

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

A ESCOLA PARA ÍNDIOS NO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM
OS ANOS DE 1845 A 1875.

ANDREA DE LIMA RIBEIRO SALES

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A ESCOLA PARA ÍNDIOS NO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM
OS ANOS DE 1845 A 1875.**

ANDREA DE LIMA RIBEIRO SALES

Sob a Orientação do Professor
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica /Nova Iguaçu, RJ
Janeiro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS163a Sales, Andrea de Lima Ribeiro, 1979-
e A Escola para índios no Rio de Janeiro: o que dizem
os anos de 1845 a 1875 / Andrea de Lima Ribeiro
Sales. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
109 f.: il.

Orientador: Aloisio Jorge de Jesus Monteiro.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Educação para índios. 2. Império. 3. Município
Neutro do Rio de Janeiro. I. Monteiro, Aloisio Jorge
de Jesus, 1957-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Finance Code 001”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 145 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.011623/2021-73

Seropédica-RJ, 18 de fevereiro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ANDREA DE LIMA RIBEIRO SALES

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 22/01/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Aloisio Jorge de Jesus Monteiro. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Ramofly Bicalho dos Santos. Dr. UFRRJ (Examinador Interno)

Amparo Villa Cupolillo. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa)

José Ribamar Bessa Freire. Dr. UERJ (Examinador Externo à Instituição)

Luciana Pires Alves. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição)

(Assinado digitalmente em 19/02/2021 15:11)

ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 362746

(Assinado digitalmente em 19/02/2021 09:19)

AMPARO VILLA CUPOLILLO
PRO-REITOR(A) - TITULAR
CHEFE DE UNIDADE
PROGEP (12.28.01.09)
Matrícula: 1122299

(Assinado digitalmente em 21/02/2021 12:34)

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 22/02/2021 21:28)

LUCIANA PIRES ALVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 082.214.887-04

(Assinado digitalmente em 19/02/2021 10:15)

JOSE RIBAMAR BESSA FREIRE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 076.342.852-34

DEDICATÓRIA

É com imensa gratidão que dedico este trabalho a Deus e a todos aqueles que de alguma forma me acompanharam, apoiaram e torceram por mim até este momento da estrada de minha vida!

AGRADECIMENTOS

Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma. (RILKE, 2013, p.22).

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de vencer a mim mesma a cada dia! Por estar comigo em todos os momentos, por atravessar os mares e desertos e me guiar nos mínimos detalhes para que a navegação materna, afetiva, profissional e acadêmica até este momento pudesse ser tranquila e vitoriosa!

Serei eternamente grata a Deus por ter me dado uma mãe, leoa por algumas vezes e ovelha em outras. Guerreira e nordestina de sangue quente que ao longo dos 30 anos que tive a oportunidade de viver com ela passei por muitas emoções. Graças às aprendizagens e histórias que ela me contava ganhei o gosto por estudar as questões indígenas, de conhecer alguns grupos indígenas e de me compreender melhor pois em certos momentos nem eu me compreendo pois estou certa que me faço e refaço a cada dia. Minha mãe, minha eterna professora, meu pedaço que se foi e o vazio que fica por vezes me faz derramar lágrimas e agradecer a Deus por tudo que passamos juntas, independente do que e como vivemos ela me ensinou a viver!

Agradeço ao Marcelo, meu marido, amigo, homem de decisão e dedicado! Grata pela paciência comigo, perdão pelas ausências quando troquei alguns dias que poderia ter ficado contigo e estava imersa em um mar de perguntas, livros e arquivos que deveriam ser desvendados para que hoje pudesse chegar a esta parte do trabalho. Já vivenciamos e passamos juntos por tantos obstáculos e em tão pouco tempo (21 anos) e que venham mais décadas de repostas de Deus para nossa vida! Saúde e tudo de bênção que Deus venha te conceder...te amo!

Agradeço à minha princesa Raquel, minha filha, meu milagre, presente do Eterno pra nós! Ela chegou depois de 16 anos de espera, quando tudo e todos já diziam que desta árvore não sairia frutos, Deus mostrou que não há impossíveis quando ele está no negócio. E ela está crescendo junto com esta Tese, costume dizer que é a irmã mais nova dela. Ao longo destes quatro anos e oito meses eu poderia ter vivido muitos e muitos dias “coladinha” nela...mas haviam desafios que eu precisava vencer e mesmo sendo tão pequena ela compreende que eu “já estou acabando”. Raquel, mamãe te ama muito!

Agradeço à minha irmã Natália, meu cunhado Elias e meus sobrinhos Amanda e Alexandre por terem me ajudado, cuidado e guardando a Raquel durante minhas incontáveis ausências! E por todo apoio necessário sempre que precisamos! Deus os recompense! Agradeço a Deus pela vida de meus outros irmãos Ronaldo, Fernando, Célia, Daniel...estejam eles perto ou longe.

Agradeço ao meu Orientador Aloísio Monteiro e ao professor Bessa Freire por toda paciência que tiveram comigo e em todos os anos acadêmicos que me ajudaram a trilhar! Agradeço a todos meus Docentes, pertencentes a todos os níveis que passei, por terem me ensinado que o caminho para se construir uma vida acadêmica mais se parece

com um rio cheio ou uma floresta fechada mas que estão prontos a serem desbravados e contemplados!

Agradeço a Deus por ter me posto em um excelente local de trabalho, com Chefes de Departamento que autorizavam meus momentos de saída mais cedo de bordo para acessar alguma documentação deixada no Arquivo antes que este fechasse (foi assim por 03 longos anos). Estou certa de que me dediquei e cumpri com as missões que me foram confiadas conforme o que havíamos acordado. Porém, não há como se comparar ou descrever o que vivi e compartilhei de carga emocional e de ganho profissional! Gratidão a Deus por ter conhecido pessoas queridas na Marinha do Brasil. Desde os que serviram comigo na Escola de Saúde e aos que convivi, a maior parte do tempo, no CIANB. Gratidão a todos os Diretores e Vice Diretores que tive e aos demais militares e Servidor Civil que tiveram comigo nesta jornada: Maria Lúcia, Marcos Corrêa, Bruno Costa, Parreira, Andréa Baptista, Viviane Câmara, Érica, Del Bosco, Gabriel, Karem Sabá, Anderson, Wanúcia, Monique, Luciana, Gabrielle Cunha, Roberta Mattos, Michelly Manhães, Júnior, Oliveira, Thaís, Karina, Marcella, Camila Pena, Patrícia Azevedo, Edna, Carla Andrade, Edney, Robson, Luiz, Adeilton, Paula, Christiane, Ronaldo, Elaine, Cardoso, Fausto e Wolff. E a todos que direta e indiretamente estiveram comigo nestes anos, sejam Tripulação, Docentes, Discentes e demais Organizações Civis ou Militares e em nome dos amigos que ganhei Débora Duran, Marcos Gomes e Ângela Castro, sintam-se todos lembrados e abraçados! Cada um listado sabe o lugar que ocupa em meu coração, minhas memórias e orações. Literalmente, suamos em dias frios e congelamos nos dias quentes, mas nunca deixamos as fortes águas nos afogarem! Vencemos juntos! Já citada aqui um obrigada fraterno e eterno à minha sempre Chefe Alfa Andréa Baptista, simplesmente sem palavras para descrever toda minha gratidão!

Agradeço aos meus líderes, amigos, amigas e irmãos na fé de ontem, hoje e sempre: Valéria Luz, Rosângela, Bruna, Rose Kelly, Dalva, entre tantos outros, minha turma 2016 do Doutorado e a cada familiar desejo que Deus os abençoe hoje e sempre!

RESUMO

SALES, Andrea de Lima Ribeiro. **A Escola para índios no Rio de Janeiro: o que dizem os anos de 1845 a 1875.** 2021, 109 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2021.

Propusemos um retorno ao século XIX, durante o Império, mais precisamente ao momento em que os indígenas estavam na Corte do Rio de Janeiro e sendo submetidos às regras de convívio estabelecidas na época. Podemos dizer que aqueles grupos formaram os precursores dos índios em contextos urbanos do século XXI. Neste sentido realizamos visitas aos acervos do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, Arquivo Digital dos Capuchinhos e Exposições. Além destes consultamos fontes secundárias onde investigamos subsídios que descrevam se houve e qual foi o tipo de educação escolar ofertado aos povos indígenas que viveram o segundo período do século XIX. No entanto, cabe registrar que mesmo recorrendo a diversos locais de pesquisa nos deparamos com a escassez de fontes que nos ajudassem a encontrar respostas para o que nos propomos estudar. A escolha do corte cronológico de 1845 a 1875 deveu-se ao fato da existência de uma educação escolar para indígenas no mesmo período nas Regiões Norte e Nordeste em cumprimento ao Regulamento das Missões. Ressaltamos que a História da Educação escolar no Brasil nos apresenta uma diversidade de períodos, sujeitos, movimentos populares, metodologias propostas, pensamentos e ações de diferentes homens e mulheres que se dedicaram ao fazer-pensar e principalmente apresenta pistas que nos levam a compreensão da diversidade educacional em que vivemos. Nesse sentido, é louvável existir a rememoração das lutas por educações escolares que respeitem às diversidades dos povos. Sejam estas rememorações momentos de denúncia ou conquistas, libertação ou aprisionamento pedagógico (BENJAMIN, 1994).

Palavras-chave: Educação para índios; Império; Município Neutro Rio de Janeiro.

ABSTRACT

SALES, Andrea de Lima Ribeiro. **The School for Indians in Rio de Janeiro: what the years 1845 to 1875.** 2021. 109 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2021.

We proposed a return to the 19th century, during the Empire, more precisely to the time when the indigenous people were at the Court of Rio de Janeiro and being subjected to the rules of coexistence established at the time. We can say that those groups formed the precursors of the Indians in urban contexts of the 21st century. In this sense, we made visits to the archives of the Public Archives of the State of Rio de Janeiro, National Archives, Digital Archives of Capuchins and Exhibitions. In addition to these we consult secondary sources where we investigate subsidies that describe whether there was and what type of school education was offered to indigenous peoples who lived in the second period of the 19th century. However, it is worth noting that even using different research sites, we are faced with the scarcity of sources that would help us find answers to what we propose to study. The choice of the chronological cut from 1845 to 1875 was due to the fact that there was a school education for indigenous people in the same period in the North and Northeast regions in compliance with the Missions Regiment. We emphasize that the History of School Education in Brazil presents us with a diversity of periods, subjects, popular movements, proposed methodologies, thoughts and actions of different men and women who dedicated themselves to do-thinking and mainly presents clues that lead us to understand diversity educational environment in which we live. In this sense, it is praiseworthy to remember the struggles for school education that respect the diversity of peoples. Whether these remembrances are moments of denunciation or conquests, liberation or pedagogical imprisonment (BENJAMIN, 1994).

Keywords: Education for Indians; Empire; Neutral City of Rio de Janeiro.

Lista de Figuras

- Figura 1-** Ciclos Missionários. **Fonte:** HOORNAERT, Eduardo. **A Igreja no Brasil-Colônia: 1550-1800-3ª. ed.-** São Paulo; Brasiliense, 1994.p.11.....31
- Figura 2-** Mapa do Município Neutro do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242547>. Acesso em: 04 de Março de 2019.....67
- Figura 3** - Arsenal de Marinha em 1846. Disponível em <https://ricegis.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=3cb5c9156b0d4aa097b4cc9c7daf0104>. Acesso em: 03 de Novembro de 2020.....70
- Figura 4-** Ilha da Boa Viagem. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_da_Boa_Viagem#/media/Ficheiro:Ilha_da_Boa_Viagem_by_Diego_Baravelli.jpg. Acesso em: 03 de Novembro de 2020.....71
- Figura 5-** Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem. Disponível em <https://extra.globo.com/noticias/rio/prefeitura-de-niteroi-anuncia-reabertura-da-ilha-da-boua-viagem-no-proximo-dia-20-18664140.html>.....71
- Figura 6** - Escola da Freguesia de São Sebastião. **Fonte:** CAMPOS, José Carlos Peixoto de. **Políticas de educação pública na cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Tese. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. 455 fl. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp152879.pdf>. Acesso em: 17 de Outubro de 2020.....74
- Figura 7-** Atual Colégio Estadual Amaro Cavalcanti. Disponível em <http://wikimapia.org/219350/pt/Col%C3%A9gio-Estadual-Amaro-Cavalcanti-CEAC>. Acesso em: 09 de Outubro de 2020.....77
- Figura 8-** Asilo de Meninos Desvalidos/Instituto Profissional João Alfredo. Acervo: MIS - pasta 127 Fotógrafo: Augusto Malta - Data: 13/09/1927. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp057713.pdf>. Acesso em: 09 de Outubro de 2020.....81
- Figura 9-** Um dos Espaços da Exposição. Disponível em: www.images.app.goo.gl/J4B9Sout7WJPG4jQ9. Acesso em 11 de Novembro de 2020.....94
- Figura 10-** Quadro das Inscrições dos alunos no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, de 1858 a 1887. **Fonte:** ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**; trad. Antonio Chizzotti; ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. São Paulo: EDUC, 2ª ed.rev., 2000, p. 200.....96
- Figura 11-** Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://diariodorio.com> Acesso em: 04 de Março de 2019.....97

Lista de Quadros

Quadro 1- Educação Escolar para índios no Município Neutro do Rio de Janeiro.....	29
Quadro 2- Produção de Sandra Benites.....	89
Quadro 3- Educação Escolar para índios no Município Neutro do Rio de Janeiro.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: OS MARES NAVEGADOS.....	12
CAPÍTULO I- OS PRIMEIROS PASSOS.....	14
1.1. Definindo o problema.....	17
1.2. Da justificativa.....	21
1.3. Objetivos.....	23
1.4. Referencial teórico.....	23
1.5. Procedimentos metodológicos.....	27
CAPÍTULO II-REMEMORANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS DOS SÉCULOS XVI ao XVIII	29
2.1. O Período Jesuítico dos Séculos XVI ao XVIII.....	32
2.1.1. Professores, Currículo, Metodologia, Disciplina e Ratio Studiorum.....	33
2.2. O uso dos corpos “Subordinados Livres”.....	40
2.2.1. O Teatro de Anchieta e a memória Vicentina.....	43
2.2.2. As linguagens teatrais Jesuítas nos séculos XVI e XVII.....	44
2.2.3. Consequências do uso dos corpos.....	47
2.3. A herança do período Jesuíta	49
2.4. O Período pós- Jesuítico dos Séculos XVII ao XVIII	51
CAPÍTULO III- PRESENÇA INDÍGENA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO DOS SÉCULOS XVI AO XIX NO RIO DE JANEIRO.....	57
3.1. Ações Políticas implementadas.....	63
3.2. Breve histórico da educação formal no Município Neutro do Rio de Janeiro.....	67
3.3. Modelos de escolas.....	74
3.4. Educação formal pós 1875.....	80
3.5. A Pedagogia da oralidade.....	85
3.6.É preciso continuar a navegar.....	91
3.7. Os indígenas do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO: OS MARES NAVEGADOS

Viva por enquanto as perguntas. Talvez depois, aos poucos, sem que o perceba, num dia longínquo, consiga viver a resposta. (RILKE, 2013)

Antes de imaginar que poderíamos escrever a respeito, podemos esclarecer que vivenciamos momentos em família que foram suficientemente responsáveis para despertar o desejo, a curiosidade e a ansiedade em investigar informações e encontrar histórias relacionadas aos povos indígenas. A possibilidade de registro foi concretizada desde quando nos foi possível frequentar os bancos acadêmicos e me tornar pesquisadora.

Desde então, temos trilhado caminhos na história da Educação Escolar brasileira que nos fizeram percorrer os séculos XV até o XVIII em busca e ao encontro de informações que tentassem esclarecer o que e como foi a educação escolar ofertada aos indígenas.

Para esta tese propusemos dar continuidade à navegação dos períodos citados acima e atracamos no século XIX precisamente no Município Neutro do Rio de Janeiro. A escolha do corte cronológico 1845 a 1875 deveu-se ao fato de existirem evidências anteriores encontradas para as escritas da monografia e dissertação quando nos deparamos com informações da existência de uma educação escolar para indígenas no mesmo período nas Regiões Norte e Nordeste orientada pelo Regulamento das Missões.

Em busca dos registros para esta escrita, ao longo de três anos realizamos constantes visitas ao Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e Arquivo Nacional. Contamos com a colaboração dos Atendentes que prontamente se comprometeram em nos auxiliarem com o assunto que buscava.

Inicialmente pensamos que em um ano daríamos conta de garimpar as preciosas informações, porém não foi o que ocorreu devido diversos fatores e identidades que exerço: mãe de uma princesa na primeira infância que agora está com cinco anos e que tem crescido junto com esta tese. Acordava pelas madrugadas para trabalhar 40h semanais ou até mais quando incluía alguns feriados e finais de semana exercendo a profissão que escolhi cabendo destacar que meus Chefes sempre foram solícitos e autorizavam pelo menos uma folga por semana para que eu pudesse realizar as pesquisas. Retornar para casa no início da noite e exercer o “3º tempo” cumprindo meus

compromissos de esposa, administradora do lar e auxiliar de minha pequena nas atividades da escola.

Todas estas atividades não foram as responsáveis pelos longos três anos de visita aos Arquivos. O principal fator que levou a tanto tempo foram as buscas sem sucesso por um tesouro que parecia estar secreto, escondido como agulha no palheiro mas que para nós era questão de honra. Foram diversos documentos que constavam nas ferramentas de pesquisa, porém não encontrados pelos Técnicos dos Arquivos. Após diversos telefonemas eles nos pediam desculpas e relatavam que os documentos haviam desaparecido. Para cada vez que isso acontecia era preciso esperar pelo menos mais quinze dias para que pudéssemos ter em mãos outro instrumento de pesquisa.

No entanto, esta realidade só nos injetava mais vontade em querer continuar com as investigações a respeito dos momentos vividos pelos meus antepassados na tentativa de compreender as diferentes realidades educacionais existentes para os indígenas do presente e ampliando os estudos na área da História da Educação Brasileira.

Deixamos registrado que a persistência gerou frutos logo no primeiro ano! Em 2017 recebemos o Prêmio Menção Honrosa no XI Fórum da Pós Graduação de nossa Universidade Rural. Um reconhecimento a esta escrita que naquele momento encontrava-se como um embrião, porém, consideramos como mais uma filha. Em 2020 tivemos nossos primeiros achados reconhecidos e aceitos para compor um dos Artigos da Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura da UFRRJ (v.5, n.08, 2020.1).

Os capítulos que compõem esta tese estão distribuídos da seguinte forma:

No capítulo 1 descrevemos os primeiros passos para construção da escrita apresentado a definição do problema investigado, a justificativa, os objetivos, o referencial teórico selecionado para cumprir essa missão e os procedimentos metodológicos.

No capítulo 2 rememoramos o que foi a educação escolar para indígenas ao longo de três Séculos. Neste momento descrevemos os sujeitos, suas práticas e as ações implementadas na aplicação de um instrumento em meio a um povo que visivelmente não necessitava de tal recurso mas que ao longo dos tempos soube readaptar e refazer a trajetória daquilo que poderia ter sido o ponto final das culturas e processos próprios de aprendizagem.

No capítulo 3 tratamos do período reservado para a pesquisa desta tese e seus desdobramentos relatando as políticas direcionadas para os indígenas durante o Império nos anos de 1845 a 1875, passeando por um breve histórico da educação formal no Município Neutro do Rio de Janeiro. Apresentamos as dificuldades encontradas para as buscas por fontes primárias e as descobertas posteriores ao período proposto para a escrita.

E por fim apresentamos as Considerações Finais seguidas das Referências.

Esperamos contribuir com a leitura e o anseio por informações daqueles que acessarem este trabalho. Reiterando que não se trata de algo finalizado mas que se pretende ser utilizado para aguçar a curiosidade e o faro investigativo direcionado em um tempo voltado para os indígenas ainda pouco trabalhado seja por escassez de fontes primárias, seja pelo apagamento das mesmas ou até pelo seu não registro histórico.

