pajés e curandeiros eram considerados “sacerdotes do Diabo” (*ibidem* p. 52), a face oposta dos sacros sacerdotes católicos, uma vez que “(...) procuravam remedar em

A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação

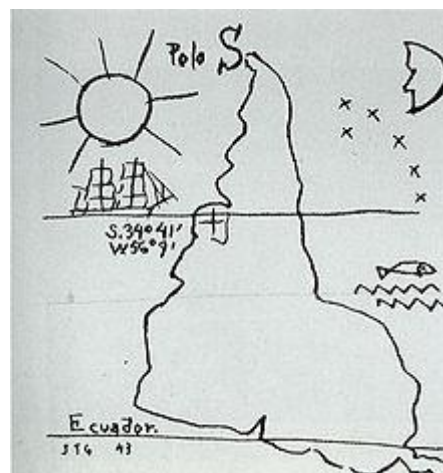
todas as partes o culto divino com ficções e embustes.” (*ibidem*, p. 117). As semelhanças do culto nativo com o culto católico eram, portanto, compreendidas como obra do Diabo que, incapaz de criar sua própria liturgia, apelava às imitações do culto divino.

Este recorte teórico, histórico e conceitual mencionado, abre espaço para uma importante interlocução com a perspectiva decolonial (SANTOS-MENEZES, 2010), a qual exige uma determinada posição de sujeito, ciente do contexto histórico, social e econômico que está inserido bem como das marcas da diferença que seus pertencimentos identitários carregam (SILVA, 2003).

Decolonialidade e ensino de história

A “América invertida”, de Joaquín Torres García, é uma obra que coloca em questão a necessidade de revisar os conhecimentos e autoridades epistemológicas na América do Sul. Na pintura, o sul é apontado como ponto de referência em uma inversão dos valores eurocêntricos de autoridade epistemológica. Esse olhar literalmente invertido da América do Sul põe em xeque a visão demonizadora de Pe. Montoya, um exemplo claro do epistemicídio cometido pelo colonizador europeu e sua concepção moderna de mundo.

Figura 1- América invertida, de Joaquín Torres García



Fonte: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/sup/eps/20837883.html>. Acesso em 07/10/2020.

A experiência do Pe. Montoya na criação e manutenção das reduções jesuíticas nos oferece um exemplo claro do “epistemicídio” dos colonizadores europeus à cultura nativa latino-americana. Tanto os nativos quanto os colonizadores encarnam em si reivindicações ainda em vigência, não só nas questões de produção de conhecimento, mas também de

relações de poder: o europeu colonizador, dominador; o nativo que reivindica seu direito ao saber e o espaço dentro da própria comunidade, na qual foi constituído como indivíduo e é elemento constituinte da coletividade.

Pensar a decolonialidade compreende realizar a crítica ao pensamento hegemônico da modernidade e transpor os limites do tempo linear e evolucionista estabelecidos para justificar a dominação pela cultura europeia. O pensamento colonial se baseia em noções de dualismo e evolução social que categoriza os povos entre europeus e não-europeus, civilizados e bárbaros. Segundo Pereira e Paim (2018) “essa modernidade já nasce de um dualismo, pois a concepção de existência de um moderno implica um outro não-moderno e, portanto, menos avançado e menos evoluído.”. Dessa forma, os menos evoluídos são categorizados do outro lado do espectro dualista do civilizador: são os bárbaros, selvagens, profanos e demoníacos.

O pensamento colonializador, adotado também pelos povos oprimidos como natural, propõe aos nativos americanos uma imagem distorcida de si próprios, como aqueles que, por determinações de ordem natural, dificilmente alcançarão os patamares europeus de prosperidade. A criação de uma epistemologia que privilegie as culturas nativas da América deve passar pela crítica desse modelo totalitário de conhecimento, segundo Pereira e Paim (2018, p. 1242) “é preciso abandonar essa racionalidade moderna europeia, que é totalitária na medida em que desconhece, invalida e destrói outras formas de conhecer, ver o mundo e construir modos de vida.”