CAPÍTULO I- OS PRIMEIROS PASSOS

Um povo que ensina que a inteligência vence a força é um povo altamente civilizado, um povo altamente sofisticado (FREIRE, 2001, p.37).

Partimos de experiências vivenciadas, como já dissemos, e a seguir detalharemos de outra experiência iniciada durante os escritos da monografia desenvolvida durante o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-2007). As raízes dessa Monografia se estenderam para uma dissertação defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc-UFRRJ-2011) e agora, aquele generoso trabalho de 2007 rende frutos para a escrita da tese que também foi gerada no PPGEduc-UFRRJ.

Para essa construção buscamos por fontes primárias como se fossem verdadeiras agulhas no palheiro. Utilizamos fontes secundárias e encontramos referenciais teóricos que nos ajudaram a relembrar o Período Colonial (no Brasil) e investigar o Período Imperial (no Município Neutro do Rio de Janeiro). Autores que realizaram pesquisas correlatas com o tema investigado e outro grupo que nos apresentou conceitos enriquecedores para o direcionamento desta escrita.

Utilizamos como apoio teórico os escritos de Pollak (1989) sobre o *lugar de memória* que podem ser desde os documentos pesquisados até possíveis lugares que

ainda pudessem existir e que revelassem vestígios históricos da presença indígena no século XIX.

Dialogando com o conceito de Pollak está Le Goff (1996) quando afirma que todo documento possui um caráter de monumento pois não deve ser tratado como algo preso ao passado. O documento em si é uma seleção do que se pretendeu registrar no período em que foi confeccionado e dessa forma ele assume um papel de monumento, de registro, de carga informativa para o historiador que o encontra.

Ficou evidenciado nos conceitos de ambos autores que as fontes primárias estão carregadas de uma memória histórica que ultrapassa os limites do tempo e alcança diferentes gerações de pesquisadores ou mesmo aqueles que desejam compreender melhor algumas arquiteturas estabelecidas no tempo presente.

Por vezes encontramos nos documentos e monumentos respostas que para além de explicar instigaram e por que não dizer uma necessidade em continuar procurando pistas, vestígios ou peças que tentam se encaixar em algum quebra cabeça não finalizado que existe dentro da curiosidade de todos nós, seres inacabados e em constante busca de aperfeiçoamento.

Walter Benjamin (1994) contribuiu para nossa pesquisa quando nos convida a revelarmos a *história a contrapelo*, ou seja, contarmos a história que está silenciada, que não está revelada, descrita ou legitimada nas bibliografias oficiais e dessa forma também rememorar uma memória que foi emudecida.

Por vezes, as informações encontradas foram resultados de escritas pessoais de sujeitos que viveram aquela época. Neste sentido, Benjamin (1994) nos faz compreender o quanto a ação de narrar algo é de suma importância para a humanidade. Para ele, o narrador também é conselheiro. O que faz com que a narrativa contenha marcas de sabedoria daquele que possui o dom dessa arte.

Ao longo do período da Graduação e Mestrado, em que estivemos com alguns grupos indígenas, pudemos observar que a narrativa faz parte do cotidiano deles. E à medida que uma história é narrada ela está sendo tecida e ganha novos fios nas mentes dos ouvintes. Por isso há diferentes formas de narrar e recontá-las. Assim, é preciso desenvolver o dom de ouvir, para que as marcas do ouvinte de hoje estejam impressas no momento em que essa história for contada novamente.

Benjamin (1994) aponta a existência de um problema: quando estas histórias deixam de ser contadas acabam se perdendo. O mesmo acontece quando as relações

pessoais são abreviadas por imediatismos. Ou quando os mais antigos portadores do saber são exilados em hospitais ou sanatórios com objetivo de serem silenciados. Neste sentido podemos dizer que, o ciclo de contar, recontar e reinventar as histórias faz-se necessário para que não se percam os registros históricos.

No livro *Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro* de Bessa Freire e Márcia Malheiros (1997) encontramos dados que marcam a presença dos indígenas no século XIX e da forma como os mesmos eram utilizados para os trabalhos domésticos e urbanos. Esta obra é resultado do trabalho exaustivo de pesquisadores do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ e foi o primeiro escrito que nos provocou e despertou diversos questionamentos internos que resultaram em monografias de Graduação e Especialização, dissertação de mestrado e esta tese.

Além dos referenciais descritos realizamos um levantamento nos arquivos dos Capuchinhos que foram microfilmados pelo Programa de Estudos dos Povos Indígenas e pela UERJ referente aos indígenas no século XIX. Após seguir indicações do Guia de Fontes *Índios em arquivos I e II*, realizamos pesquisas aos seguintes arquivos: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e Arquivo Nacional. No período das pesquisas presenciais estivemos no Arquivo Geral da Cidade porém o mesmo estava fechado para obras. Por outro lado, realizamos pelo menos três tentativas de visita sem êxito ao Arquivo dos Capuchinhos. Estes insucessos podem ter nos trazido prejuízos uma vez que não tivemos acesso ao conteúdo dos acervos.

Nas linhas a seguir descrevemos os registros de três anos de investigações em acervos, documentos históricos e escritos de autores que nos auxiliaram a organizar o referencial teórico. Advertimos os leitores que encontramos sérias dificuldades para encontrar informações que estivessem direcionadas para o objetivo geral da pesquisa. No entanto, encontramos e reafirmamos a existência de um modelo educacional ofertado aos indígenas em outros estados.

Apresentamos os procedimentos metodológicos e buscamos dialogar ao longo do texto com os conceitos de memória, poder, culturas e identidades. Destacamos que dar continuidade na escrita a respeito da educação para os povos indígenas significa permanecer registrando a resistência cultural e as tentativas de silenciamento e dizimação impostos ao longo dos séculos.

1.1. Definindo o problema

A instituição escola da forma pela qual conhecemos, tradicionalmente, caracteriza-se por ser um ambiente fechado, constituído por quatro paredes, carteiras dispostas uma atrás da outra de modo que seus ocupantes reconheçam seus colegas pelo formato da cabeça e do cabelo e dialoguem com as costas dos mesmos.

Tudo para não dispersar o “bom” andamento das aulas. Além disso, as salas são equipadas com um quadro branco ou verde, canetas ou giz e finalmente possui um regente chamado professor. Um ser que deve ser dotado de sabedoria científica e apto a aceitar um determinado descompasso educacional. A saber: as experiências práticas vividas pelos alunos e professores não são reconhecidas, portanto, não devem ser aproveitadas e respeitadas na educação tradicional que possuímos. No entanto, não são recentes as tentativas de reformulação e reinvenção dessas práticas de maneira que haja respeito e que se ouça o outro. (SALES, 2015)

Este cenário de uma educação escolarizada não existia nas aldeias indígenas antes da chegada do colonizador, como bem formulou Florestan Fernandes (1966) em seu artigo *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá*. Portanto, era inaceitável para os europeus a existência de uma sociedade sem escola, como se o ato de educar fosse tarefa única e exclusiva dessa instituição. Tal ausência foi logo sanada passando a existir assim a educação escolar para índios que surgiu com a iniciativa dos missionários Jesuítas na segunda metade do século XVI.

Seus princípios de impor uma língua e uma religião não levavam em conta as culturas, as línguas e as identidades indígenas. O exercício europeu ignorava todo processo pedagógico de ensino aprendizagem anteriormente desenvolvido por esses povos. Os indígenas sempre foram possuidores de uma maneira particular de reprodução de saberes desenvolvida por meio da tradição oral e transmitidos, no século XVI, em mais de 1300 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética e por isso, podemos denominá-los de pedagogos da oralidade. (RODRIGUES, 2010; NOLL e WOLF, 2010).

Seus saberes históricos e educacionais, a maneira específica e própria que tinham para ensinar e aprender utilizando seus processos próprios de aprendizagem foram ignorados em sua completude ao longo de todo período da criação de uma educação escolar para índios. Ao longo deste trabalho detalharemos como se deu esta realidade em cada período.

A história da educação escolar para os indígenas, referente ao período colonial, vem sendo estudada e descrita por diversos pesquisadores com diferentes abordagens e localizações regionais. São descritos os espaços escolares, disciplinas, estudantes e metodologias das aulas.

Para as pesquisas relacionadas ao período Brasil Colônia, algumas obras merecem ser destacadas: *História da Companhia de Jesus no Brasil* (1938) é um dos escritos do padre Serafim Leite que trabalhou as fontes primárias no Arquivo da Cia. De Jesus, em Roma, no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa e na Biblioteca e Arquivo Público de Évora, em Portugal, além de outros arquivos europeus de menor porte. Esses tomos reconstroem a trajetória da Companhia de Jesus em alguns estados do Brasil e acima de tudo a trajetória da construção educacional escolar levando à compreensão dos seus funcionamentos pedagógicos e curriculares.

O capítulo de livro *A Civilização pela palavra* (2000) de João Adolfo Hansen, nos apresenta a tentativa de conversão das línguas indígenas para uma língua europeia e os impactos causados pelo que podemos denominar de assassinato de grande parte das línguas indígenas faladas no período colonial. Para LEITE (1938), o fim do uso das línguas indígenas era necessário para que ocorresse “a conquista das almas.” E diversas foram as formas para essa dizimação linguística.

O Combate dos Soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural (1978) de Luiz Felipe Baêta Neves apresenta o quadro da presença dos jesuítas e tentativas de conversão entre os indígenas. Nesse período foi decretada a falência dos corpos e das almas tendo em vista que as identidades culturais foram expostas e convidadas a serem expulsas do cotidiano deles. Caso contrário, os castigos físicos e a morte passariam a ser companheiros dos indígenas.

Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil (2010) de Hans Staden, estão descritos os momentos em que Staden foi prisioneiro dos Tupinambá, os costumes, tradições e lutas que eles enfrentavam incluindo o ritual antropofágico que era divulgado entre os europeus como prática corriqueira dos “selvagens”.

O Método Pedagógico dos Jesuítas. O “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução (1952) do padre Leonel Franca. Neste livro, encontramos informações do que podemos chamar de protótipo do primeiro projeto político pedagógico que existiu no Brasil. Demorou mais de 40 anos para ficar pronto, deveria ser utilizado em todas as

colônias de Portugal, em seus objetivos gerais, está escrito que os alunos deveriam se tornar “subordinados livres” e que para isso o uso da escola seria primordial.

No entanto, ele foi inserido extra oficialmente nas escolas elementares para crianças indígenas nos séculos XVI e XVII e quando finalmente foi oficializado em 1599, já havia ocorrido uma redução de escolas e alunos levando os missionários a utilizá-lo em espaços não escolares e para públicos de diferentes idades.

Os Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro (1997) de Bessa Freire e Márcia Malheiros. Encontramos o resultado das pesquisas de campo realizadas em arquivos paroquiais, entre os anos de 1995 e 1996 pela equipe do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ. Apresenta dados da presença indígena no Rio de Janeiro entre os séculos XVI a XX. Deixando pistas para aprofundamentos em diversas temáticas, dentre elas: escola, processos próprios de aprendizagem, trabalho indígena e arquivos históricos.

É preciso salientar que o conteúdo acima apresenta valiosos estudos e que existem diversos outros escritos e autores importantes que abordam a História da Educação Escolar Indígena. Não podemos esquecer as pesquisas em fontes primárias que podem ser realizadas em vários arquivos históricos ressaltando a importância do que disse Le Goff (1992) a respeito dos documentos que também são monumentos. Pois “... o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou... só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. Ou seja, as fontes, depois de encontradas, devem ser cruzadas e submetidas a uma rigorosa crítica histórica.

No entanto, encontramos poucos subsídios a respeito do período referente ao processo escolar indígena no Período Imperial. Para Silva (2002, *apud* GONDRA e SCHUELER, 2008, p.264) “Para a educação dos povos indígenas no Brasil do século XIX, há, ainda, muito a se investigar”. Ou seja, existe uma carência de estudos e talvez por este motivo a memória histórica dos povos indígenas nos oitocentos encontra-se emudecida, ou até mesmo apagada.

Gondra e Schueler (2008) sinalizam que os historiadores da educação têm observado que a partir de 1830, em vários locais do país, foram verificadas mudanças

significativas para implantação de escolas elementares e rediscutido a inserção de indígenas, mulheres, crianças e negros no processo de escolarização.

Em Freire e Malheiros (1997), recolhemos informações de que os capuchinhos italianos substituíram os portugueses e atuavam na escolarização para os indígenas. Durante os oitocentos, os povos indígenas que ainda resistiam às investidas exploratórias podiam ser encontrados em diversos lugares desde o isolamento nas florestas, passando pelos aldeamentos e sendo mão de obra escrava na corte e nos interiores. No Rio de Janeiro, no século XIX, existiam 15 aldeias distribuídas pelo litoral (aldeias antigas) e no Vale do Paraíba (aldeias novas). Na Serra das Flecheiras (em Pádua), no ano de 1832, haviam índios Puri não contactados.

Ou seja, faziam parte da realidade daquele momento, estavam construindo as cidades, ampliando a agricultura e colaborando para o desenvolvimento econômico e, no entanto a gama de historiografia produzida parece não se preocupar em revelar esta realidade.

Anterior aos oitocentos e rememorando as pesquisas para os trabalhos desenvolvidos para conclusão da Graduação e do Mestrado ficou nítido que a escolarização dos indígenas foi um instrumento de dominação dos corpos utilizada para dar resultados positivos aos objetivos dos colonizadores.

As fontes dos materiais oitocentistas guardadas nos Arquivos e os confrontos possíveis com os relatos dos viajantes foram os responsáveis por nos permitir apresentar o cenário daquele momento vivido pelos indígenas em meio a uma sociedade que continuava herdeira do projeto colonial no que se refere ao uso da mão de obra escrava e usurpação de bens que não lhes pertenciam.

Assim, diante desses fatos, nos deparamos com algumas reflexões e questionamentos que geraram as pesquisas para a escrita desta tese: houve um modelo educacional imposto ou ofertado aos povos indígenas durante o período proposto para investigações (1845 a 1875) no município Neutro do Rio de Janeiro? Em caso afirmativo, quem foram os professores, quais os locais de ensino, qual metodologia aplicada, quais necessidades de inserção dos indígenas no processo escolar e quais deles tinham direito ou obrigação do acesso à escola?

1.2 Da justificativa

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. (BENJAMIN, 1994)

Tomamos a liberdade de esclarecer os motivos das próximas linhas e do desejo em estudar, pesquisar e compreender a história que se sobrepõe ao passado e se compromete com o presente. Alguns anos atrás ao ouvir minha mãe contar as histórias de criança dela na Serra de Ibiapaba, no Ceará, foi como deixar meus ouvidos mais atentos, como que caíssem escamas dos meus olhos e o sangue dos Tapeba que corre nas veias acelerasse ainda mais. Esse grupo indígena, após longos anos de persistência e processos de reconhecimento tiveram suas terras demarcadas no município de Caucaia em Fortaleza e que de acordo com dados informados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ceará, em 2020, somavam quase 15 mil habitantes.

Foram momentos reais, medos reais, vidas reais (dela e de nossos antepassados) que se submeteram a diversos jugos para que hoje Deus nos concedesse a oportunidade de dar continuidade à existência de um povo. Aquela voz que tinha toda paciência pra compartilhar suas sabedorias (desde os cânticos de ninar as estórias de que o homem de barba vai pegar) foi silenciada, aos 51 anos, em 2011 por um AVE que chegou sem avisar e que levou com ele mais do que minha mãe, levou grande parte da biblioteca que eu possuía.

O que nos restou foi a oportunidade de continuar dedicando parte de nossa vida às pesquisas relacionadas às histórias silenciadas dos povos indígenas e tendo a certeza que apesar do trabalho negativo de esquecimento que em alguns momentos os ensinamentos não indígenas quiseram enraizar em meus pensamentos, “garimpamos” o inexplorável e seguimos adiante em busca de respostas e outros caminhos.

Quando do Ensino Médio em Formação Normal, me fiz Normalista (1999-2001) ouvindo a professora de Metodologia da História Geral dizer que “índios só existiam nos anos de 1500 e que se por acaso ouvíssemos algo da existência dos mesmos não era para acreditar”. E onde cabiam as histórias narradas por minha mãe?

Quando da Faculdade de Pedagogia (2003-2008) me deparei com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em Questões Indígenas, realizada em seis semestres e repleta de narrações, teorias, fundamentos e a continuação do que aprendi em casa e que resultou de um Projeto de Pesquisa, premiado e que deu origem à monografia de

conclusão do curso e que ao longo da escrita trouxemos alguns pontos trabalhados naquele momento.

Para a construção do trabalho final do Mestrado, descrevendo a respeito do Teatro Jesuíta como instrumento pedagógico na Escola para índios dos séculos XVI e XVII, buscamos informações e respostas e percorremos boa parte das fontes primárias utilizadas para construção da monografia porém a sua conclusão se deu participando de eventos e visitas realizadas nos locais de memória. Quatro anos após a defesa recebemos um convite para publicação do trabalho considerado pela editora como inédito e mesmo relutando muito realizamos as adaptações necessárias e em fevereiro de 2015 a Novas Edições Acadêmicas publicou a dissertação em Berlin e de lá para cá, segundo site da Amazon, já contabilizam mais de 300 exemplares vendidos, a preço de ouro (em torno de 80 dólares ou 40 Euros), e vendido em todo o mundo.

No Doutorado em Educação tivemos a oportunidade de dar continuidade às pesquisas relacionadas a uma educação que se apoiou no espaço escolar para, como veremos ao longo do texto, tentar dizimar línguas e culturas mas que não foi e não será capaz de silenciar as vozes pois em aportes teóricos, experiências e descobertas pretendemos ter deixado nossas marcas nos registros desta história.

Propusemos a continuação dos estudos relacionados à educação escolar para índios durante a segunda metade do século XIX. Período este em que podemos dizer ter sido o momento em que os povos indígenas encontram-se silenciados pela história relatada nos livros didáticos e enciclopédicos bem como na memória histórica conhecida pelos brasileiros. Além de ter sido um período de relevantes mudanças nas Legislações voltadas para a Educação Formal.

Neste sentido, esta tese alinhou-se com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ e vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Diversidades Étnico-Raciais. Pretendemos contribuir para o registro de uma fase da História da Educação de nosso país que se encontra esquecida/ não registrada nos acervos de memórias de um passado recente. E termos compreendido quais e se houve políticas educacionais para indígenas naquele período e sua relação com o desenvolvimento do Município Neutro do Rio de Janeiro.

Dessa forma, e mais uma vez utilizando os conceitos de Walter Benjamin e Pollak, precisamos *escovar a história à contrapelo* e contribuirmos para que essas *memórias subterrâneas* possam ser reveladas. Por vezes foram sufocadas não somente

pelo tempo mas pelos sujeitos que possuíam a prerrogativa de as deixarem de lado com intuito de não emergirem como possibilidades de resistência ou de afirmação da própria existência.

E como veremos ao longo da escrita, existem documentos que comprovam a presença indígena neste período convivendo com os europeus e contribuindo para construção do que hoje conhecemos por cidade maravilhosa.

1.3. Dos Objetivos

Apontar e decidir os motivos que nos levaram ao porto final desta escrita por vezes foram alternados e refeitos. Sendo assim esta escrita teve por objetivo geral a investigação de qual modelo educacional foi ofertado aos povos indígenas durante o Império, no Município Neutro do Rio de Janeiro e especificamente no período compreendido entre 1845 e 1875.

Destacamos ainda os seguintes objetivos específicos: apresentamos os caminhos percorridos, relembamos três Séculos da educação escolar para índios e resgatamos uma lacuna de informações presentes na segunda etapa do Século XIX no que se refere à possibilidade de um continuado ensino formal para indígenas no Município Neutro do Rio de Janeiro.

1.4. Referencial Teórico

Para dissertar os conceitos de poder, culturas e identidades, MONTEIRO e BARBOSA (2018) esmiuçaram os escritos de diversos teóricos dentre eles Canclini, Foucault e Gueertz e produziram um texto bem flexível para nossa compreensão. Uma das ênfases apresentadas pelos autores no que se compreende em “poder” está que ele não se exerce da vertical para horizontal ou de cima para baixo mas é resultado do enfrentamento de forças resultantes de situações específicas estando presente nas microrrelações sociais.

Mas ao longo do tempo surgiram diversos momentos em que um dos sujeitos esteve submisso às regras do outro e neste sentido, houve o que Foucault (2004, p.4) denominou de “a adestrção do corpo (humano e social)”. Compreendendo a não existência de verticalidade ou superioridade de poder, observamos que mesmo o sujeito que se submeteu ou se submete às regras ou imposições, o fez e faz porque possui objetivos planejados por ele e que dependem dessa aceitação para se cumprir. Com isto,

na condição de sujeito de sua própria história há, em suas mãos, o poder de decidir entre permanecer ou fugir.

Diante deste retrato, vimos que ao longo dos séculos de colonização sempre houve disputas devido a variados fatores onde estiveram em conflito diferentes culturas e identidades justamente por elas serem diversas e terminarem com vírgulas ao invés de pontos finais na trajetória histórica dos resistentes povos indígenas. Possuidores de culturas e identidades com altíssimo nível de classificação e forças eram suficientes para deixar o colonizador desorientado e sem estratégia definida para exercer qualquer tipo de poder (SALES, 2015). Foram utilizados tradutores, intérpretes e até mesmo olheiros na tentativa de sobreposição de culturas mas, como visto em (FREIRE e MALHEIROS, 2009) a proibição do uso das línguas e dizimação de vidas foi a cartada final destinada para alguns povos.

Porém, devido às resistências culturais, à necessidade de decidir por fugir ao invés de desistir foram ações que não permitiram que as memórias fossem apagadas mas reconfiguradas, refeitas, reerguidas. RICOEUR (2007) mergulhou nas águas teóricas de Aristóteles, Benjamin, Bergson, Platão e outros para nos explicar que como nos ditos de Platão “a memória é a representação presente de uma coisa ausente”, que ela está impressa em nós e isso é visível quando lembramos, quando rememoramos, quando se encontram nos “rastros escritos e eventualmente arquivados” os quais trabalhamos nós historiadores (p.32).

SAVIANI (2013), FILHO e FERNANDES (2016) nos deram um apoio teórico pedagógico quanto à história dos métodos de ensino e as técnicas aplicadas em cada momento da Educação Brasileira.

VARNHAGEN, em sua coletânea a História Geral do Brasil (1975) apresentou um apanhado detalhado dos acontecimentos referentes aos anos de 1500 até o final do Período Imperial. No Tomo V encontramos trechos referentes às “políticas civilizatórias” aplicadas aos indígenas no Rio de Janeiro ainda no ano de 1796:

No Rio de Janeiro tomara incremento em favor da civilização dos índios mansos o comércio da ipecacuanha cuja exportação, em 1796, chegou a 43 ½ arrobas. (p.77)

O autor apresenta uma fala do Desembargador João Rodrigues de Brito:

O sistema que adotamos de aldear os índios em povoações separadas, foi o mesmo que deixa-los entregues à sua natural inércia.- Não é lá entre as matas que a civilização pode fazer progressos. Só a estreita comunicação com os nossos, a vista dos espetáculos e festins poderá excitar neles o apetite das comodidades da vida social... cujo estímulo...será capaz de obrigá-los a tomar o hábito do trabalho. (p.76)

Conforme dissemos anteriormente, observamos a permanência do mesmo retrato dos indígenas de séculos anteriores: aqueles que não são civilizados, pois vivem em “povoações separadas” e que para ser “civilizado” precisa ser inserido em uma atividade laboral reconhecida e estar imerso em um grupo cuja cultura não lhes pertence. Tendo em vista que se isso não ocorresse, permaneceriam sob a ótica do esquecimento e do desprestígio.

Sendo assim, como explicar a diversidade de plantações que possuíam, a arquitetura das construções e embarcações e tantos outros feitos? Seria obra do acaso ou em um lapso de criatividade foram capazes de desenvolver tais estruturas?

Cultivavam, em grandes roças comunitárias, mandioca, milho, abóbora, feijão, amendoim, tabaco, pimenta e muitas árvores frutíferas. Plantavam e teciam algodão com o qual faziam suas redes de dormir. Fabricavam cestas de cipó, panelas e vasos de barro, machados de pedra, facas de casco de tartaruga, agulhas de espinhas de peixe e muitos instrumentos musicais de sopro e percussão (FREIRE e MALHEIROS, 2009, p.26).

ALMEIDA (2010 e 2012) e KODAMA (2009) corroboraram com a leitura primeira em FREIRE e MALHEIROS (1997), onde há registros da presença indígena no Período Imperial. Esta presença se deu em sua grande maioria nas diversas regiões do país e minimamente encontramos informações do chamado Município Neutro atual centro do Rio de Janeiro.

ALMEIDA (2010) apresenta um trecho que resume a imagem que se tinha dos indígenas no século XIX:

É possível identificar pelo menos três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos do oitocentos: os “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas colônias.

Os do primeiro grupo foram enaltecidos na literatura, na música, na pintura e em nossa história nacional.

“Bárbaros dos sertões” e /ou “degradados”. Para eles, dirigia-se a política assimilacionista que, orientando-se pelo princípio geral de civilizar os índios e incorporá-los ao Estado na condição de cidadãos continuaria variando bastante conforme as situações e necessidades. Uns seriam combatidos, outros assimilados (pp.137, 139,140).

Este detalhamento apresentado pela autora resume bem as qualificações que eram direcionadas para os indígenas. Tratava-se de uma política celetista que parecia não enxergar as especificidades dos povos, mas direcionava-se para suas próprias conclusões e deliberações. Apesar de no documento de 1845, relativo ao Regulamento das Missões, apresentar diversas determinações que “respeitem” as culturas, parece que tudo não passou de escrita em papel.

ALMEIDA (2012) descreve que a partir de 1861 as questões relacionadas aos povos indígenas passaram à responsabilidade do Ministério de Agricultura e Obras Públicas. O que já ocorria em períodos anteriores perdurou naquele momento: as políticas existentes direcionadas para os indígenas objetivavam a assimilação e retirada dos mesmos de suas terras sendo facultada a permanência somente para aqueles que não haviam atingido o estado de civilização.

Para a autora e complementando o raciocínio, a necessidade de permanecer em suas terras significava muito mais disputá-las entre os grupos ou defender um território. Estar em seu lugar de identidade representava negar as diferentes formas de civilização, vida e negação de si próprios que lhes era ofertada. Mais uma vez, observamos o registro da resistência indígena, presente nos séculos anteriores e no atual corroborando com o conceito de “poder” apresentado anteriormente por MONTEIRO e BARBOSA (2018).

ALMEIDA (2000) e MOREIRA (2005) se empenharam descrevendo as diversas legislações do período, suas alterações, seus desdobramentos, descrição de métodos, custos e criação de escolas e seus públicos.

A população do Brasil, na época em que o Imperador assumiu, efetivamente, a direção do governo, podia ser avaliada em 6.000.000 indivíduos, dos quais seria preciso deduzir ao menos 2.500.000 indígenas e escravos, que não fornecem alunos à população escolar; sobravam, pois, 3.500.000 pessoas livres. (ALMEIDA, 2000, p.80)

No Regulamento das Missões encontramos indícios que para o cumprimento da educação escolar deveria se cumprir as especificidades de cada grupo indígena:

Art. 1 § 18. Propor á Assembléa Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino.

Art. 6º do Missionário nas Aldeias § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção.(BRASIL,1845)

Observamos assim que houve uma determinação para se criar uma Instituição alheia aos costumes, tradições, espaço geográfico e desejo dos indígenas que viveram naquele período. Neste sentido nos coube refletir, e isto pode ser objeto de pesquisa para os próximos “desbravadores”, investigar se na atualidade ainda não ocorrem essas leis impositivas para implantação de algo que originalmente não faz parte da tradição indígena ou de sua necessidade para se manterem vivos.

1.5. Procedimentos metodológicos

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança. (POLLAK, 1989, p.202).

Partindo desta citação de Pollak e como dissemos anteriormente, realizamos uma releitura dos livros *Guia de Fontes Índios em arquivos I e II* e a partir dos conteúdos relacionados à escola para índios realizamos pesquisas nas fontes primárias encontradas nas seguintes Instituições localizadas no Rio de Janeiro: Arquivo Público do Rio de Janeiro e Arquivo Nacional.

Visitamos as seguintes Exposições: “Dja Guatá Porá: Rio de Janeiro Indígena. Instalada no Museu de Arte do Rio de 16 de Maio de 2017 a 02 de Fevereiro de 2018. E “Exposição Itinerários Indígenas” realizada no Arquivo Nacional de 12 de Junho a 30 de Setembro de 2017. O detalhamento de ambas encontra-se no capítulo voltado para os primeiros achados.

Verificamos os conteúdos da Bibliografia citada ao final deste texto as quais não podemos destacar a que foi mais especial, pois todas realizaram um diálogo possível que objetivou a concatenação das ideias para analisarmos o problema que nos propusemos.

Analisamos o CD que nos foi apresentado pelo PróÍndio da UERJ que contém Documentos Escaneados do Arquivo Provincial dos Capuchinhos do Rio de Janeiro. A pesquisa neste formato ocorreu, pois por diversas vezes tentamos autorização para uma visita in loco ao Arquivo, porém não obtivemos sucesso. Em conversa paralela com um historiador, que pretendeu não se identificar aqui, nos foi relatado que nos últimos anos a autorização de mulheres para realizar pesquisas no citado Arquivo havia sido proibida por motivos religiosos.

Das visitas ao Arquivo Nacional e pesquisas em fontes secundárias utilizamos a estratégia de escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1994) e buscamos rememorar os escritos dos cronistas, dos viajantes e dentre eles destacamos os escritos de Francisco Adolfo de Varnhagen, Militar, Historiador e diplomata. Sua biografia revela que seus escritos o levaram a ser Primeiro Secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1841 e ainda em vida ficou conhecido por *Visconde de Porto Seguro*.

Outro destaque reservamos para o viajante Thomas Ewbank que nos fez enxergar com mais clareza o período proposto para a pesquisa. Inglês nascido em 1792 e que emigrou em 1819 para os Estados Unidos onde dentre outros ganhos financeiros. Realizou diversas viagens, escreveu a respeito delas e deixou registrado. Em uma destas, esteve no Brasil entre 31 de janeiro a 5 de agosto de 1846 e relatou em dois volumes a obra *A vida no Brasil ou Diário de uma visita ao país do cacau e das palmeiras*. Ambos foram traduzidos por Homero de Castro Jobim após mais de 100 anos de sua publicação em Nova York.

Diante do quadro sintetizado e elaborado a seguir, nos debruçamos em conteúdos encontrados nos arquivos e fontes disponíveis em busca de respostas para um período que esteve sem respostas visíveis em nossa trajetória de pesquisas anteriores e nos exemplares escolares.

Importa-nos registrar que de acordo com leituras realizadas em Freire (1997) e orientações recebidas os Capuchinhos nos anos de 1837 compuseram a Prefeitura Apostólica e em 1840 atuaram como Agentes Indigenistas. Não encontramos relatos ou subsídios que indicassem que a educação escolar para índios, no Município Neutro do Rio de Janeiro, entre os anos de 1845 e 1875 esteve sob a responsabilidade dos Capuchinhos.

Quadro 01- Educação Escolar para índios no Município Neutro do Rio de Janeiro

EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS NO MUNICÍPIO NEUTRO DO RIO DE JANEIRO		
Período	Responsáveis	Objetivos
Séculos XVI e XVII	Jesuítas	Catequizar; e Tornar os corpos “subordinados livres”
Século XVIII	Capuchinhos	Civilizar; Catequizar; e Inserir no trabalho.
Século XIX (1845-1875)		
Século XX	Políticas de Governo	Diversos
Século XXI	Políticas de Governo	Diversos
Fontes: LEITE (1938), FREIRE (2004), GONDRA e SCHUELER (2008), HANSEN (2000) e RIZZINI (2006). Elaborado pela autora.		

CAPÍTULO II- REMEMORANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS

RICOEUR (1976, *apud* PAIVA, 2018) propõe a discussão da dimensão “em arte”, que extrapola os efeitos tangíveis da memória: partindo de um memorial, estabelece que, a cada processo de (re)memoração, podem ser despertados efeitos mnemônicos que (re)significam, (re)consideram não apenas os dados, os fatos, as coisas, mas os próprios sujeitos – em outro tempo e em outro espaço.

Nas próximas linhas rememoramos os passos percorridos pela Educação Escolar para indígenas. Apresentamos os escritos de historiadores que muito contribuíram para a caminhada das pesquisas na Graduação e Mestrado e nos acompanharam até o final da escrita.

Gambini (1998) relata que após alguns dias da chegada, Nóbrega já se sente tão à vontade que declarava em suas cartas que “Hé gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos, fazem tudo quanto lhe dizem”. Sobre essa afirmativa de Nóbrega, o autor comenta o seguinte:

Em seu egocentrismo que não vê além do nariz, ele “descobre” que os índios não conhecem o verdadeiro Deus...não existindo então nada, apenas um vazio religioso (razão pela qual ele os vê como “papel em branco”)...o batismo tornou-se para os índios uma espécie de porta estreita que era preciso atravessar para se tornar minimamente aceito pela nova ordem. (pp.136 e 199).

Ao descrever a convicção de Nóbrega, Gambini nos apresenta um retrato do objetivo dos jesuítas em relação aos indígenas que viveram no período colonial que, como prática para todas as colônias, estiveram sob jugo da catequização como forma encontrada pelos “conquistadores” de tornar humanos aos adjetivados como selvagens.

Hoornaert (1994, pp.15 e16) explica que no quadro de organização de formação do Brasil, algo de suma importância foram os chamados aldeamentos. Conhecidos por missões, reduções ou aldeias. Importante não relacionar esses ambientes históricos apenas às reduções do sul do país ou da Amazônia. O aldeamento, diz ele, “Foi talvez a experiência mais válida que partiu da instituição eclesiástica, até hoje.”.

Durante os três primeiros séculos da evangelização no Brasil, funcionou o chamado ciclo da evangelização missionária. Divididos em cinco ciclos: “litorâneo, sertanejo, maranhense, mineiro e paulista.” Que por sua vez ficaram a cargo de quatro Ordens do Padroado Real (Lisboa): “Jesuítas, Franciscanos, Carmelitas e Beneditinos.” Não esquecendo de outras duas que pertenciam a “De Propaganda Fide (Roma)...os Capuchinhos e Oratorianos.” (HOORNAERT, 1994, pp.29-31)

No período reservado para esta pesquisa podemos observar que os Capuchinhos estiveram imersos à frente das obras missionárias. Mais a frente trataremos deste assunto e das tentativas de contato com os mesmos em busca de subsídios para essa escrita.

Figura 1- Ciclos Missionários.



Fonte: HOORNAERT, Eduardo. *A Igreja no Brasil- Colônia: 1550-1800-3ª. ed.-* São Paulo; Brasiliense, 1994.p.11

2.1. O Período Jesuítico- dos séculos XVI ao XVII

Para que esta escrita fosse possível, conforme dissemos anteriormente, recorreremos aos escritos da monografia e dissertação e às novas fontes primárias e secundárias encontradas durante a produção da tese.

O Padre, Jesuíta e Historiador Serafim Leite (1890-1969) consultou as fontes primárias no Arquivo da Cia. De Jesus, em Roma, no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa e na Biblioteca e Arquivo Público de Évora, em Portugal, além de outros arquivos europeus de menor porte e escreveu, em Dez Tomos, a Obra “História da Companhia de Jesus no Brasil”. Esses tomos reconstroem a trajetória da Companhia de Jesus em alguns estados do Brasil e a trajetória da construção educacional escolar nos fazendo compreender seus funcionamentos pedagógicos e curriculares.

De acordo com a documentação pesquisada, o fato que marca o início da educação para índios foi a chegada ao Brasil da Ordem dos Jesuítas, comandada por Inácio de Loyola. Esta Ordem foi considerada importante na construção da história da educação do Brasil, sendo a precursora da educação escolarizada. No entanto, dentre as suas missões, esteve a “catequização dos índios” objetivando a retirada deles do “mundo de perdição e perversão” e que para isso se valeu também da forç a de trabalho dos indígenas.

De acordo com LEITE (1938) até meados de 1530 a extração do Pau-brasil foi um bom negócio mas outros recursos deveriam ser explorados e os Jesuítas se tornaram intermediários nestas novas buscas. Para tanto era preciso conquistar a amizade dos ind dios e assim os batizavam e os convertiam pois dessa forma seria mais fácil aprenderem e obedecerem às regras pois eram postos debaixo de uma exploração econ mica e escravidão passiva.

FREIRE (1997) descreve um relato do Padre Gregório Serrão, Reitor do Colégio Jesuíta no Rio de Janeiro, onde ele justifica a escravização dos indígenas:

E porque não há gente de trabalho nestas partes para alugar por jornal, nem materiais se acham de compra, nos   necessário termos muito escravaria e gente de terra, governada e mantida de nossa mão...havia duas formas de transformar em escravo aquele ind io que vivia livremente em sua aldeia de origem. Obtinha-se escravos indígenas

através da Guerra Justa e dos Resgates, ambas formas aprovadas pelo rei, abençoadas pela religião. (p.44).

2.1.1. Professores, Currículo, Metodologia, Disciplina e Ratio Studiorum

Anteriormente, dissemos que Walter Benjamin (1994) nos convida a revelarmos a “história a contrapelo”, ou seja, contarmos a história que está silenciada, que não está revelada, descrita ou legitimada nas bibliografias oficiais. Desta forma, pretendemos descrever a seguir, o contrapelo da história no que diz respeito às estratégias de tornar os indígenas cativos, tendo como foco principal as lembranças dos aldeamentos de repartição.

Além da representação simbólica de depósito de indígenas pertencentes a diversas etnias, línguas e localidades, eles também foram palcos da inclusão das escolas para índios conhecidas também por escolas de primeiras letras ou elementares. O teatro foi um dos instrumentos pedagógicos que se teve resultado com maior agilidade e melhor desempenho. Este instrumento já havia feito parte da vida dos indígenas quando do início da colonização e sua utilização se estendeu por alguns séculos.

De acordo com Serafim Leite (1938), o ensino existente no país oferecido, inicialmente, pelos jesuítas estava dividido em três modelos:

1. Escolas de ler, escrever, contar, cantar e tanger;
2. Colégios; e
3. Seminários, sendo que nos Seminários admitiam-se, de preferência, os que se destinavam à carreira eclesiástica e a instrução era particular; enquanto que a admissão nos Colégios estava aberta, em princípio, a todos os filhos de portugueses e a instrução era pública e gratuita. A escola para índios estava alicerçada no primeiro modelo.

De acordo com os estudos do Padre Serafim Leite, em meados do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já possuíam as escolas para índios que funcionavam em taipas. Eram escolas de ler, escrever, contar, cantar e tanger onde o ensino era ministrado por missionários e não houve indícios de um professor indígena ter lecionado nesta escola.

Entre os estudantes jesuítas havia duas categorias. Uns que se destinavam a letrados: professores e pregadores; outros, à conversão do gentio. Dependia isso do talento de cada qual, com as demais qualidades pessoais, próprias daqueles respectivos destinos. Influía

também o conhecimento da língua indígena, sendo em geral escolhidos, para o mister da conversão, os que a falavam melhor. Acabados os estudos de gramática, e às vezes durante êles, iam para as aldeias dos índios, aprendiam a língua e aplicavam-se a Teologia moral, o necessário apenas para a conscienciosa administração dos sacramentos. Os demais seguiam os cursos superiores de Artes e Teologia. (LEITE, 1938, p.83, Tomo 1).

Os primeiros professores Jesuítas que lecionaram para os índios foram os seguintes:

Na Baía,... o primeiro mestre-escola foi Vicente Rodrigues (1549), o primeiro professor de latim, António Blasques (1553, depois de 13 de Julho), o primeiro leitor de casos de consciência, Quirício Caxa (1565), o primeiro professor de Artes ou Filosofia. Gonçalo Leite (1572), e o primeiro lente de Teologia especulativa, Inácio Tolosa. (LEITE, 1938, p.85, Tomo 1).