O abandono da “racionalidade moderna europeia” (id, 2018) implica em uma concepção de conhecimento que privilegie o outro e sua cultura de forma sensível. Esse exercício de alteridade abre um mundo de possibilidades de aprendizado tanto a professores quanto a alunos, que podem aprender de outras realidades, a partir de diferentes perspectivas.

Frente ao histórico de dominação colonial e a imposição de sistemas científicos racionais, o professor de História deve procurar estimular o desenvolvimento de conhecimentos do sul para o sul, uma epistemologia que respeite as culturas locais, valorizando os saberes sensíveis que compõem a identidade regional. Tanto os conteúdos quanto a metodologia do ensino de História constituem escolhas políticas que podem,

A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação

segundo a tradição eurocêntrica, manter em vigência uma História fria, contada pelos vencedores, ou, de forma a privilegiar aqueles e aquelas que foram calados pela ação colonizadora, contar uma história sensível, viva, conectada à realidade local, ou ainda, como sugere Veiga-Neto (2011) erigir uma história vista de baixo.

Para que a decolonialidade possa ser uma realidade dentro do ensino de história é imprescindível repensar a temporalidade, “borrar as fronteiras” cronológicas que nos colocam tão longe do passado, para que as questões do presente possam aparecer e dar sentido a todo o exercício da docência. Esse processo de “decolonialidade do tempo”, segundo teoriza Pereira e Paim (2018), passa por uma revisão da visão civilizadora europeia do tempo, que estabelece, a partir de uma perspectiva dualista e evolucionista, os parâmetros pelos quais os europeus e não-europeus se colocam nas relações de poder do mundo.

Borrar as fronteiras temporais, impostas por uma forma de conhecimento excludente e que se pretende hegemônica, possibilita ao professor de História que aproxime seus alunos dos objetos de conhecimento. Segundo Pereira e Paim (2018, p. 1245), “Pensar as questões sensíveis exige um rompimento com a temporalidade eurocentrada, que mira o passado como anterior ao presente e este como o ápice de um processo evolutivo”. O contato sensível com as narrativas que compõem os conteúdos de História tem muito a somar nos debates da atualidade e na construção de um futuro mais consciente.

O ensino de História que aborda as questões sensíveis é baseado em uma epistemologia plural, que respeita os diferentes saberes, “Trata-se de uma aprendizagem da experiência, de um ter com a experiência alheia, para com ela redefinir os parâmetros do presente e as possibilidades de futuro.” (PEREIRA E PAIM, p. 1247, 2018). Sem as tradicionais linhas de tempo, os alunos podem, através de uma experiência sensível com o objeto de conhecimento, se aproximar dos temas estudados, “(...) sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada: a violência, a tortura e o extermínio precisam aparecer com tal impacto que não se tornem algo aceitável. (PEREIRA E PAIM, p. 1251, 2018)”.

O ensino dos passados sensíveis consiste, dessa forma, em “um ensino dos conteúdos do passado, mas com a perspectiva do futuro (PEREIRA E PAIM, P. 1250, 2018). O

aprendizado sobre o passado não é um fim em si mesmo, antes, é uma forma de aprender lições sobre o presente através das experiências do outro. Quem era, por exemplo, os pajés demonizados pelo Pe. Montoya? Tiveram voz para expor suas reivindicações? A realidade dos nativos da região do Guayra hoje é diferente?

Esse modelo de temporalidade, que borra as fronteiras do passado a fim de conduzir a um estudo sensível da História, indica, segundo Pereira e Paim (p. 1246, 2018), que uma aula de História é, em sua prática, um ato dramático. Segundo os autores

É a dramatização o elemento expressivo que torna o passado e o presente vivos e pulsantes. O ato dramático recupera o elemento estético que cria um conjunto de encontros e relações que chamamos aula de História.