Os locais onde ocorriam as aulas das escolas elementares também conhecidas por escolas de ler, escrever, contar, cantar e tanger encontravam-se fora dos colégios, ou seja, a ministração do abecedário e também do duplo ensino da doutrina ocorria nas casas de taipa, nas aldeias e nos quintais.

De acordo com os estudos de Serafim Leite “o primeiro discípulo dos Jesuítas no Brasil, logo depois de chegarem em 1549, foi um índio principal, e rezam as crônicas que aprendeu o ABC todo em dois dias”. (LEITE, 1938, p.80, Tomo I). Mas nem mesmo este pesquisador encontrou ou apontou o nome deste índio principal, seria pela não existência escrita gerada por uma falta de importância ou talvez pelo esquecimento do escriba do documento encontrado pelo autor.

Segundo Leite (1938), o Padre Navarro relata em uma de suas cartas no ano de 1551 que os índios adultos davam seus filhos para serem escolarizados e naquele momento estavam três ou quatro aprendendo em uma casa que para isso haviam ordenado. O dado parece contraditório, pois existem evidências históricas de que em alguns lugares os adultos recusavam dar seus filhos.

Anchieta descreveu como era a escola na Aldeia de Piratininga (atual estado de São Paulo) no ano de 1554.

Aqui estamos presentes 12 da companhia, separados do convívio dos portugueses- naquela casa pobrezinha, feita de barro e pau, tendo palha como telhado. Pequena: 14 passos de comprimento e 10 de largura, a abrigar a escola, a enfermaria, o dormitório, o refeitório, a cozinha e a despensa. (MOTTA, 2000, p.33).

Ainda em escritos do Padre Anchieta encontramos informações a respeito destas classes escolares relatada por ele de uma maneira um pouco cautelosa e preocupante, pois ele temia “ o crescimento dos nossos meninos, pois retornam aos exemplos dos pais...preocupação, porque eles voltam ao vômito dos antigos costumes”. (MOTTA, 2000, p.35).

Em MOTTA (2000) há um relato de que a Escola de Piratininga fazia o Padre Anchieta sentir orgulho e o levava a frequentá-la por diversas vezes.

Na nossa escola de ler, escrever e cantar, tão bem conduzida pelo mestre António Rodrigues, existem 15 índios já batizados, 130 admitidos no catecismo e preparados para o batismo 36, de todas as idades e de ambos os sexos. O meu agrado é tamanho. Todos os domingos lhes celebramos a missa (p.35).

Apesar de estar claro que o objetivo destas escolas para índios era a catequização em um trecho da Obra do Padre Serafim Leite encontramos uma ação realizada por Nóbrega:

Nóbrega tinha também os olhos postos nos meninos índios e dêles esperava tirar bons discípulos. Mandou admitir, em 1557, vinte de 10 a 11 anos; ordenou que estudassem Gramática e queria enviar os melhores à Europa para voltarem depois homens de confiança, preparados condignamente em letras e virtudes. Mas para isso haviam de ficar lá muito tempo, acrescenta êle (LEITE, 1938,p. 80. Tomo II).

No entanto, os resultados destas viagens não foram satisfatórios pois os meninos morriam durante a ida para a Europa, com os naufrágios, ou depois que lá chegavam por não se adaptarem às condições locais.

O Padre Bettendorff viveu por quase 40 anos na Amazônia e foi o responsável pelo ensino do ABC a crianças indígenas de várias aldeias, descreveu em suas crônicas como faziam na falta de materiais para escrita e leitura na aldeia de Mortiguara, cuja população em 1697 era de quase três mil almas, entre as quais estava o próprio cacique.

Juntaram-se muitos discípulos e entre eles o capitão jacaré; e são estes, hoje, mais autorizados e velhos da aldeia (os meus discípulos); e porque, por falta de livros, tinta e papel não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e sumo de algumas ervas e com elas escreviam em folhas grandes de pacoabeiras; e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e

conhecer as letras, assim grandes como pequenas, no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto, que enchiam a aldeia e as praias de letras. (BETTENDORF, 1990,p.156).

Conforme dissemos anteriormente o cotidiano das Escolas Elementares era caracterizado pela catequese e adestramento. Para atingir, os resultados planejados haviam horários programados para todas as coisas exceto para dar oportunidade aos indígenas de se negarem a fazer:

Os Jesuítas ensinam os filhos dos Índios a ler e escrever, cantar e ler português, que tomam bem e o falam com graça, e a ajudar às missas; desta maneira os fazem políticos e homens...o Visitador Cristóvão de Gouveia determinou, em 1586, que estas aulas, de manhã e de tarde, durassem cada uma hora e meia. E que os mestres não castigassem os meninos por sua mão...a distribuição de tempo não podia contudo, ser rigorosa e uniforme. Nalgumas partes eram duas horas de manhã, outras duas de tarde; e ainda noutras só de tarde, e então duravam mais. Assim, sucedia em 1559, na Aldeia de S. Paulo, da Baía, como escreve Nóbrega. E dava a razão: porque teem o mar longe e vão pelas manhãs pescar para si e para seus pais que não se mantem doutra coisa: e de tarde teem escola três horas ou quatro. (LEITE, 1938, p.26, Tomo II).

O uso da língua foi uma metodologia que encontrou êxito sendo considerado um instrumento de resultados positivos e mais próximo para conquista das almas este foi um dos principais motivos que levaram os Jesuítas a realizarem o estudo de uma língua indígena, da família o tupi e hoje conhecida na Amazônia pelo nome de Nheengatu.

A Língua Geral se tornou obrigatória na região amazônica e na sequencia a Língua Portuguesa foi imposta aos índios e caso desobedecessem recebiam castigos físicos e devia ensiná-la para os mais velhos, mas como não havia resposta os castigos aumentavam. Exemplo disso foi o que João Daniel, um Missionário Jesuíta, assistiu no século XVIII. Indígenas do Pará queriam utilizar sua Língua Materna e se recusavam a migrar para qualquer outra. Como castigo, o padre responsável pela escola mandou dar-lhes “palmatoadas” de forma que inchavam as mãos até arrebentar em sangue.

Leite (1938- TOMO VII) descreve que no início do período colonial decidiu-se trazer 300 crianças de um orfanato em Portugal e foram postas com as crianças Tupinambás no litoral da Bahia para ensiná-los a falar Português, mas em menos de um mês, os pequenos órfãos portugueses já começavam a falar em Tupinambá e nenhum indígena falava em Português. Outra estratégia foi ensinar aos futuros jesuítas que ainda

viviam no Brasil o Tupinambá. Quanto a esta fase o Padre Manoel da Penha do Rosário se defende em suas cartas das quais foram destinadas por clérigos a respeito das línguas:

Torno a dizer, para o pároco se obrigar a instruir aos índios, suas ovelhas e fregueses, em a sua língua vulgar, porque, se diz o Sagrado Concílio que se instruem segundo a capacidade deles, [se] só capazes são de se instruírem na dita língua, pois só ela sabem e entendem de presente, e não outra. (ROSÁRIO, 1995, p.5).

Este ensino popular voltado para indígenas e revestido do significado da catequese possuía em sua grade curricular o ensino do alfabeto, a Gramática Portuguesa e por consequência a leitura e escrita, os números, as músicas sacras e a Cartilha portuguesa que explicava a doutrina Cristã. Todas as práticas eram baseadas de disciplinamento e adestramento cuja disciplina era sinônimo de castigos físicos e morais.

Foi um processo desagregador e destruidor das formas tradicionais de educação indígena. Em seu conjunto, estas atividades recebiam o nome de elementos ou “*Indorum pueros elementa docet.*”(LEITE, 1938,p.145 Tomo VII). Os jesuítas eram os açoitadores inicialmente mas depois, por determinação de Santo Inácio, o jesuíta poderia indicar o novo agressor.

Não basta haver bons Professores. É mister a disciplina. Ora a disciplina colegial, no século XVI, era rigorosa... naquele tempo, além das repressões, reclusão ou privação de recreios, usavam-se os castigos corporais... o instrumento: uma vergasta fina em número regulado de antemão pela natureza da falta e em local onde não ferisse nem quebrasse ôsso, ao fundo das costas... e eram dos açoitadores, um para bater outro para segurar, mas Santo Inácio determinou que não fossem mais os Jesuítas que batessem e sim pessoas de fora.(LEITE, 1938, p.88. Tomo I).

Anchieta relatou em uma de suas cartas que por vezes o castigo físico era uma autoflagelação dos meninos sobre seu próprio corpo, como ocorreu numa Escola Elementar de Piratininga, no ano de 1554:

E os meninos? De manhã, depois da reza, ladainhas em coro na igreja. Segue-se a lição. De tarde cantam o Salve Rainha e se vão à caça e à pesca para procurar sustento;...todas as sextas-feiras, caminham em nossa direção. Aguardam. Saímos em procissão da casinhas, faça sol ou chuva, percorrendo toda a aldeia até as margens do rio- com os olhos contemplativos postos ao céu...ao mesmo tempo, disciplinam-se

com pequenos chicotes, feitos de galhos flexíveis que nesse lugar existem. Vertem sangue; mas cantam. (MOTTA ,2000,p. 36).

Ainda nos estudos do padre Serafim Leite encontramos informações de que o cuidado que os índios tinham para com seus filhos se igualava ao nível do mimo, pois não havia nenhuma espécie de castigo físico e muito menos moral. Magalhães Gandavo descreve essa forma cultural de criação da seguinte forma: “Todos criam seus filhos viciosamente...sem nenhuma maneira de castigo.” (GÂNDAVO, 1980, p.11).

Essa educação informal fazia e faz parte dos processos próprios de aprendizagem dos indígenas e que por mais que ao longo do processo histórico tenham sofrido tentativas de dominação, docilização e subordinação dos corpos os povos indígenas permaneceram firmes e resistiram às violências se valendo de suas lutas e perpetuando suas tradições independentemente do avanço das tecnologias ou de alterações de mudanças ao longo dos tempos.

Todos os modelos escolares possuíam currículos próprios e diferenciados. Parece óbvio afirmar isso. No entanto, para a época, era considerado um avanço intelectual com relevante destaque tendo em vista que de maneira uniforme, em todo país, se fazia uso deste tipo de rotina escolar.

Padre Nadal, Reitor do Colégio de Messina, em Roma, no ano de 1551 foi responsável por formular o tratado “de Studio Societatis Jesu”, onde está descrita a organização completa dos estudos. Desde as classes de gramática até às faculdades superiores de caráter universitário. (FRANCA, 1952, p.9).

Anos depois a continuação desse grande projeto pedagógico ficou por conta de Ledema, que foi Prefeito de Estudos Ideal. Sua tarefa foi revisar e ampliar o programa de estudos do Colégio Romano. Mesmo sendo auxiliado por diversos colaboradores não chegou a finalizar o seu “De Ratione et Ordine Studiorum Collegii Romani” que foi publicado no Monumenta Pedagogica.”

Devia servir de norma a todos os colégios da companhia. Concebida num plano grandioso e compreensivo, a obra não pôde infelizmente ser levada a termo por seu autor, colhido pela morte em 1575. Ainda assim, representa a maior contribuição individual na elaboração do Ratio definitivo de 1599. (FRANCA, 1952, p.13).

Leonel Franca relata que todos destacavam três horas por dia para os estudos, leitura, discussões e consultas a diversos documentos do acervo jesuíta. Depois, construíram normas, costumes, “usos e relatórios das diferentes províncias...princípios disciplinares...todo o imenso material pedagógico que se acumulara em mais de 40 anos de experiência e que agora estava na fase de codificação definitiva”. (1952, p.19).

Após nove meses a equipe concluiu os trabalhos e encaminhou para leitura do Pe. Geral Aquaviva, dos seus assistentes e, por fim, por uma “... comissão de professores do Colégio Romano”. Após isso, submeteram “... a um estudo crítico de toda a companhia”. Na sequência, foi utilizado internamente, impresso e enviado em 1586 para todos os Provinciais.

Não se tratava apenas de um Projeto de Estudos utilizado oficialmente por mais de 200 anos nas instituições jesuíticas, mas segundo Franca, se tratou de “um código de leis”, cujos documentos originários para sua formatação foram provenientes de diversas ações pedagógicas realizadas em diferentes nações. Nações estas que já possuíam os jesuítas atuando firmemente. “Raro exemplo de uma ampla sistematização pedagógica em que a mais estrita unidade resultou harmoniosamente da mais variada colaboração.” (FRANCA, 1952, p.23).

Importa-nos registrar que extra oficialmente, o uso do Ratio Studiorum esteve presente nas Escolas Elementares. Verificamos a ratificação dele no uso do teatro objetivando o “auto-controle e a harmonia dos apetites individuais” dos indígenas. Além destes, trazia os objetivos específicos que a educação deveria ser capaz de fazer seus alunos “mais homens” e “subordinados livres”. E que, para isso, injetaria em suas vidas três faculdades: memória, vontade e inteligência. (HANSEN, 2000, p.25). Mais a frete detalharemos o uso do instrumento pedagógico teatro na escola para índios.

Após tantos achados e alguns anos desvendando e descrevendo a respeito dessa temática, muitas dúvidas ainda restam e principalmente no que diz respeito a real necessidade da inserção de uma educação formal entre os indígenas. Sabemos que as consequências foram amargas pois tratou-se de uma prática impositiva e doutrinária.

Diante dos escritos históricos observamos que a inserção dos jesuítas no processo histórico do Brasil foi além do ensino público religioso e básico para crianças indígenas. Não seria incorreto dizer, com ajuda de Foucault (2004), que está interligada à eficiência da acumulação primitiva de um tipo de capital. Por isso, foi preciso o uso de

técnicas de “docilização”, “domesticação”, “disciplinamento” e “doutrina” direcionada aos indígenas que, de certa forma para os colonizadores, incomodavam a progressiva invasão colonizadora. (SALES, 2015).

2.2. O uso dos corpos “Subordinados Livres”

Como reagiríamos se de um momento para outro nos fosse imposto um modelo de educação alheio à nossa tradição e educação informal recebida pelos pais ou responsáveis? De acordo com estimativas dos estudiosos da Escola Demográfica de Berkely no ano de 1500 viviam 10 milhões de indígenas pertencentes a 1200 etnias e que não tiveram tempo hábil para refletir a respeito dessa possibilidade na trajetória de suas vidas. Receberam algo que não pediram e que não foram convidados a participar da elaboração do projeto pedagógico. (FREIRE, 1997)

O resultado da escola para índios criada na colônia do Brasil foi o pior que podia ocorrer na formação de um país: houve discriminação e tentativas de apagamento das etnias, identidades, culturas e principalmente as mais de 1300 línguas existentes. Naqueles dias, por não possuírem uma escrita alfabética, os Pedagogos da Oralidade recorriam ao uso da língua para perpetuar suas tradições, seus cânticos e seus modos próprios de viver. A seguir, descreveremos como os colonizadores se valeram desta estratégia para benefícios próprios e alcançar mais rapidamente os resultados de seus objetivos.

Em Neves (1978, pp. 54-55), encontramos detalhes de como os portugueses viam os corpos dos indígenas naquela época: “... o corpo é o lugar de inscrição dos aspectos visíveis da animalidade, da escassa humanidade.” Ou seja, uma oposição à alma que significava um “lugar de pureza.”

Gélis (2008) corrobora com o pensamento acima relatando que esse é o “corpo do pecador” que é só desordem e incapaz de controlar as paixões. Sendo assim, era preciso “domar a carne”, disciplinar e doutrinar. E que o ato de domar a carne significa submissão à disciplina. Neste sentido, quando das pesquisas para a dissertação, identificamos que o teatro inserido na escola para índios e se valendo do uso dos corpos e da oralidade foi um instrumento altamente eficiente para a doutrinação das mentes e do corpo.

Nos escritos de Neves (1978), encontramos reveladas e afirmadas algumas faces do teatro jesuítico. No momento da produção de um Auto, as formas de imposição,

demonstração de quem domina e as consequências da desobediência se apresentam nas falas e representações. Ressaltando o fato de que toda a catequese possuía um objetivo maior: de introduzir culturas diferentes e matrizes alheias às dos indígenas. (SALES, 2015)

De acordo com a documentação histórica pesquisada toda engenhosidade da montagem teatral possuía um cunho agressivo contra as culturas indígenas, classificadas como práticas pertencentes ao mal e dignas de serem eliminadas. O “bem” era representado pela figura dos santos e anjos que reproduziam as disciplinas dos jesuítas. Durante os séculos XVI e XVII, as encenações possuíam seus lugares e momentos próprios para acontecerem.

O tempo das aldeias tinha três grandes escansões: práticas religiosas, desempenho das tarefas econômicas e o que hoje se chamaria “lazer”. (NEVES, 1978, p.137).

Os momentos denominados de lazer eram preenchidos pelas recepções aos visitantes:

Chegando o padre à terra começaram os frautistas tocar as frutas com muita festa...os meninos índios, escondidos em um fresco bosque, cantavam várias cantigas devotas em quanto comemos...outros saíram com uma dança d'escudos a portuguesa, fazendo muitos trocados e dançando ao som da viola, pandeiro e tamboril e fruta, e juntamente representavam um breve diálogo...tudo causava devoção debaixo de taes bosques, em terras estranhas, e muito mais por não se esperarem taes festas de gente tão barbara... (CARDIM, 1939, pp.258-259).

Em cada trecho da descrição citada, é possível observarmos uma cronologia artística. Tempos para todas as coisas. Momento de cantos vindos do bosque, solos de flauta, viola e tamborim. Segundo Cardim (1938) danças, breves diálogos e, ao final os meninos pediam a bênção ao padre visitador. Tudo perfeitamente cronometrado a ponto de proporcionar espanto a quem visitava.

Além do rio, andavam muitos deles dançando e folgando uns diante dos outros, sem se tomarem pelas mãos...Diogo Dias...levou consigo um gaitero nosso...e meteu-se com eles a dançar, tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam... (GUEDES, 1998, p.53).

Carlos Moura (2000) corrobora com o trecho acima, retirado da Carta do “Descobrimento,” afirmando que o teatro chegou às terras brasileiras dentro das naus da

armada de Cabral. Explica que o termo “gracioso” é o mesmo que ator cômico e que este personagem esteve outras vezes entre os indígenas.

O autor explica que depois destas manifestações nas aldeias, outras se deram dentro das naus portuguesas que por aqui estiveram entre os séculos XVI e XVII. Cada representação se diferenciava pela presença dos tripulantes que ficariam na terra conquistada. Se tivessem missionários a bordo, só havia recitações de “cantos líricos” ou “poesias sacras”. Mas se não houvesse nenhum jesuíta presente, os marinheiros encenavam diversos tipos de “comédias” e algumas delas com teor “profano”. (MOURA, 2000, p.36)

O teatro deixou de ter um cunho somente religioso e ganhou um status doutrinário e evangelizador. Os atores e cantores foram os próprios indígenas que viveram nos séculos XVI e XVII. As indumentárias não foram as batas finas e brancas mas sim as tangas, plumárias e pertences dos indígenas. Sendo assim, após o “disciplinamento”, o corpo dos indígenas adquiriu um “doutrinamento”, pois aquelas regras iniciais se internalizaram e passaram a vigorar como forma de vida dos indivíduos, quase como se fizessem parte de sua natureza, de seu corpo físico e mental.

[...] pois os locais de memória não se restringem, na própria genealogia do termo, à sua face de inscrição alfabética, à escrita. O termo nos remete a muitas outras formas e procedimentos de inscrição e grafias, dentre elas á que o corpo, como portal de alteridades, dionisicamente nos remete. (MARTINS,2003, p.64)

A fala de Martins corrobora com os demais autores e nos faz reforçar que ao longo dos séculos de colonização e tentativas de apagamento das tradições ficou nítido o quanto os corpos dos indígenas passaram por violências culturais sejam elas veladas ou às claras. Acompanhamos nas leituras de cronistas e viajantes o quanto se utilizou daqueles grupos.

Porém, lembrando os escritos de Monteiro e Barbosa (2018) a respeito do conceito de poder, observamos que havia em cada grupo indígena potenciais de resistência. Para os grupos que tiveram sob a obediência das diversas regras de condutas e alteração na forma de viver representava a manutenção da própria vida. Ao compreender essa necessidade máxima pertencente a qualquer ser humano nos faz compreender o quanto os indígenas utilizaram a seu favor algo tão negativo e imperativo.

2.2.1. O Teatro de Anchieta e a memória Vicentina

Para descrever o que foi o teatro Jesuíta, utilizamos os escritos de Paulo Suess e dos padres Serafim Leite, Viotti e Cardoso.

A “música e festividade litúrgica” foram motivos de “fascinação dos índios.” E isso foi sempre perceptível entre os “inacianos.” Ao ponto de acontecer que a chegada dos missionários nas aldeias eram “Precedidas por uma procissão, com canções e danças das crianças.” Facilitando assim, a “aceitação da mensagem”.(SUESS, 2009, p.31)

Eis um relato entre Nóbrega e Simão Rodrigues encontrado por Suess no livro “Carta dos Primeiros Jesuítas no Brasil”, organizado por Serafim Leite.

Tivemos missa cantada com diácono e subdiácono: eu disse missa, e o Pe. Navarro a epístola, outro o evangelho, Leonardo Nunez e outro clérigo com leigos de boas vozes regiam o coro. Fizemos procissão com grande música, a que respondiam as trombetas. Ficaram os índios espantados de tal maneira, que depois pediam ao Pe. Navarro que lhes cantasse asi como na procissão fazia. Outra procissão se fez dia de Corpus Christi mui solemne, em que jugou toda a artilharia que estava na cerca, as ruas muito enramadas, ouve danças e invenções à maneira de Portugal. (LEITE, 1956, p. 129).

As procissões eram atividades frequentemente utilizadas pelos jesuítas e que foram verdadeiros chamarizes e artifícios utilizados para a captura dos indígenas. O início das encenações teatrais se confunde com a chegada na Bahia, em 1553, do ainda irmão Joseph de Anchieta, com seus poucos 19 anos, formado em Letras, um brilhante aluno de destaque da Companhia quando passou a fazer parte de seus quadros. Nesta época, conheceu, além de enfermidades que permaneceram até a morte no ano de 1597 em Coimbra, diversas obras literárias, dentre elas as peças e os autos do mestre Gil Vicente e de sua escola. (SALES, 2015)

Suess (2009, p.25) retoma algumas literaturas e nos esclarece que a vinda de Anchieta para as praias da Bahia foi um caso peculiar. Pero Rodrigues, considerado o 1º biógrafo do padre, detalha como foi este momento:

Sua vinda a estas partes se azou desta maneira. Sucedeu cair em uma grave enfermidade, em que foi curado com a caridade e diligência que a companhia em toda parte costuma; mas o doente não alcançava perfeita saúde, pelo que andava mui desconsolado, cuidando que não

tinha forças para continuar com os ministérios da companhia [...] depois, por conselho dos médicos, pareceu ao superior mandá-lo a esta terra que havia fama ser mais sadia por causa dos mantimentos leves e dos ares benignos. (RODRIGUES, 1978, p.28).

De acordo com Suess (2009) Nóbrega e Anchieta tiveram papéis diferentes na tentativa salvacionista das almas indígenas. Nóbrega era organizado e conhecedor das leis, enquanto que Anchieta se valeu das artes e conhecimentos das culturas como principal estratégia para o “aportuguesamento.” Ambos possuíam vários colaboradores nessa batalha pela fé e foram considerados líderes de suas épocas, os relatos históricos dão maior destaque aos feitos deles dois.

Algumas fontes que pesquisamos apresentam certas dúvidas no que diz respeito à fonte artística estudada por Anchieta. Uns dizem que era homem de grande inteligência e que por si só elaborou o teatro no Brasil. Outros afirmam que Gil Vicente foi sua grande inspiração enquanto esteve na Europa. Porém, “não desenvolveu o espírito crítico frente à sociedade feudal.” Mas escolheu outros alvos para combater. (SUESS, 2009, p.39).

De Gil Vicente, que era um observador crítico da sociedade feudal, Anchieta aprendeu a arte dos “autos”. O alvo denunciatório do teatro anchietano é a cultura indígena. Santos e demônios são recategorizados por Anchieta na religião indígena. (SUESS, 2009, p.24).

2.2.2. As linguagens teatrais jesuítas nos séculos XVI e XVII

Todo este gentio desta costa, que também se derrama mais de 200 léguas pelo sertão, e os mesmos Carijós que pelo sertão chegam até às serras do Peru, têm uma mesma língua que é grandíssimo bem para a sua conversão. (SUESS, 2009, pp. 26-7).

No livro “Breve informação do Brasil”, de 1584 encontramos algumas citações de Anchieta e destacamos quatro momentos que preocupavam o padre e os demais membros da Companhia.

- a. Identificação de uma língua comum entre os “gentios”;
- b. Localização de acesso a estes povos;
- c. Apontar um facilitador para conversão dos mesmos;

- d. Produzir um registro escrito dessas línguas para servir como guia de bolso aos próximos missionários e outras gerações.

Para iniciar uma empreitada de grande porte, como foram as tentativas de conversão, era preciso ter as respostas para os pontos destacados. Afinal de contas, Nóbrega e Anchieta sabiam que a cultura dos Tupi “representava a humanidade sem graça.” Sendo os jesuítas “guerreiros contra o diabo e a carne”.(SUESS,2009).

“A língua brasílica, o nome dado pelos jesuítas à língua Tupinambá, foi usada na catequese pelos jesuítas em todo o litoral brasileiro desde o século XVI.” (FREIRE, 2004, p.57). Mas para aprendê-la não foi fácil pois Nóbrega era gago e essa pode ser uma das razões para nunca ter aprendido o Tupi.

Este pode ter sido um dos motivos para contar com ajuda de interlocutores, como, por exemplo, Diogo Álvares Correia, o Caramuru, que por volta de 1510, chegou à Bahia e tornou-se o tradutor das primeiras orações. Pero Corrêa e Manuel de Chaves, “homens antigos na terra e línguas”.

Depois disso a “doutrina na língua do Brasil” foi ensinada aos mestiços, filhos e filhas dos portugueses e aos escravos da terra. Por outro lado, Anchieta se valeu do uso de colaboradores nos estudos da língua e cultura Tupi. (SUESS, 2009, pp. 16,23-28)

Neves (1978, pp. 92-3) explica que para alcançar a “conquista do saber indígena” era preciso alcançar o “chefe” e este era o “pagé (feiticeiro)”. Para eles, o pagé detinha o saber do grupo a ser dominado e reduzido. E se ele fosse “desmascarado”, todos os demais indígenas dariam crédito de confiança aos jesuítas e, com isso, a batalha estava ganha. Abaixo o encontro de Nóbrega com um pagé:

Trabalhei, vendo tão grande blasfêmia, por ajuntar toda a aldeia em altas vozes aos quais desenganei e contradisse o que ele (o “feiticeiro”) dizia, por muito espaço de tempo,...(Nóbrega, cartas do Brasil, carta ao Dr. Martin de Azpilcueta Navarro [Coimbra], de Salvador, 10 de agosto de 1549, p.56). (NEVES, 1978, p. 93).

Nos escritos de Freire (2004) encontramos que anos mais tarde, nas conquistas das terras amazônicas, os padres declaravam abertamente suas posições acerca das línguas indígenas. Isso porque a diversidade linguística dessa região era enorme e precisava ser vencida. Mas para isso não poderiam ser utilizadas. A utilização de uma

outra língua era necessária para que eles alcançassem “disciplina para força de trabalho indígena através da catequese.”

O próprio padre Antônio Vieira, em seu “Sermão do Espírito Santo”, pregado em São Luís do Maranhão na véspera de uma viagem ao Amazonas, usou um sem-número de adjetivos para desqualificá-las, tratando-as de línguas “bárbaras”, “incompreensíveis”, “desarticuladas”, “embrulhadas”, “hórridas”, “irracionais”, “escuras”. (FREIRE, 2004, p. 51-2).

Esse foi considerado um dos motivos para criação da Língua Geral como língua de contato e “criação de uma nova comunidade de fala.” Vieira foi o responsável pela “pacificação”, em 1658, dos “Mamainá, Aruan, Anajá, Mapuá, Sacaca, Guajará, Pixipixi e outros.” As línguas faladas por eles eram classificadas por “Nheengaíbas”, o que quer dizer “língua má ou fala incompreensível.” Mas o êxito na pacificação só foi alcançado graças aos intérpretes indígenas desqualificados por ele. A nós cabe a seguinte reflexão: O que levava os indígenas a se tornarem intérpretes? Acreditamos que não foram trocas de favores, mas possíveis imposições. (SALES, 2015)

É importante lembrarmos que estas foram as línguas utilizadas nas diferentes formas teatrais nos séculos XVI e XVII dentro dos aldeamentos. Os Autos, Diálogos, Sermões e Cânticos foram escritos, em sua grande maioria, utilizando a língua Tupi ou a Língua de contato, Espanhol e Português. Havia alguns Cânticos em Latim entoados por meninos índios.

Lévi Strauss (de acordo com Suess, 2009) e as leituras em Neves (1978), nos advertem que o uso do Tupi e, depois, da Língua Geral não foram “inocentes” e nem mesmo uma “demonstração de profundo respeito” às culturas e tradições indígenas. Mas sim de ter como função primária a facilitação da servidão.

O aprendizado da língua Tupi se dava entre os jesuítas com auxílio de intérprete civis e dos meninos e homens indígenas. Atividade que ocorria nos horários escolares e nas reuniões noturnas. Dessa forma, muitos escritos foram traduzidos do Latim para o Tupi.

2.2.3. Consequências do uso dos corpos.

Afligir o corpo resulta em beneficiar a alma, ferir o corpo é aproximá-lo da alma. (NEVES, 1978, p.55).

De acordo com o que encontramos nas falas dos teóricos Hoornaert (1977), Neves (1978), Gambini (1998), Gélis, Pellegrin e Courtine (2008) e Chamorro (2009) sobre o tema e o seu significado nos séculos XVI e XVII nos faz compreender que o uso do corpo e da alma foram recorrentes em todo teatro dos jesuítas. É possível dizer que, sem eles e a pedagogia da oralidade, os resultados do uso desse instrumento pedagógico não teriam sido tão positivo para os missionários.

Toda modelação que foi realizada nos corpos indígenas possuía um único objetivo: transformá-los em corpos “subordinados livres.” Esse conceito pertence ao Ratio Studiorum já mencionado anteriormente e diz respeito ao uso do corpo indígena que, ao mesmo tempo que possuía uma “liberdade” denominada pelos jesuítas, deveria se submeter às determinações que lhes eram impostas (HANSEN, 2000, p.25).

Anchieta escreveu uma carta em janeiro de 1565, diretamente de São Vicente ao Geral Diogo Lainez, onde informava que: “Nós outros lhes mostramos as disciplinas com que se domam a carne, falando-lhes também dos jejuns, abstinência e outros remédios que tínhamos.” (NEVES, 1978, p.134)

A metodologia utilizada para que essa subordinação ter sido posta em prática foi a criação dos aldeamentos e a catequização. Ambos davam respaldo aos missionários para que pudessem aplicar suas leis.

A evangelização, que na realidade significa doutrinação, não forma comunidade, antes destrói os laços existentes,...descaracteriza a cultura, produz o índio genérico (massificado) e pretérito (que pertence a uma cultura considerada primitiva). (HOORNAERT, 1977, p.131).

Pellegrin, (2008, p. 137) descreve que além de aldeados e iniciados na catequização, era preciso batizar os indígenas para que aquele corpo alcançasse a doutrina e a própria alma pois “um corpo sem alma [é] como um exército sem chefe.”

Gambini (1998,p.201), nos informa que os índios batizados precisavam cumprir com algumas determinações. Dentre elas a de que toda sexta feira deveriam participar de procissões. Anchieta afirmava que este ato significava que eles estavam se disciplinando até o sangue. O padre ainda explica que isso acontecia porque os meninos indígenas sofriam “açoites” e “emulação entre si.”

Dessa forma, “o batismo implicava obediência e o reconhecimento da autoridade jesuítica sobre a alma e o corpo do indivíduo.” A partir desse momento o indivíduo passava a carregar uma culpa permanente, com a possibilidade de que qualquer de seus atos ou pensamentos fosse considerado “errado e punível.” (GAMBINI, 1998, p.201).

As próximas etapas dessa tarefa jesuítica foram destinadas a retirar do corpo indígena tudo que lembrasse o ser anterior. Desde a retirada dos adornos até a inclusão das roupas. Um exemplo foi o ocorrido com o tembetá que era uma pedra polida e redonda inserida no lábio inferior dos jovens. Fazia parte dos rituais de alguns grupos e associava-se a virilidade e ao senso de individualidade. O padre Navarro dizia que o tembetá impedia a pronúncia do português e que por isso deveria ser retirado.

O resultado desse gesto- a retirada da pedra redonda que simbolizava o self- era um menino doutrinado capaz de repetir palavras sem sentido. Aí temos, em síntese, o que é a conversão. (GAMBINI,1998, pp.192-193).

Não se buscava apenas formatar, refazer, transformar os corpos dos indígenas. Era preciso “corrigir o corpo do Brasil”. E a possibilidade de um “corpo culto que é o europeu”, foi um dos meios para que saíssem do estágio “animalesco e bruto” que se encontravam. (NEVES, 1978, p.134).

Os adornos foram tirados progressivamente. Isso porque não representavam roupas e muito menos a marca da “cultura cristã no corpo.” A homogeneização através do vestuário foi um grande avanço se comparado com a situação de nudez. Crianças e adultos foram obrigados a utilizar o mesmo tipo de roupa. Ela “esconde, rouba ao olhar coisas que se sabe que existem, mas que não se pode olhar nem nominar.” (NEVES, 1978, pp. 133-135).

Mark Münzel, do Departamento de Antropologia da Universidade de Marburgo na Alemanha, prefaciando o livro **Decir el cuerpo** de Graciela Chamorro afirma que: “...el cuerpo no es el enemigo del espíritu religioso, sino una parte de él...el cuerpo, pues, no es pecado, sino pertenece a la inteligencia, sabiduría y alegría humanas.” (CHAMORRO, 2009, p.27).

Diante destas afirmações e as leituras realizadas no livro a História do Corpo (2008), observamos a afirmação que diz que o que não tem alma não tem corpo. E se é assim, por que os Jesuítas iam contra o que pregavam se valendo do uso dos corpos indígenas e inseriram a actio oratoria no currículo da escola para índios? Torres (2006,

p.145) explica que “ Actio oratoria...é o momento em que as palavras adquirem vida na linguagem de seu corpo.”

Para Moura (2000), o teatro dos jesuítas, ou como ele chama de “*um teatro no Brasil*”, teve fim em meados do século XVII quando o teatro, da forma que temos hoje, foi inserido no Brasil. Todo o teor sagrado foi retirado e em seu lugar ficaram as comédias profanas e as tragédias que representavam as conquistas portuguesas.

A Pedagogia Jesuítica determinou, por muitos anos, que o corpo pecador do indígena era despossuído de alma. E que, para encontrá-la, era preciso “dominar a carne”, subordinar livremente e doutrinar através da catequese e do batismo. No entanto, é importante percebermos que o que movimentava os corpos dos indígenas era o desejo pela vida e não cordas invisíveis manipuladas pelos padres. Por isso, ficamos com as palavras de Chamorro:

Pero el cuerpo no es sólo sujeto a restricciones...los discursos de los “mal contentos” indígenas...y la persistencia de los indígenas em sus “malas costumbres” son unas de las formas de transgresión del nuevo orden. (CHAMORRO, 2009, p. 340).

O ensino da arte estava presente no período escolar e nos espaços das igrejas (LEITE, 1938, p. 25). Isto nos faz chegar ao seguinte questionamento: como e por que “ensinar” arte a quem já nascia com esse dom? A resposta se refere ao tipo de prática artística escolhida e delimitada a ser seguida, a arte da catequese. Tais fatos se repetiram por mais de dois séculos, sob a égide dos jesuítas e por outros quase 150 anos nas mãos dos Capuchinhos e de outras missões. (SALES, 2015)

2.3. A herança do período Jesuíta

Os jesuítas administravam as terras em que viviam e portanto eram de sua propriedade. No entanto, a Coroa Portuguesa determinou que fossem feitos mapas das fazendas e povoações que nelas se instalaram:

Jesuitas...Determina-se que achando o Gov e a Gen.^{al} conven q as faz.^{as} q. forão dos Religiosos Jesuitas esendão divididas em retalhos p.^a sepovoarem naforma do arbitrio do Bispo deste Bispado o execute e remeta Cartas Topograficas das d.as faz.^{as} e povoaçoens nellas erigidas. Carta do Secret.^{rio} de Estado de 16 de Outubro de 1761. (Livro 39²folhas 22)

Entre 1757 e 1798 a política indigenista foi modificada pelo Diretório Pombalino e provocou mudanças estruturais na economia do país. Beozzo destaca algumas modificações legais indicadas no documento porém nem todas foram postas em prática:

Os índios se tornaram vassalos iguais aos demais brancos, submetendo-os ao direito comum... e ao regime político vigente... no Pará e Maranhão.

[...] presença de um Diretor [...] erigido sem uma espécie de capataz geral que devia vigiar o trabalho das aldeias, velando que ninguém ficasse na ociosidade [...] exercendo as funções de coletor de impostos, passando os índios a recolher dízimos de tudo quanto produzissem, vendessem ou comprassem [...]

[...] obriga os Principais das Povoações a entregar quantos índios fossem requisitados pelos moradores para servir aos seus interesses particulares [...] para isto as povoações indígenas deviam manter uma lista de todos os trabalhadores válidos entre 13 e 60 anos [...]

[...] não consentindo de modo algum que andem nus [...] as casas [...] na qual vivem como brutos faltando àquellas Leis da honestidade [...] persuadindo aos Índios que fabriquem suas casas, à imitação dos brancos [...]

[...] Diretores; os quais, longe de protetores, se constituíam verdugos [...] metendo os índios em troncos, cárceres privados [...] açoites.

[...] Interessados os Diretores na 6ª parte do produto das lavouras e comércio [...] obrigavam os Índios a trabalho excessivo dia e noite [...]

[...] os moradores tratavam aos índios pior que escravos, pois só cuidavam de tirar dos mesmos o maior serviço possível...à inqualificável barbaridade de lhes deitarem pimenta nos olhos se adormeciam prostrados de fadiga.” (BEOZZO, 1993, pp. 58-68).

Diante da demonstração de uma lei que inicialmente parecia libertadora e se tornou coercitiva não lhe restava mais nada a não ser sua abolição por Carta Régia de 12 de Maio de 1798. No entanto, este documento os punha, no papel, em condições iguais aos demais vassalos estando submetidos aos seus patrões. Importante observar que nesta época a única relação de trabalho conhecida era o trabalho escravo. Portanto, como poderia haver relações de igualdade e respeito entre os desiguais? Entre senhores e índios escravos? Os quais lentamente foram substituídos pelos negros e mulatos. E como proceder diante de uma Lei que incentivava o casamento entre brancos e indígenas com o intuito de lhes tirar as terras, reserva e direito de preservar as etnias? (SALES, 2015)

Beozzo (1993) relata que neste ínterim, missionários carmelitas, capuchinhos e de outras ordens continuaram atuando na formação de aldeamentos em várias províncias fazendo dos índios alvos fáceis. Anos mais tarde José Bonifácio tentou elaborar, sem sucesso, um projeto para a civilização e catequese dos índios. Mas as legislações terroristas só deixaram de ser criadas, momentaneamente, após a Regência de 1831.

No entanto, pouco tempo depois ocorreu o retorno de decretos manipuladores elaborados por religiosos que assumiram o poder, como por exemplo, o Pe. Antônio Diogo Feijó que ordenou guerra aberta aos índios e os que fossem presos deveriam servir por 15 anos àqueles que os prendessem.

2.4. O Período pós - Jesuítico dos Séculos XVII ao XVIII

O Governador Aires de Saldanha de Albuquerque Coutinho Matos Noronha reivindicou ao rei que eles ficassem definitivamente no Rio de Janeiro e os levaria para Ilha de São Tomé. Pizarro descreveu esse fato em suas memórias:

Felizmente, no ano de 1720, tocaram o porto do Rio de Janeiro, em que o Governador Aires de Saldanha de Albuquerque os deteve, em benefício das missões dos índios. (PALAZZOLO, 1966, p.56).