O ato dramático que recupera o elemento estético - há tanto perdido na aula de História - não é um “floreio” do conteúdo, antes é elemento fundamental na formação do quadro geral da disciplina. É a dramatização que possibilita ao aluno entrar na narrativa, se sensibilizar com as histórias de povos distantes na relação espaço/tempo, porém próximos nas lutas e reivindicações. Sendo assim, o resgate do elemento estético no ensino de história se demonstra importante, uma vez que os conteúdos estudados em sala de aula estão relacionados a temas imprescindíveis para se pensar sobre aspectos da atualidade - identidade, pertencimento, intolerância religiosa, racismo etc.

Laicidade do estado e as leis aliadas do ensino de história na contemporaneidade

É comum ver nos dias atuais posturas, tanto entre professores, quanto entre alunos e pais, muito semelhantes às adotadas pelo Pe. Montoya em sua empreitada civilizatória com o povo Guarani. O pensamento dualista, que divide, na cosmovisão mais conservadora, o mundo num eterno “nós x eles”, se faz presente no ambiente escolar, o que comumente dificulta a atuação de profissionais da área de História. Detentores de um conhecimento que julgam ser uma verdade absoluta, a ala religiosa conservadora da sociedade tende a um proselitismo de seus costumes e crenças que, quando entra em conflito com discursos cosmogônicos diferentes – comumente abordado nas aulas de História - logo os demoniza como forma de reafirmação de sua identidade e de reconhecimento do outro no mundo. É no combate desse pensamento que diminui e inviabiliza o diálogo das questões religiosas que surgem, em diferentes instâncias educacionais, ferramentas a fim de barrar o avanço da intolerância religiosa e proporcionar uma progressão nos diálogos interculturais.

A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação

Pereira e Miranda (2017) abordam o assunto da laicidade no ensino de História a partir das leis de proteção à diversidade cultural e promoção das culturas marginalizadas – cultura africana e indígena - pelo discurso colonizador. As autoras comentam (PEREIRA E MIRANDA, p. 100, 2017) que, em um:

contexto marcado pela exacerbação de intolerâncias de toda ordem em contexto republicano, no interior do qual a Escola pública impõe-se como uma instituição necessariamente laica, refletir sobre os desenhos possíveis através dos quais a questão afro-brasileira e indígena comparece na escola pode nos auxiliar no enfrentamento das questões relativas à promoção da convivência religiosa por meio da prática educativa.

Ainda que em um regime democrático de direito que pressupõe liberdades individuais, como a liberdade de crença, o país tem sido varrido por uma onda de conservadorismo que tenta, através de mecanismos como a *Escola sem partido*ⁱ, inviabilizar os diálogos e aprendizagens de diferentes religiões, quer sejam elas indígenas ou africanas. O diálogo dessas questões tem muito a somar para o aprendizado escolar e, conseqüentemente, para a sociedade, uma vez que a prática do educador influencia na formação da cidadania do aluno. Uma sociedade formada por cidadãos que respeitam as diferenças e realizam trocas com o Outro passa, portanto, pela prática docente humanista de um professor de História ciente de seu papel social.

O entendimento da necessidade de reconhecimento das culturas indígenas como sendo parte integrante da formação da cultura nacional, ainda que por muito tempo tenham sido marginalizadas, e de que o diálogo com essas culturas são primordiais para a formação de cidadãos conscientes da realidade nacional e de sua responsabilidade para com o próximo é amparado pela lei de número 11.645/2008ⁱⁱ. Segundo essa lei, tanto instituições públicas quanto privadas têm a obrigação de contemplarem em todo o currículo escolar os conteúdos de estudos das culturas afro e indígenas, suas histórias, lutas e pertinência na história nacional.

O texto da BNCCⁱⁱⁱ reafirma as medidas requeridas pela lei 11.645/2008 quanto ao ensino das culturas afro-indígenas em escolas públicas e particulares do Brasil. O documento afirma que, na etapa do Ensino Fundamental, o estudo das disciplinas da área das ciências humanas se concentra “nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós contém” (BNCC, p. 561). No tópico 4.2.2 *História*, há uma descrição da abordagem desses temas para o Ensino Fundamental. Além de atender às demandas legais, a BNCC se propõe a

“ultrapassar as dimensões puramente retóricas” (BNCC, p. 401) dessa aprendizagem, proporcionando ao aluno um estudo que reconheça essas populações, há tanto marginalizadas pelo discurso colonizador, como “artífices da própria história”. Em seguida, é proposta uma problematização da ideia estereotipada e naturalizada do “outro” (africanos e indígenas), que é descrita como associada “[...] à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.” (BNCC, p. 401).