O Primeiro- Ministro Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, se opôs às práticas dos Jesuítas e os expulsou do território brasileiro por volta de 1759-1760 dando por fim o domínio de boa parte da atividade político- econômica e principalmente controlar as vidas dos povos indígenas.

De acordo com Beozzo (1993) “a tarefa missionária” dos jesuítas estava prejudicada pois estava se transformando em “uma empresa mercantil”. Tendo em vista que boa parte das terras do Maranhão, Grão-Pará e Amazônia, as drogas do sertão da Bahia, os frutos destas terras “carnes, salgas de peixe, tartarugas, manteigas de ovos de tartaruga”, estavam nas mãos dos missionários que ainda possuíam a regalia de estarem isentos dos impostos.

Em relato o recém - governador (1751) do Maranhão e Grão-Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado declara em suas cartas enviadas a seu irmão Pombal que:

O poder econômico e administrativo dos religiosos constituía por assim dizer, UM ESTADO DENTRO DO ESTADO. (BEOZZO, 1993,p.52).

Toda política indigenista foi modificada após da entrada em vigor (de 1757 até 1798) do Diretório Pombalino ou Regulamento Pombalino e, por consequência provocou mudanças estruturais na economia do país. De acordo com estudos de Beozzo estas foram algumas das modificações legais, não significando que todas elas saíram do papel:

Os índios se tornaram vassalos iguais aos demais brancos, submetendo-os ao direito comum... e ao regime político vigente... no Pará e Maranhão.

Obriga os Principais das Povoações a entregar quantos índios fossem requisitados pelos moradores para servir aos seus interesses particulares... para isto as povoações indígenas deviam manter uma lista de todos os trabalhadores válidos entre 13 e 60 anos.

Os moradores tratavam os índios pior que escravos, pois só cuidavam de tirar dos mesmos o maior serviço possível... à inqualificável barbaridade de lhes deitarem pimenta nos olhos se adormeciam prostrados de fadiga. (BEOZZO, 1993, pp. 58-68)

Esta foi uma legislação que parece ter sido baseada no que Michel Foucault (2004) identificou em seus estudos da sociedade como um sistema de regras tão eficazes que exercem controle das almas, além da vigilância e da punição. Somando-se a estes estão o autoritarismo, a imposição de uma identidade branca para obterem o direito de fazerem parte da sociedade que estava sendo formada, a integração deles como mão-de-obra explorável e quase gratuita no novíssimo sistema de mercado e como se não bastasse, não havia nada que os protegessem de inúmeros abusos.(SALES, 2015)

Freire (1996), na publicação *Os Índios em arquivo* no Rio de Janeiro descreve que a saga Capuchinha persistiu em 1646 em Pernambuco onde lutaram contra os holandeses, em 1649 fundaram “hospícios”, ou seja, pequenos conventos, no Recife em 1656, no Rio de Janeiro por volta de 1650 a pedido de D. João IV e administraram algumas aldeias dentre elas São Fidélis e Itaocara.

Há registros de que os capuchinhos estabeleceram hospícios em outros estados. No Rio Grande do Sul, por exemplo, instalaram uma casa com a finalidade de “catequizar os aborígenes”. Um exemplo da quantidade de pessoas existentes em um hospício é o que estava localizado na Bahia “ que chegou a manter dez aldeias com mais de 3.000 índios”. Neste estado, de acordo com Freire (1996) também criaram em 1712 prefeituras apostólicas bem como em Pernambuco em 1723 e no Rio de Janeiro em 1737. Em escritos de um velho missionário com mais de trinta anos de experiência no campo encontramos algumas das atividades capuchinhas:

Em tôdas essas províncias desempenhavam os missionários seu santo ministério [...] amansando, educando, civilizando e evangelizando os bárbaros e ferozes silvícolas, ensinando-lhes a trabalhar a terra, a plantar, a cultivar o café, a cana, o algodão, a recolher a borracha e misturando-lhes os ensinamentos necessários para serem úteis a si próprios e à pátria. (PALAZZOLO, 1966, p. 240).

Ao chegarem em 27 de setembro de 1781 na Gamboa, mais precisamente na Vila de São Salvador dos Campos no Rio de Janeiro, Frei Ângelo de Lucca e Vitório de Cambiasca descreveram aquele momento:

Ali encontraram o primeiro grupo de índios às luzes de um [língua] (intérprete). Pertenciam à tribo dos Coroados, que, ao terem notícia da chegada dos missionários, afluíram, descendo o Rio Paraíba...Êstes e outros índios, guarulhos, coroados e puris, descendentes dos goitacás, tinham sido catequizados sucessivamente pelos capuchinhos franceses e pelos franciscanos. Não obstante os contactos com os civilizados, viviam em estado selvagem. (PALAZZOLO, 1966, p.254).

Palazzolo (1966) explica que a permanência dos Capuchinhos no Rio de Janeiro se deu até 1829 e não com o início da Regência em 1831. No entanto, retornaram no Segundo Império, no ano de 1840 na função de “agentes indigenistas” pagos pelo Governo para “pacificar” e catequizar os índios. Identificou-se a presença deles também no Ministério da Agricultura, ocorrendo assim uma mudança de foco na política indigenista.

Reverendo Padre Capuchinho José de Macerata...aldeia da Misericórdia...embora dispondo de reduzidos meios, estou conseguindo rápidos progressos entre os índios Guarás, catequizando-os e civilizando-os: eu próprio vi muitos jovens que sabiam ler e escrever corretamente: a população atualmente chega a 1300 alunos.(PALAZZOLO, 1966, p.245).

Beozzo (1993) relata que o Regulamento de 1845 trouxe algumas ordenações referentes aos direitos das terras indígenas, se os índios as conservassem, as mesmas seriam deles, caso contrário, as terras deveriam ser “arrendadas”. Agora, surge um novo personagem criado pelo § 12 do art. 2º o Diretor de Aldeia que agindo como uma força militar é responsável por “alistar os índios, acostumá-los ao serviço e exercícios”. Observa-se que agora surge um novo adjetivo para os índios, conhecido erroneamente pelo senso comum, que os indígenas são “desacostumados a qualquer tipo de serviço” e dessa forma se apresentam como “preguiçosos”.

A presença dos missionários reaparece e lhes são dadas tarefas específicas tendo em vista que o trabalho deles nesta fase foi reconhecido legalmente:

Ao missionário...ser colocado nas aldeias novamente criadas, ir para as aldeias estabelecidas em lugares remotos e onde constasse que andavam índios errantes...aldeias dos interiores mais distantes nunca terão a presença dos Diretores e contarão apenas com a presença dos missionários...compete a catequese, mas também a instrução na arte do ler, escrever e contar.(BEOZZO, 1993,p. 80).

Em relação à língua, anos mais tarde, o General Couto de Magalhães determina que “o método mais fácil de aprender a língua indígena é utilizando o tupi” que era a mais falada naqueles tempos.

Couto de Magalhães não pretende que se aprenda a língua por qualquer apreço à cultura indígena. É apenas um instrumento que facilita os objetivos a serem alcançados...Supunham uma aproximação pelo prisma cultural, o “amansamento do selvagem” e sua integração lenta na economia do extrativismo.(BEOZZO, 1993, p.83).

Os resultados dessa metodologia foram catastróficos principalmente na Amazônia com o extermínio da população indígena:

Ao longo dos cursos d’água navegáveis, onde quer que pudesse chegar uma canoa a remo, as aldeias eram assaltadas, incendiadas e sua população aliciada. Magotes de índios expulsos de seus territórios perambulavam pela mata sem paradeiro. Para qualquer lado que se dirigissem deparavam com grupos de caucheiros, balateiros, seringueiros, prontos a exterminá-los. (RIBEIRO, *apud* BEOZZO, 1993, p.23).

Irma Rizzini (2006) em seus estudos para um projeto de pesquisa observou que no período de 1883-1913 missionários Capuchinhos da Ordem da Lombardia estavam sediados no Maranhão, mantinham Núcleos e Institutos Indígenas no Ceará, Piauí, Maranhão e Pará. Neste último, com a liderança de Frei Carlos de São Martinho e com apoio do governo paraense instalaram em 1898 o Núcleo Colonial Indígena do Maracanã que depois foi mudado para Colônia Santo Antônio do Prata. O que representou em pouco mais de quinze anos a criação de “nove colégios, duas colônias indígenas, duas tipografias e diversas igrejas.” A autora destaca os objetivos destes núcleos:

Se a intenção inicial dos missionários era civilizar e catequizar índios, inserindo-os no trabalho regular e educando seus filhos, na associação com o governo, o objetivo...se expande aos propósitos de controle

social e disciplinamento dos filhos dos pobres da cidade...objetivo de transformação cultural dos sujeitos pelo impedimento do convívio social com os seus grupos de origem...os índios adultos das Colônias resistiam à imposição de novos valores e comportamentos. Assim, restringiu o contato dos internos com a sua cultura e com a própria língua foram estratégias empregadas para dificultar a construção da identidade tribal na criança e impingir uma nova identidade, a do cidadão cristão e trabalhador moralizado...pretenderam dotar os índios de um repertório mínimo de valores e hábitos da chamada vida civilizada e cristã.(RIZZINI, 2006,p.5).

Com esta descrição observamos que a escola para índios possuía um público definido, especificamente as crianças, tendo em vista que os adultos resistiam às imposições mas que pagaram o preço de ficarem longe de seus filhos. Dividida em escolas para meninos onde aprenderiam ofícios de agricultura e mecânica e para meninas tarefas domésticas, dentre elas a responsabilidade de fazerem os uniformes dos internatos masculino e feminino.

7. E como esta determinação he a base fundamental da civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, huma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Christã, a ler, escrever, e contar na fórma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruidas na Doutrina Christã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura, e todos os mais ministérios proprios daquella sexo. Directorio, que se deve observar nas povoações dos Indios do Pará, e Maranhão, 7 de Junho de 1755. (Collecção das Leys, Decretos, e Alvarás Tomo I).

Outra incumbência desta escola foi a de “civilizá-los” com o mínimo de instrução possível para que pudessem viver em meio a uma sociedade cristã e superar a “selvageria”.

A lei que autorizou o governo a custear os dois estabelecimentos reuniu índios e crianças das cidades sob a denominação comum de “infância desvalida”. Desta forma, a instituição passou a se chamar Instituto da Infância Desvalida Santo Antônio do Prata, cuja finalidade consistia em educar menores de 6 a 20 anos, de ambos os sexos, compreendidos como: a) filhos de índios; b) órfãos pobres; c) moral e materialmente abandonados; d) filhos dos réus condenados sem meios de subsistência; vadios e vagabundos.(Lei nº 877, de 26/10/1903, artigo 1º *apud* RIZZINI, 2006, 96).

No entanto, este modelo educacional se baseou em uma educação imposta e inadequada, que possuiu resquícios daquela que foi ofertada pelos jesuítas que desistiram de iniciar os adultos nos caminhos pedregosos de uma falsa educação e focaram seus interesses nos mais novos, também os tiravam dos braços maternos mas não por muito tempo já que os pais, furiosos com a situação fugiam das aldeias com as suas crianças.

Para evitar que a história se repetisse, mais de trezentos anos depois, os Capuchinhos resolveram pô-los em núcleos e os transformaram em pequenos operários e domésticos representantes de uma força de trabalho cada vez mais escravocrata. A preferência por crianças é expressa nas palavras do então governador do Pará Augusto Montenegro:

Abandonado o gasto systema de catechisar índios adultos, o estabelecimento do Prata destinava-se à instrução das crianças filhas de índios, retirando-as do contacto material e moral profundamente dissolvente de seus progenitores”. (MONTENEGRO,1903 *apud* RIZZINI 2006, p.53).

Estudos feitos pela equipe do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ, no ano de 1996 e que resultou na publicação do livro *Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*, apontam o processo de destribalização de Puris, Coroados e Coropós, no século XIX, nas regiões de Pádua, Itaocara e São Fidélis.

No período descrito acima, os Capuchinhos italianos haviam substituído os portugueses e possuíam o apoio dos fazendeiros que por sua vez tiveram suas fazendas, que antes pertenciam aos indígenas, repletos de índios trazidos de suas aldeias que passaram a viver como agregados. Esse era um exemplo de apoio de sucesso e bem rentável, pois se havia necessidade de trabalhadores nas fazendas, os indígenas eram uma excelente fonte de escravaria para colônia fluminense. (SALES, 2015).

Quanto às terras destes foram divididas para “os Nacionais” por ordem do Ministério do Império. A “Diretoria das Terras Públicas” determina a extinção de vários aldeamentos.

Distribuindo a cada família, bem como aos solteiros maiores de 20 anos, um pequeno lote de terra para lavoura. Em 1866, por deliberação provincial, decreta-se a extinção de um dos últimos aldeamentos do Rio de Janeiro: a aldeia de São Lourenço. Os índios que aí residiam

foram considerados capazes de entrarem no gozo dos direitos comuns a todos os brasileiros...muitos desses índios vão migrar para a cidade do Rio de Janeiro- a Corte, onde continuarão a ser vistos como índios e serão discriminados, presos e reprimidos como “caboclos.”(FREIRE, 1997,pp.66-67).

Realizamos releituras e trouxemos alguns escritos originados das pesquisas para monografia e dissertação e buscamos nestes dois capítulos rememorar a educação escolar para os indígenas ao longo de três séculos permeada pela religião e doutrinação dos corpos bem como as legislações vigentes e as regras a que estavam submetidos. A seguir o foco será direcionado para descrevermos o que encontramos em nossas investigações no que diz respeito ao modelo de educação ofertado aos indígenas do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO III- PRESENÇA INDÍGENA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO DOS SÉCULOS XVI AO XIX NO RIO DE JANEIRO.

Ao longo do que descrevemos até este momento pudemos observar que o colonizador europeu chegou às praias das novas terras e encontrou um grupo de indivíduos que foram logo denominados genericamente por índios sem distinguir as diferentes características culturais, as línguas e seus próprios nomes. Estes grupos por sua vez não puderam dizer de onde vinham, de falarem seus próprios nomes e quando tentavam fazê-los ganhavam açoites e depois um encontro com as munições das garruchas que os dirigia ao caminho da morte. Aqueles que resistiam a estes encontros eram perseguidos constantemente e às vezes encontravam o caminho das doenças adquiridas pela presença dos dominadores.

Os que foram presos se tornaram escravos e peças fáceis para alcançar os objetivos da colonização. Sendo os indígenas nativos da terra, sabiam todos os caminhos para se chegar às preciosidades desejadas pelos colonizadores. Com isso, a partir da sabedoria dos guerreiros cativos a exploração dos bens do Brasil ocorreu de maneira desordenada e discriminada. No entanto, para que mais índios fossem recrutados para o trabalho no projeto mercantil colonial era preciso que fossem catequizados e escolarizados.

Para o português ordenar as tarefas do trabalho cotidiano e para o índio obedecer, era necessária uma escola colonial que trabalhasse uma língua comum e

ensinasse a ordem e a disciplina. Até o capítulo anterior vimos como se deu esse processo de escolarização ao longo de três séculos. A seguir, tendo por apoio teórico os escritos de FREIRE (1997, 2000), LEITE (1938) e BEOZZO (1993) descreveremos como se deu o contato dos indígenas com os colonizadores no que hoje pertence ao território do Rio de Janeiro.

FREIRE (1997) relata que, conforme ocorreu no restante do país, os colonizadores portugueses, franceses e espanhóis não compreendiam as línguas que os grupos falavam e batizavam a mesma etnia com vários nomes causando confusão, pois por muitas vezes diferenciavam-se apenas na escrita.

O caso dos Tupinambá, conhecidos também como Tamoio...mesmo nome com grafias desiguais: Goitacá, Guaitacá, Waitaka ou Aitacaz. (1997, p. 03).

Freire (1997) relata que o alemão Curt Nimuendajú, viveu entre os índios por mais de 40 anos, e com seu Mapa Etno-histórico de 1944 o Estado do Rio de Janeiro foi habitado por povos que falavam pelo menos 20 idiomas diferentes. E o critério válido para identificar as nações indígenas foi o da língua falada por cada povo, ou seja, a partir da família linguística.

O Rio de Janeiro, em 1500, era densamente povoado por nações que falavam, pelo menos, 20 línguas diferentes. Os Tupinambá moravam em centenas de aldeias distribuídas por todo o litoral. Os Goitacá ocupavam vastas planícies e restingas do Norte Fluminense. Os Guarulho viviam na Serra dos Órgãos. Os Puri, Coroado e Coropó espalhavam-se pelas ramificações da Serra do Mar e pelo vale do rio Paraíba e seus afluentes. Os Goianá estavam localizados na Ilha Grande, em Angra dos Reis e em Parati. Apesar das matrizes culturais diferentes, esses povos possuíam, no entanto, algumas características comuns: eram alegres, apaixonados pela música e pela dança, criadores de cerâmica e de artesanato e produtores de muitos conhecimentos na área da astronomia, ecologia, medicina, farmácia, agricultura. (FREIRE, 2000, p. 2).

Das famílias linguísticas citadas, as duas mais faladas do Rio de Janeiro foram Tupi e Puri, pois ocupavam vastas extensões de território. Os grupos tupis eram ocupantes do litoral, e os Puri do vale do rio Paraíba. Os povos pertencentes ao grupo Tupi, habitantes do litoral, foram os primeiros a passar pela experiência do contato com os portugueses e franceses. Esse povo plantava, caçava, pescava, cultivava grandes roças comunitárias, produzia redes, cestas, panelas e vasos, entre outros utensílios

domésticos além de instrumentos de música, plantava e tecia algodão e fazia suas canoas e malocas.

Tudo isso foi possível, pois os Tupis possuíam um vasto campo de conhecimentos. Outro exemplo disso foram os Tupinambás que possuíam noções de astronomia e previam as chuvas e marés. As informações que hoje temos dos povos Tupi foram fornecidas pelos cronistas, viajantes, missionários e outros mais que passaram pelo Brasil e registraram em suas cartas a sabedoria indígena que aprenderam com suas tradições e a transmissão cultural através da oralidade.(SALES, 2015).

Primeiro, foram os povos Tupi do litoral, nos séculos XVI e XVII. Depois, nos séculos XVIII e XIX, foi a vez dos Puri, Coroados e Coropó, que haviam resistido até então na área da bacia do rio Paraíba. (FREIRE, 1997, p.61).

O padre Serafim Leite (1938), apresenta em seus registros os momentos de repressão, abusos de poder e formas próprias de recrutar os índios para o trabalho:

1 - A Guerra Justa consistia na invasão armada dos territórios indígenas, pelas tropas de guerra com o objetivo de capturar o maior número de pessoas incluindo mulheres e crianças que se tornavam propriedade de seus captores, vendidos aos colonos, à Coroa Portuguesa e também aos Missionários, uma operação de recrutamento da força de trabalho e de desalojamento dos índios de suas terras.

2 - Os Resgates. Tratava-se de uma troca comercial entre portugueses que ofereciam objetos e utensílios aos índios em troca de outros índios que estavam aprisionados, amarrados e prontos para serem devorados pelos guerreiros, daí a denominação de “índio de corda”.

3 - Os Descimentos eram expedições realizadas por Missionários com objetivo de convencer os índios que descessem de suas aldeias de origem e vivessem em novos aldeamentos nas proximidades da colônia, para além de outros objetivos, garantir o bom êxito da catequese. Esses aldeamentos, chamados de “aldeias de repartição” eram um local de estoque de índios para depois serem alugados, distribuídos e repartidos entre os colonos, os missionários e o serviço real da Coroa Portuguesa. Têm-se notícia que as primeiras tentativas de aldeamento datam de 1550, sendo que o primeiro ensaio foi na Bahia. Por isso os documentos registram estes índios de repartição como sendo “livres” para distinguí-los dos escravos. Ainda de acordo com Serafim Leite, vale destacar que António Rodrigues foi o maior apóstolo dos aldeamentos.