A BNCC reafirma sua proposta de pluralidade quando afirma, no tópico 5.4 *A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* que “[...] o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, [...]” (BNCC, p. 567). A capacidade de se indagar, questionar suas próprias verdades, é apontada como uma chave de acesso ao conhecimento do Outro, às suas perspectivas, suas características culturais e identitárias. Dessa forma, a BNCC reafirma o compromisso das políticas nacionais afim de viabilizar uma educação laica, que não dá predileção a uma abordagem cultural, antes, permite ao aluno o conhecimento de várias culturas afim de formar uma concepção multicultural da realidade em que se encontra.

É importante frisar que a promoção do respeito à diversidade não implica numa prática proselitista das religiões indígenas. Segundo Pereira e Miranda (2017, p. 109):

A abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas não pode se realizar de forma proselitista, ou seja, com vistas a transformar os estudantes em adeptos religiosos. Quanto a isso não há controvérsias. Contudo, a todos os estudantes num Estado Laico é resguardado o direito de estudo, pesquisa e conhecimento de manifestações culturais e religiosas que são constitutivas da conformação da nação a que pertencem, como é o caso das religiões afro-brasileiras para o Brasil.

Não se trata, portanto, de dar preferência a uma ou outra religião, mas de fomentar o diálogo e a troca entre os sujeitos. A escola não é o local apropriado para culto religioso. O estudo das diferentes manifestações religiosas deve se dar no sentido de dialogar com as diferentes culturas, de ampliar os horizontes do conhecimento e de romper com as barreiras da intolerância religiosa. O professor de história consciente de seu papel social encontra no ambiente escolar terra fértil para o cultivo dos valores de tolerância, respeito e diálogo – valores estes imprescindíveis para se pensar uma sociedade democrática.

A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação

Além de o ensino da cultura indígena beneficiar os alunos no sentido de formar cidadãos abertos ao diálogo e à construção de novos conhecimentos, pode-se aprender lições com a educação formal das escolas indígenas que ajudam a repensar o ensino nas demais instituições. Segundo Pereira e Miranda (2017, p. 113), há pelo menos cinco aspectos principais para compreender a educação indígena:

o princípio da reciprocidade, a relação entre natureza e cultura, a ancestralidade e o conhecimento dos mais velhos, o parentesco e a mitologia e ritualística indígena, o que compreende as suas crenças, os seus locais sagrados e a sua cosmogonia.

A maior parte desses aspectos educacionais da educação formal indígena foi há muito esquecido pelo modelo científico cartesiano imposto ao mundo pelo pensamento colonialista europeu. O contato com esses saberes demonstra que essas comunidades têm se preocupado com assuntos pouco discutidos nas escolas não-indígenas – a relação entre natureza e cultura e a importância da valorização da ancestralidade – e proporciona aos educandos uma educação mais humana, focada nos aspectos das relações pessoais com o ambiente e com o próximo.

Considerações finais

Quatro séculos se passaram desde a experiência do Pe. Montoya com os povos Guarani e, ainda assim, o pensamento dualista/colonial europeu permanece como um desafio a ser superado. A visão demonizadora do Pe. Montoya, que desautorizou os saberes dos povos Guarani e impôs os saberes cristãos, foi uma violência contra os nativos americanos amparada na autoridade de um Estado católico, comprometido com o proselitismo de suas crenças oficiais. O colonialismo, justificado no séc XVII por um Estado imperial católico, não pode ter espaço na realidade de um Estado democrático laico em pleno Séc. XXI.

O discurso que demoniza o diferente como forma de enquadrá-lo na realidade se faz presente nos âmbitos social, político e educacional brasileiro, criando empecilhos para o crescimento de espaços de diálogo, alteridade e respeito ao próximo. O professor de História atua de forma direta na desconstrução dos preconceitos criados pela visão limitadora do colonialismo através da fomentação de um conhecimento decolonial, que trabalha no sentido de borrar as barreiras temporais impostas pelo pensamento europeu com fins de promover uma educação mais sensível, que aproxime o aluno dos temas estudados.

O ensino de História no Brasil tem encontrado dificuldades nesse sentido, uma vez que movimentos conservadores se levantam contra os estudos do Outro, comumente demonizando as formas de se compreender o mundo que divergem do cristianismo. É importante que, para o exercício político de uma da docência laica, se retorne às leis que amparam o ensino das questões referentes às culturas afro e indígena no sentido de aprendizagem com o Outro^{iv} para o crescimento do indivíduo, e não como um ensino proselitista, conforme insinuam movimentos reacionários e conservadores.

A decolonialidade do ensino de História e a promoção de uma epistemologia que contemple os conhecimentos regionais são fator de importância primária para a formação de indivíduos que valorizam o diálogo, respeitam e são capazes de conviver e aprender com as diferenças. O empenho colonizador do Pe. Montoya para com os índios Guarani é um exemplo da ação de uma epistemologia excludente, demonizadora e unilateral, que não abre espaço às trocas entre os indivíduos. Em contraponto a esse ensino, sugere-se um ensino de História sensível, que borre as fronteiras temporais impostas por um conhecimento excludente a fim de que os conteúdos sejam estudados tendo em vista uma abordagem sensível dos problemas do presente (PEREIRA E PAIM, P. 1250, 2018).

Referências

CERVANTES, Fernando. **El diablo en el nuevo mundo: el impacto del diabolismo a través de la colonización de Hispanoamérica**. Barcelona: Herder, 1996.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. **"La sangre de los mártires es la semilla de cristianos nuevos"**: a consagração póstuma de missionários jesuítas (Província Jesuítica do Paraguai - século XVII). *Revista de História. (São Paulo)* [online]. 2013, n.168, pp.351-381.

KATZ, E. P.; MUTZ, A. S. da C. **Escola sem partido** – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP*, v. 19, p. 184–205, 2017.

MONTOYA, Antônio Ruiz de. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas Províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

MOURA, Gabriele Rodrigues. **"De Vuestro Humilde Capellan"**: a formação do jesuíta criollo Antonio Ruiz de Montoya, S.J. *Anais do IV Encontro Nacional do GT História das religiões e das religiosidades – ANPUH – Memória e Narrativas das Religiões e nas Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR)*, v. V, n. 15, jan, 2013.

A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. **Laicização e intolerância religiosa: desafios para a história ensinada.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial.** EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 32, n. 66, 21 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SOUZA, Laura de Melo e. **Inferno Atlântico: demonologia e colonização, séculos XVI-XVIII.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Notas

ⁱ Segundo Katz e Mutz (2017, p. 203) o movimento *Escola Sem Partido* “(...) e outros tipos de ditos que proliferam na contemporaneidade executam uma função de comentário (...)” de um discurso de crise da instituição pública de ensino, que busca deslegitimar a ação do Estado na educação em função de uma espécie de liberalismo educacional.

ⁱⁱ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

ⁱⁱⁱ Base Nacional Comum Curricular

^{iv} Escrito com letra maiúscula no sentido de expressar este como sujeito político, marcação interessada e política.

Sobre os autores

Ana Carolina Sampaio Zdradek

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2017) e Graduação em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2014). Possui graduação em Pedagogia Licenciatura pela FAFIBE (2019). Professora efetiva da Rede Municipal de Penha/SC.

E-mail: anacarolinaestudosculturais@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4106-8613>

Aléxsandre de Oliveira

Cursando Licenciatura em História na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Bolsista do Pibic desde 2019, atuando em pesquisas na área de mediação literária, formação de leitores e objetos virtuais de aprendizagem de leitura - OVAL. Estagiário do Museu Histórico de Itajaí desde 2019.

E-mail: alexhistoria97@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5710-9400>

Recebido em: 19/03/2021

Aceito para publicação em: 25/03/2021