Várias aldeias foram criadas dentre elas a Aldeia do Rio Vermelho perto do Rio Camaragipe, próxima a ela instalou-se a de São Lourenço e outras mais com um destaque para a Aldeia do Espírito Santo que foi fundada em 1558 pelo padre João Gonçalves e António Rodrigues.

Em 1560 foi considerada “... a maior e mais principal que nestas partes do Brasil doutrinamos, e era numerosa a assistência à escola. Nesse mesmo ano, fêz o P. Grã aceitar e jurar aos chefes índios da aldeia êstes compromissos civilizadores e cristãos: não Ter senão uma mulher; não se embebedar; não dar ouvidos aos pagés; não matar nem comer carne humana. Em 1561, a sua população indígena era de 4.000 almas” (p.53. Tomo II).

Em Freire (1997) encontramos informações de que no litoral havia grupos de várias etnias que após a expulsão dos franceses e rendição dos Tupinambá e Goitacá se tornaram fornecedores de mão-de-obra para os objetivos da colônia. Além disso, os primeiros aldeamentos indígenas cristãos do Rio de Janeiro foram criados com o objetivo de ter índios como força militar para combater outros colonizadores e o ataque de índios inimigos.

A aldeia de São Lourenço, localizada em área da atual cidade de Niterói, e as aldeias de São Barnabé e São Francisco Xavier, situadas em áreas dos municípios de Itaboraí e Itaguaí respectivamente, atendiam aos interesses militares da colônia, e por isso estavam localizadas em pontos estratégicos da Baía de Guanabara, formando o triângulo defensivo da cidade. (p.55).

Serafim Leite conclui esta fase da história apresentando informações da inserção dos indígenas no sistema colonial:

Os aldeamentos deram lugar a uma legislação especial, que regularizava os bens próprios dos índios, a separação deles dos portugueses e mamelucos, o comércio entre uns e outros, o regime de trabalho, a hierarquia administrativa [...] nas aldeias se originou o movimento catequético mais considerável do Brasil.” (LEITE ,1938, pp.46-59. Tomo II).

A justificativa da existência desses aldeamentos e da catequese foi apresentada pelo padre Manoel da Nóbrega:

Porque doutra maneira não se podem doutrinar, nem sujeitar, nem meter em ordem, [...] êstes índios não teem alma, nem atentam o que custaram, não teem o sentido senão em qualquer seu interêsse. (LEITE, 1938, p. 45)

Observa-se que Serafim Leite complementa as afirmações de Nóbrega, fortalece a dualidade e ratifica a realidade a qual os índios estavam submetidos. Estas e outras ações representaram o maior genocídio já registrado na história do Brasil e que se tornou real com o uso das armas dos colonizadores, com a fome, com as epidemias e também com as batalhas travadas entre as etnias.

Com o fim do domínio jesuíta sobre os indígenas em meados do século XVIII, Marquês de Pombal organizou o trabalho dos índios no que chamou de “Diretório” usado no Pará e Maranhão e depois estendido para outras partes do Brasil, decretando que as aldeias deveriam ser governadas por um diretor, responsável pela repartição dos índios.

Oscar Beozzo resume brilhantemente o que foi o Diretório pombalino:

O programa de civilização e cultura dos índios era na realidade um violento roteiro de aculturação forçada que começa pela proibição de os índios utilizarem suas próprias línguas ou a língua geral da bacia da Amazônia, o nheengatu.

O Diretório conclui com a montagem de uma política que, depois de abolir a identidade cultural e espiritual do índio, depois de abolir seu sistema econômico, integrando-o como mão-de-obra no sistema de produção mercantil, consumasse sua obra, destruindo sua identidade étnica pela mestiçagem forçada com os brancos (§§ 80-91). (BEOZZO, 1993, pp. 61 e 67).

Carlos Moreira resumiu o Diretório como “um processo quase necessário de marginalização e de destribalização”. E utilizou a escola como arma principal para “desaculturação” sendo obrigatória em cada aldeia e não sendo permitido o ensino misto. (BEOZZO, 1993, p.62).

A obrigatoriedade de toda aldeia possuir uma escola, com um mestre para os meninos e outro para as meninas. (FREIRE, 2004, p. 56).

Freire (2004) relata que o Diretório representou um golpe mortal para os Puris, Coroados e Coropós, grupos indígenas que viveram no Rio de Janeiro no século XIX.

Se o período colonial, com a produção de açúcar, representou o extermínio dos índios do litoral “fluminense”, o século XIX significou a dizimação dos índios do Vale do Paraíba para a exploração do café.

Neste período os Capuchinhos italianos haviam substituído os portugueses e possuíam o apoio dos fazendeiros que por sua vez tiveram suas fazendas, que antes pertenciam aos indígenas, repletos de índios trazidos de suas aldeias que passaram a viver como agregados. Esse era um exemplo de apoio de sucesso e bem rentável, pois se havia necessidade de trabalhadores nas fazendas, os indígenas eram uma excelente fonte de escravaria para colônia fluminense. E mesmo afirmando que o trabalho era precário e que não obtinham ajuda para invadir as aldeias, os registros históricos dizem o contrário:

Missoens...Determina-se que aos Missionarios “Capuchinhos Italianos assistentes nesta Cidade se dê pela Fazenda Real huma res 80ø000r para o adiantamento dos Indios das Aldêas dos Campos dos Goytacazes. (Ordem Régia de 9 de Dezembro de 1681.Livros 10⁴ folhas 247).

Todos esses acontecimentos do século XIX representaram para os índios do Rio de Janeiro mais do que a substituição de um nome indígena por um português. Representou a destribalização, a perda da identidade, da forma única de viver e falar, da liberdade de se casarem com seus iguais, da perda da constituição familiar e consequentemente da continuidade da existência étnica.

Quanto às terras destes foram divididas para “os Nacionais” por ordem do Ministério do Império. A “Diretoria das Terras Públicas” determina a extinção de vários aldeamentos

Distribuindo a cada família, bem como aos solteiros maiores de 20 anos, um pequeno lote de terra para lavoura. Em 1866, por deliberação provincial, decreta-se a extinção de um dos últimos aldeamentos do Rio de Janeiro: a aldeia de São Lourenço. Os índios que aí residiam foram considerados capazes de entrarem no gozo dos direitos comuns a todos os brasileiros...muitos desses índios vão migrar para a cidade do Rio de Janeiro- a Corte, onde continuarão a ser vistos como índios e serão discriminados, presos e reprimidos como “caboclos.”(FREIRE, 1997,pp.66-67).

Freire (1997) aponta que desde o batismo do primeiro índio Puri Arapã, que se passou a chamar por Maximiano, em 1832 transcorreram 70 anos até 1902 quando ocorreu a morte da última índia Puri Joaquina Maria que provavelmente foi a última índia Puri do Rio de Janeiro. Segue a transcrição de um documento que foi encontrado no Arquivo da Paróquia de Santo Antônio de Pádua o falecimento daquela que foi provavelmente a última índia do Rio de Janeiro e que por ser batizada não teve o direito de ser enterrada em um “camucim”-um vasilhame de barro- utilizado como urna funerária:

Aos trinta dias do Mez de Maio de mil novecentos e dois no cemitério desta cidade foi sepultado cadáver de Joaquina Maria pury, de cor parda, viúva, com noventa annos de idade presumíveis. Fallecida de Hydropsia. Sendo por mim confessada na forma do Ritual Romano. E que para constar mandei lavrar este termo. O Vigário” – Extraído do Livro de óbitos nº 2, fls. 3v.” (FREIRE, 1997, p. 63-64).

Após séculos de conturbação, especificamente no século XIX vários indígenas de diversas etnias se viram obrigados a migrarem para Corte do Rio de Janeiro em busca de emprego como biscates, trabalhos domésticos, na construção civil, no Arsenal

de Marinha, nos Arcos da Lapa e em tantos outros locais que estão registrados nos autos da história.

3.1. Ações Políticas implementadas

Nas próximas linhas apresentaremos o período das políticas para os indígenas e contamos com as pesquisas realizadas pela Professora Maria Regina Celestino de Almeida (2010), a Tese de Carlos de Araújo Moreira Neto (2005) e, na visão de ambos, alguns destaques para os escritos de Francisco Adolfo de Varnhagem. Concluindo trataremos os escritos de Dimas Neves (2008) e Gaze (2018).

Almeida (2010) inicia seus escritos relatando uma dicotomia para o que ela intitulou de “política indigenista e políticas indígenas”. Explica que mesmo após a extinção do Diretório algumas de suas diretrizes continuavam em voga e foram ampliadas pela pressão de moradores para retirada dos indígenas de suas terras afirmando que os mesmos estavam diminuindo ou nem existiam, pois estavam “misturados” com a população local e por isso não havia mais necessidade dos aldeados possuírem terras.

Naquele momento os capuchinhos exerciam suas funções religiosas, porém existia uma preocupação em civilizar muito mais do que catequizar como nos tempos de outrora. A autora explica que as aldeias eram fontes de índios que foram pacificados e utilizados para o recrutamento militar objetivando a formação de um grupo de defesa.

Reforça que o sentimento da Missão era um “misto de brandura e violência”. Acredita que, e por isso denomina “políticas indígenas” ao passo de submissão que estes indígenas possuíam, pois sabiam que ser recrutado ou separado para os serviços públicos cabiam aos aldeados e isso significava permanecer em suas terras até quando fosse possível. Dessa forma, realizavam uma espécie de defesa dos seus interesses.

No que diz respeito à civilização dos indígenas, se seria de forma branda ou violenta, dois personagens se destacaram: José Bonifácio de Andrada e Silva e Francisco Adolfo de Varnhagen posicionados em lados opostos.

Varnhagen afirmava a bestialidade dos índios que, no seu entender, só poderiam ser incorporados e submetidos através da guerra e do extermínio.

Na política oficial do Império, iria predominar a proposta de Bonifácio. Seu projeto, intitulado Apontamentos para a civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil, afirmava a necessidade de integrar os índios com brandura. (ALMEIDA, 2010, p.145)

Em complemento à citação, a autora relata que na tentativa de serem protagonistas de suas decisões os indígenas colaboravam ou escapavam dos “processos seletivos” a que eram submetidos. Valiam-se de diferentes artifícios desde solicitações de dispensa por doença, serem arrimo de família ou se disfarçavam de mulher.

Moreira Neto (2005) para a produção de sua tese realizou diversos estudos direcionados para os índios e o Império em diferentes locais do país. Para este momento, e dialogando com o descrito anteriormente a respeito de Varnhagen, destacaremos um trecho do discurso preliminar “Os índios perante a Nacionalidade Brasileira” constante na primeira edição do livro História Geral (que o fez alcançar o título de historiador) e lido em duas Sessões da Academia da História de Madrid.

Francisco Adolfo de Varnhagen inicia seu discurso levantando questões que, para intelectuais da época, Moreira Neto e esta que escreve apresentam-se como perguntas carregadas de preconceito, “tendências racistas e antiindígenas” que alimentavam a mente do diplomata, militar, historiador e Primeiro- Secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que viveu de 1816 a 1878. Em seu caloroso discurso contrário à vida dos indígenas levantou questões voltadas para:

- Se quando da chegada dos europeus os índios eram os legítimos donos?
- Viviam sem religião reconhecida e um estado social diferente do desejável para os demais membros da nação e até que ponto o Cristianismo alcançou mudança?
- Se existia algum meio de “amansar, sem empregar a coação pela força” e se houve esforços suficientes para reduzi-los?
- Até que ponto os índios colaborariam para o desenvolvimento?
- Observando índio, branco e negro quais deles podem ser considerados como representantes históricos daquele período?

Todos estes pontos resultaram numa fala julgadora e vingativa que tentou corroer as imagens, culturas e identidades dos povos que viveram naquela época e em tempos anteriores. Para o orador os índios não deveriam ter direito a nada pois viviam em pecado, poligâmicos, bárbaros, antropófagos, imorais, primitivos, limitados e ilhados em bosques dos tributários do Amazonas. Não poderiam ser considerados brasileiros pois a maioria dos que circulavam pelas ruas eram europeus e destes sim eram formados os nacionais.

Varnhagen descreve que a saída para os índios deveria ser civilizá-los e submetê-los a todas as regras possíveis de trabalhos, penalizações legislativas, convivência humanitária e nem que pra isso fosse necessário o uso da força tendo em vista que por outras vezes já se haviam utilizado da religião e de nada surtil efeito. E, segundo ele, estas ações seriam viabilizadas facilmente pois já não haviam quase índios puros e que os mesmos já haviam sido absorvidos entre brancos e negros. Esta é mais uma razão para que não existisse diferenciação ou privilégios tendo em vista a falta de “pureza”. (MOREIRA NETO, 2005, p. 328).

Finaliza:

Em resumo: os Índios não eram donos do Brazil, nem lhes é aplicável como selvagens o nome de *Brazileiros*: não podiam civilizar-se sem a presença da força, da qual não se abusou tanto como se assoalha; e finalmente de modo algum podem eles ser tomados para nossos guias no presente e no passado em sentimentos de patriotismo ou em representação da nacionalidade. (MOREIRA NETO, 2005, p. 333).

Moreira Neto relata que houve desdobramentos contra o discurso ora apresentado. Dentre os que se levantaram contra as falas preconceituosas está Manuel Antônio de Almeida (1830-1861), professor do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, jornalista e Diretor da Tipografia Nacional. Ele reprovou e rebateu a altivez e querência de Varnhagen ao defender a ideia de que os índios não precisariam ser civilizados nem por força e nem por vontade própria mas que aos mesmos fosse dada a oportunidade de catequizaçã, defesa de suas terras e repartir com eles os benefícios que os brancos possuíam. Segundo ele, a guerra declarada e a escravidão estavam disfarçadas de tutela e não de liberdade e que os indígenas não precisavam de açoites ou castigos mas sim de garantias. (MOREIRA NETO, 2005, pp. 370-379).

Dimas Neves relata que na Corte as condições de existência do índio estavam mais dispersas pois havia índios pelo Município Neutro mas o maior número deles esta na Província do Rio de Janeiro. O modelo de educação oferecido estava em decadência, porém a catequese permanecia sendo a principal recomendação dos dirigentes com algumas regras objetivas para o processo: aldeamento, religião, catequese, assimilação linguística diferenciada, submissão ao Estado, civilização, igreja, dentre outras. (2008, p.06)

Segundo o autor a educação para os índios se caracterizou pela intencionalidade nas práticas no sentido da formação linguística e religiosa, aprendizagem de profissões urbanas para meninos e caseiras para as mulheres. Construindo um ideário diferente da

realidade vivida pelos índios em seus próprios lugares, teriam prática de catequização religiosa e instrução indígena para a vida urbana.

Neste período compreendia-se que o espaço do aldeamento era um estágio de civilização para aprendizagem da vida no modelo de “sociedades” “famílias” e “organizações urbanas” típicas da compreensão ocidentalizada dos governantes. O Decreto de nº 426 de 24 de julho de 1845, editado pelo Ministério do Império, inclusive, com assinatura do Imperador permite compreender que era por meio de um conjunto normativo, fora da regulamentação escolar que se praticava esse modelo civilizador para índios. (NEVES, 2008, p.08)

Cada vez mais convencido o governo de que o systema sobre o que foi concebido o regulamento de 24 de julho de 1845 não tem produzido, nem pôde produzir satisfactorios resultados, organisou poe ensino para as novas aldeas que mandou fundar ás margens do Jathay edo Tibagy, compostas por índios Cayuás, instrucções especiaies, nas quaes adoptou como base da cathechese o elemento religioso; incumbindo a direcção dos índios até que se achem em estado de verdadeira emancipação a missionários escolhidos por seus precedentes pelo zelo e dedicação pela civilização dos indígenas. Espero colher bom resultado dessas instrucções, e se assim acontecer poder-se-hão facilmente estender suas disposições ás outras aldeas á proporção que forem chegando os missionários que o governo mandou vir. (Relatório do Ministro e Secretario de Negócios do Império, 1855, *apud* NEVES, 2008, p.64)

Dimas Neves conclui que o citado Decreto merece um estudo mais específico no que diz respeito à Instrução Pública tendo em vista que ele demonstra que o governo do Império centralizou e tomou para si a preocupação e o serviço que deveria ser desempenhado no trabalho com os índios. (2008, p.9)

Gaze (2018) relata que a partir de meados do oitocentos a Corte Imperial estava em pleno desenvolvimento de sua malha urbana atendendo as demandas da expansão econômica e política do Império. Para além do crescimento da cidade ocorriam mudanças no espaço físico, na distribuição das pessoas e nas classes sociais e isso era visível nas construções de mansões, cortiços, fábricas e lojas comerciais. (p.98)

A autora relata ainda que a historiografia tem estudado a ampla participação da sociedade, através da organização de associações e agremiações que fundaram e/ou financiaram escolas. Porém, deve-se observar que esta não foi uma preocupação com a infância desvalida e pela crença na instrução como promotora das luzes. Aquelas sociedades construíram suas propostas de educação endossadas por concepções político-ideológicas, o mundo em que viviam e a sociedade de seu tempo histórico.

O Instituto Politécnico e, principalmente, o Clube de Engenharia, ao longo do oitocentos, se constituíram em aparelhos privados de hegemonia, onde se formavam intelectuais orgânicos capazes de atuar na construção da hegemonia e participar na escrita de projetos em defesa de segmentos agrários da classe dominante.

Acredito que as escolas e colégios, fundados neste período, podem ser caracterizados como aparelhos privados de hegemonia, principalmente, após 1854, quando se instituiu a Reforma Couto Ferraz. (GAZE, 2018, p.50)

Diante do quadro histórico apresentado pelos autores observamos que a escola pública, como entendemos nos dias atuais, não estava universalizada e que enquanto para os indígenas permanecia banhada de cunho religioso para os outros públicos objetivava atender às necessidades de crescimento físico e político. A seguir detalharemos como se deu a educação formal no Município Neutro.

3.2- Breve histórico da educação formal no Município Neutro do Rio de Janeiro

Figura 2- Mapa do Município Neutro do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242547>. Acesso em: 04 de Março de 2019.

A instrução de um povo é um vasto campo que pertence a todos, no qual todas as inteligências e todas as aptidões colhem os frutos que melhor lhes convêm. (ALMEIDA, 2000, p.194)

Para a construção das próximas linhas nos apoiamos nos estudos de GAZE (2018), EWBANK (1973), SCHUELER (1999) e SOUZA (2008).

Gaze (2018, p.54) esclarece que a partir do Ato Adicional de 1834, a instrução pública tornou-se responsabilidade da administração provincial, cabendo à assembleia provincial legislar sobre ela, com exceção do ensino superior e da instrução no Município da Corte. Para sua consolidação seria necessário o exercício e a administração da instrução pública, promovê-la era tarefa do estado-nação oitocentista.

Em si, o Ato Adicional de 1834, no Art. 11, parágrafo 5º registrava que competia à Assembleia Legislativa “Promover, cumulativamente com a assembleia e o governo geral, a organização da estatística da província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.” E para Gaze essa determinação se delineava na educação formal que seria ofertada.

A autora considera que o projeto de instrução pública no império brasileiro foi concebido e implantado considerando a sociedade monárquica pois essa se caracterizava pela escravidão e latifúndio. O catolicismo se constituía como religião oficial do Estado e os projetos contra hegemônicos se estabeleciam a partir de contrapontos a essa realidade.

Gaze (2018) descreve que o Ato Adicional de 1834 tornou a questão da instrução primária, extensiva a todas as províncias, a ausência do governo central no financiamento acarretou sérias dificuldades e desencadeou uma escolarização desigual, mas não podendo afirmar que, mesmo precariamente, as províncias não tenham promovido a instrução primária, ou que o processo seria bem sucedido se fosse centralizado pelo governo imperial.

A partir dos estudos que a autora realizou em Liberato Barroso foi possível a ela permitir algumas ponderações:

1º. O processo de escolarização se desenvolvia por todo o Império;

2°. Transcorrido mais de 30 anos depois do Ato Adicional – significa considerar duas gerações – o processo ainda era extremamente incipiente. De acordo com a tabela, 82,5% da população capaz de receber instrução, se encontrava excluída da escola;

3°. O Município Neutro era o único que a rede particular suplantava a pública, sendo também o único sob responsabilidade do governo central. De certa forma, isso contradiz a avaliação daqueles que acreditam que sob responsabilidade do governo central, a instrução primária se desenvolveria a contento.

É bom ressaltar que o Brasil acabara de viver as lutas da Independência e as revoltas do período regencial, considerado um dos mais agitados da história brasileira. O país experimentava o status recente de estado independente, uma nação de cidadãos livres, mas de imensa maioria de trabalhadores escravizados e homens livres pobres, e também, de cisões dentro classe dominante. Para alguns, a ideia de instrução popular ainda estava associada ao perigo da revolução francesa. (GAZE, 2018, p.54)

Thomas Ewbank foi um inglês nascido em 1792 e que emigrou em 1819 para os Estados Unidos onde dentre outros ganhos financeiros foi Empresário reconhecido na fabricação de canos de chumbo, estanho e cobre e na área têxtil. Foi estudioso de mecânica, hidráulica e ciências sociais, Comissário de Patentes e um dos fundadores e presidente da American Ethnological Society. Realizou diversas viagens, escreveu a respeito delas e deixou registrado. Em uma destas, esteve no Brasil entre 31 de janeiro a 5 de agosto de 1846 e relatou em dois volumes a obra *A vida no Brasil ou Diário de uma visita ao país do cacau e das palmeiras*. Ambos foram traduzidos por Homero de Castro Jobim após mais de 100 anos de sua publicação em Nova York.

Das obras citadas de EWBank (1973) destacamos os registros de uma visita feita por ele ao Arsenal de Guerra da Marinha em 10 de Fevereiro de 1846. Suas percepções dizem respeito ao ensino e por desdobramento o ofício destinado às crianças indígenas:

Na oficina-escola, duzentos rapazes, de seis a treze anos, brancos, pretos, mulatos e índios formavam com suas mesas de trabalho uma única peça, como que modelada em granito. Aprendem leitura, escrita, aritmética e desenho. Aos quatorze anos, cada um escolhe o ofício que prefere seguir, dos que são praticados no arsenal. Este ofício então lhe é ensinado e o rapaz é engajado na artilharia. Desta maneira, o serviço público tem assegurado um suprimento de carpinteiros, serralheiros, seleiros, fundidores, maquinistas, etc. (p.82, vol. I)

Figura 3- Arsenal de Marinha em 1846

Disponível em:

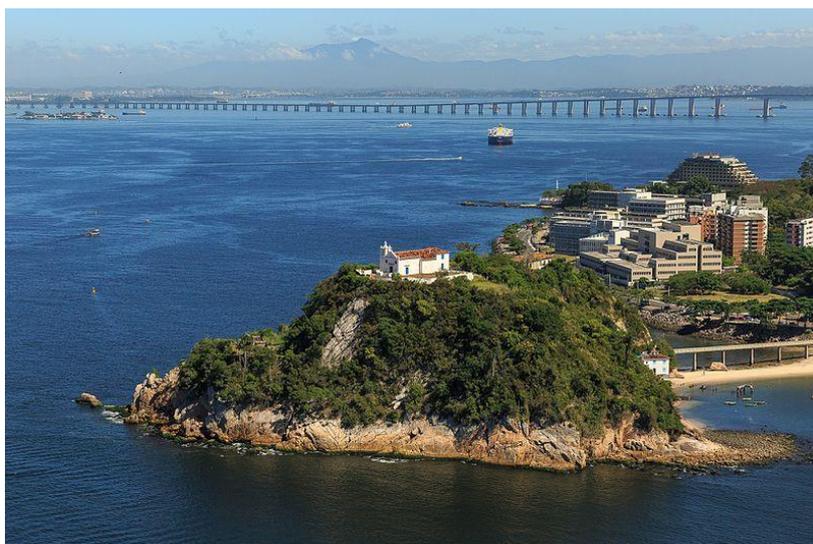
<https://ricegis.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=3cb5c9156b0d4aa097b4cc9c7daf0104>. Acesso em: 03 de Novembro de 2020.

Em outro momento o autor relembra que por ter feito uma boa viagem teve que seguir a tradição e ir até a igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem. Mas para tal passou por um morro e trilhas situadas nas proximidades de São Domingos e a fortaleza de Santa Cruz. Ele descreve que ao longo da subida encontrou o seguinte cenário:

À medida que subíamos vimos que as crianças eram ali postas à prova. Chegamos a uma porta de pedra [...] do lado de dentro montava guarda uma sentinela com seu mosquete e baioneta calada. Era auxiliado por um camarada que vestia capacete militar, redingote azul, e cartucheira a tiracolo, e trazia na mão uma espada com empunhadura de latão. Nenhum daqueles guerreiros tinha mais de quatro pés de altura e de dez anos de idade! Um deles, ao que percebi, era índio [...] e então H... me disse que aquele lugar era, nos últimos anos, pouco visitado por devotos, e que o governo nele estabelecera uma escola para uma centena de meninos, a serem educados para se tornarem marinheiros. (EWBANK, 1973, p.261, vol. II)

Complementando o período de cinco meses que estive no Rio de Janeiro, o autor demonstra sua curiosidade em relação à forma de recrutamento a que se submetiam os meninos índios e como eles iam parar na escola do Arsenal. E descobriu que os recrutadores do Exército tinham ordens dos Governadores para “agarrar” e “obrigar a servir” “todos os indivíduos desordeiros, e tantos índios quantos puderem apanhar”. (p.279, vol.II)

Figura 4- Ilha da Boa Viagem



Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_da_Boa_Viagem#/media/Ficheiro:Ilha_da_Boa_Viagem_by_Diego_Baravelli.jpg Acesso em: 03 de Novembro de 2020.

Figura 5- Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem



Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/prefeitura-de-niteroi-anuncia-reabertura-da-ilha-da-boia-viagem-no-proximo-dia-20-18664140.html>. Acesso em: 03 de Novembro de 2020.

Em relação aos que eram designados à Marinha, um Deputado do Ceará, relatou que a fome naquele local era demasiada pior do que se sabiam e isto ele podia demonstrar com propriedade:

Os índios, e até mães índias, traziam os filhos pequenos para vendê-los à Marinha, em troca de comida. Antigamente era difícil conseguir-se um menino índio por menos de setenta mil réis, porém agora seus pais, nada tendo para comer, nem para si nem pra os filhos, ofereciam-nos abertamente por dez mil-réis. (EWBANK, p.317, vol.II)

No Rio de Janeiro, o autor conclui que os meninos índios eram recrutados pelo Exército, levados pelos pais ou apanhados para o Arsenal e por fim se transformavam em mercadorias para serem comprados e vendidos na condição de escravos.

A respeito dos registros de Ewbank pudemos observar que em nenhum momento ele atribuiu aos sacerdotes ou religiosos a responsabilidade pela educação ofertada aos meninos índios durante o período em que visitou o Rio de Janeiro em 1846. Diferentemente do retrato de anos anteriores já aqui citados e detalhados.

Mariléia Cruz (2009) e Castanha (2013) (*apud* GAZE, 2018) descreviam que pelas províncias do Império, a partir de meados do XIX, surgiram regulamentos que proibiam a matrícula e a frequência de escravos na escola como por exemplo no Rio de Janeiro (1847) e na Corte (1854).

Com esta afirmativa Isabela Gaze considera que por mais que não tenham direitos legais para alcançarem a instrução havia alguma possibilidade de frequência, pois se não fosse assim o legislador não se preocuparia em proibir. (GAZE, 2018, p.70)

Por fim, concluindo esta etapa do pensamento, a autora atenta que Pires de Almeida reconheceu que a boa sociedade discriminava a escola primária pública e que ela estava banhada de preconceito sobre filhos de diferentes classes sociais e etnias, chegando mesmo a responsabilizar as classes populares pela escola pública não atingir os resultados esperados:

Há contra a escola pública, que alguns ainda chamam de colégio régio ou escola régia, um preconceito que será muito difícil de extirpar completamente: —Não se aprende nada, como geralmente se diz. Há de fato muitas crianças, meninos e meninas de doze anos e mais, que frequentaram as escolas primárias públicas, e são incapazes de escrever por eles mesmos o que quer que seja; sabem apenas contar ou sabem apenas ler. [...] As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor, ou porque temem e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas (ALMEIDA, 1989, p. 89-90 *apud* GAZE)

Diante desta realidade, Gaze (2018) considera que a conjuntura vivida no ano de 1853 era bem diferente pois apresentava a impossibilidade de manter o trabalho escravo tendo em vista o avanço tecnológico e para tal a instrução profissional era prioridade, solução, condição. Em meio à discussão se deveriam ou não apoiar à Colônia, inseria-se à questão da substituição do trabalho escravo por estrangeiros ou por nacionais, e neste sentido, se colocava, também, a instrução profissional, que apesar de consensual, acirrava o debate quanto à sua localização. (p.57)

Schueler descreve que em 1854 o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte (lei 1331 A, 17/02/1854) apresentava um público alvo delimitado conforme demonstrado nos estudos de Gaze:

O acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas. Excluindo os cativos, a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial: a que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres. (1999,p.10)

A autora nos ajuda a compreender que o Regulamento expressava distinções de acordo com as hierarquias vividas naquele momento. Além das idades e classe sociais os indivíduos livres entre 07 e 14 anos eram obrigados a estudarem o ensino primário de 1º grau ou 1ª classe e seus responsáveis eram multados se não matriculassem seus filhos. Em contrapartida o ensino secundário não foi obrigatório e permaneceu restrito a uma pequena parcela da população livre.

Quanto aos meninos pobres menores de 12 anos que fossem encontrados “vagando pelas ruas” da Corte, em estado de “pobreza ou indigência”, fossem matriculados nas escolas públicas ou particulares subvencionadas pelo Estado. A estes o governo fornecia vestuário e material escolar, obrigando os pais a garantirem instrução elementar aos seus filhos.

Depois de freqüentarem as aulas primárias, os meninos seriam enviados aos Arsenais de Marinha e de Guerra, ou às oficinas particulares, mediante contrato com o Estado, para a aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o sustento e o trabalho. Pelo regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso de demonstrarem acentuada distinção e "capacidade" para tal. Em geral, seu destino deveria ser a aprendizagem de ofícios por meio dos quais seriam integrados na categoria de trabalhadores livres. (SCHUELER, 1999, p. 06)

3.3 - Modelos de escolas

Gaze (2018, p.96) relembra que Pará, Rio grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Paraná haviam decretado a liberdade de ensino antes mesmo do Regulamento de Leôncio de Carvalho ter considerado essa autorização para as escolas da capital do Império. O relatório do ano de 1872, publicado em 1873, citava a inauguração da Escola da Freguesia de São Sebastião, a primeira edificação escolar do município da Corte, construída com verba pública.

Figura 6- Escola da Freguesia de São Sebastião



“Situada na Freguesia de Sant’Anna, Praça Onze de Junho, entre as Ruas do Senador Eusébio e do Sabão. Fotografia do período republicano, com crianças negras [esquerda, em baixo] e brancas se dirigindo à entrada da escola. —A 7 de setembro de 1870 a Escola de São Sebastião teve a pedra angular assentada pelo Imperador, sendo inaugurada em 4 de agosto de 1872 [...] Seu frontão coroadado com as armas da cidade, possuía um mostrador de relógio engastado no tímpano.[...] Em 1897 a escola passou a ser Benjamin Constant, preterindo-se o santo guerreiro, padroeiro da cidade, a favor do militar positivista e líder republicano. Em 1938 ela foi demolida, com a abertura da avenida Presidente Vargas.¶ (Sisson: 1990, p. 64-5) Foto: Autor não identificado, sem data. Fonte: AGCRJ – Iconografia: pasta 174; registro 687/03.” (Campos, José Carlos Peixoto de. 2010, p. 184)

Fonte: CAMPOS, José Carlos Peixoto de. **Políticas de educação pública na cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Tese. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. 455 fl.

Em 29 de setembro de 1873 a sessão do Conselho Diretor da Instrução primária e secundária do Município da Corte com a presença do Presidente Conselheiro Inspetor Geral Dr. José Bento da Cunha Figueiredo e dos Conselheiros Dr. Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello; Dr. Philippe da Motta de Azevedo Corrêa; Cônego José Joaquim da Fonseca Lima; Dr. Abílio Cesar Borges; Padre Mestre Frei José de S. Maria do Amaral debatiam o requerimento de Dr. Abílio propondo o ensino livre:

Ensino Livre

Considerando que da inspeção oficial não tem [?...?]ao ensino particular, por não ser possível que seja feita como conviria; considerando que é, portanto um mal intrometer-se o Estado em causa que incumbe por dever natural e imputável às famílias, as quais não pode nem deve o Estado antepor-se, se se quer levantar a iniciativa individual, que em outros países faz milagres neste particular; considerando mais que o ensino livre já se acha adaptado com real proveito, em várias Províncias do Império; considerando finalmente que este Conselho no conferir títulos de habilitação não pode proceder com [?...?] critério, cingindo-se a atestações [?...?] pouco escrupulosas e quiçá falhas, indico que se proponha ao Governo a decretação do Ensino absolutamente livre no Município Neutro. Rio 22 setembro de 1873. Abílio C. Borges. (GAZE, 2018, p.93)

Assim, o Conselho Diretor concluiu que a instrução pública se mostrava inútil tendo em vista o que foi exposto, a ineficácia, inconveniência dos programas currículos, pela ineficiência de seus professores e por ela impossibilitar a concorrência que poderia trazer grandes progressos ao ensino da juventude.

SCHUELER (1999) explica que a escola ofertada naquele período excluía, criava e recriava hierarquias quando diferenciava as crianças pobres daquelas pertencentes à “boa sociedade” e estas terminavam por fim tendo que ao finalizar os estudos retribuir de alguma forma o que foi investido na educação deles.

Havia um consenso entre os diversos dirigentes do Estado imperial no que se refere à visão de que a educação era capaz de produzir riquezas, pois incutiria nas crianças "o amor ao trabalho". Assim, toda

despesa feita com a instrução popular seria, na verdade, "uma economia", porque diminuiria o número de indigentes, enfermos e criminosos, facilitando a poupança com os gastos de hospitais, asilos e cadeias. (p. 10)

O currículo ofertado e por consequência a rotina estabelecida era diferenciada e para as meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Para elas a doutrina cristã, leitura, escrita e cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes somados aos das aulas de agulha, bordados e costura. A formação da mulher era claramente voltada à vida doméstica em detrimento da vida pública. O número destas escolas era inferior ao número das de meninos e a partir de 1870 pensou-se em educação secundária para criar a carreira do magistério feminino. (SCHUELER, 1999, p.08)

Um exemplo de ensino ofertado para os meninos foi o que funcionava na Chácara dos Macacos, em Vila Isabel:

O Asilo - atual Instituto João Alfredo - possuía o objetivo de admitir "meninos desvalidos", órfãos ou em "estado de pobreza", entre 06 e 12 anos, para educá-los até a idade de 21 anos. O currículo da escola primária seguia a orientação das demais escolas públicas quanto ao 1º grau do ensino: leitura, escrita e aritmética, instrução moral e religiosa. O nível secundário visava a formação profissional dos meninos, a aprendizagem das artes e dos ofícios de sapateiro, funileiro, ferreiro e serralheiro. O trabalho no Asilo de Meninos Desvalidos era obrigatório e realizava-se nas oficinas da escola (SCHUELER, 1999, p.08)

Os estudos de Schueler nos revelam que a preocupação com a instrução das crianças permaneceu nos anos seguintes de tal forma que nos anos de 1870 o número de escolas públicas criadas na Corte havia dobrado de 45 para 95 no final da década. As Associações e Sociedades particulares, leigas e religiosas participaram das discussões, implementaram projetos educacionais e auxiliaram o governo imperial na construção dos primeiros prédios escolares conhecidos por "palácios escolares" da Corte. Estas comportavam entre 500 e 600 crianças.

Um exemplo deste tipo de prédio é a Escola Pública da Glória (atual Escola Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado) e as Escolas Municipais de São

Sebastião e São José, situadas nas populosas Freguesias de Santana e São José, respectivamente. (1999, p. 09)

Figura 7- Atual Colégio Estadual Amaro Cavalcanti.



Disponível em: <http://wikimapia.org/219350/pt/Col%C3%A9gio-Estadual-Amaro-Cavalcanti-CEAC>. Acesso em: 09 de Outubro de 2020.

Em 1874, por exemplo, um ilustre jurista, Dr. Carlos Bush Varella, destacou-se nas Conferências Públicas então realizadas no suntuoso prédio da Escola Pública da Glória, na Corte imperial, pelo seu discurso inflamado em defesa da "instrução ao vagabundo, ao enjeitado, ao filho do proletário e ao jovem delinqüente". Defendendo a ação e o dever do Estado na função de educar e instruir os pequenos "desgraçados" que vagavam pelas ruas "sem teto" e "sem lar", o orador salientou a importância da escola como um instrumento de habilitação e formação de cidadãos úteis a si e à pátria.

Para justificar a ação dos poderes públicos, o Dr. Bush Varella apontava para o crescimento da mendicância e da pobreza na Corte imperial, bem no coração do Império. Segundo ele, a cidade estava repleta de pequenos imigrantes, vindos de Portugal e da Itália, por vezes acompanhados de algum parente, em busca de uma nova vida:

Sem teto e sem pão, os míseros inocentes dormem nesses recessos imundos que em nossa cidade chamam o Arco do Telles, ou ao relento, no adro das igrejas, nos recantos escuros dos edifícios, ou se empilham nesses cubículos asquerosos, que por aí abundam com o nome de cortiços. (SCHUELER, 1999, p.10)

A autora descreve que o centro do Rio de Janeiro, a região da Praça Quinze e do Paço Imperial eram considerados locais de “estadia” para as crianças “abandonadas” e “vagabundas”. O Arco do Telles, igrejas, cantos dos edifícios, habitações coletivas e as casas de cômodos eram lugares para abrigarem crianças, estrangeiros, nacionais, escravos, livres, libertos, homens e mulheres pobres. Reflexos desta forma de vida se estenderam até os anos de 1879 quando a imprensa denunciava que para tirar as crianças da “sujeira” e da “pobreza” era preciso criar mais escolas públicas na capital pois acreditavam que

Imenso é na verdade o número de crianças de ambos os sexos que, vivendo nos imundos charcos, chamados impropriamente de estalagens, que existem nesta cidade, não freqüentam escolas. É deplorável o seu estado, principalmente ao lembrar-nos que alguns pais, completamente entregues ao afanoso trabalho diário para se manterem com medíocre pão, não podem cuidar delas, ou deixam de fazê-lo por desmazelo ou ignorância. E, por este motivo é que a instrução obrigatória seria um imenso benefício feito a essas crianças que se acham pela maior parte cercada do vício e devassidão. (SCHUELLER, 1999. pp.10- 11)

Ainda nos anos de 1874, a autora relata que, uma Comissão de Mestres foi formada e apresentou um extenso relatório às Autoridades Imperiais apontando os problemas enfrentados no cotidiano do ensino das escolas públicas. Problemas que variavam entre métodos de ensino, livros, falta de material didático, ausência de uma uniformização dos programas de ensino na Corte e a “missão” de educar crianças pobres da cidade. (p.13)

No entanto, mais do que reafirmar o destino das crianças populares para o trabalho, os relatores alegaram conhecer a "realidade" dos alunos pobres. Segundo eles, estes eram empregados pelos pais nos serviços domésticos e em diversos ofícios. A atividade econômica da criança pobre era fundamental para a família popular e, por esta razão, as escolas eram tão pouco freqüentadas. Os alunos não podiam chegar à hora de entrada e nem dedicar tanto tempo aos estudos. O único meio de resolver o problema seria, portanto, tornar a escola primária um espaço completo de integração e formação das crianças pobres, incluindo a instrução primária e profissional, e a educação moral e religiosa, que as preparariam para a vida social, ensinando-as a reconhecerem o seu lugar e respeitarem as hierarquias da sociedade em que viviam. (p. 14)

Os Dirigentes Imperiais voltavam suas atenções para as crianças e jovens e buscavam projetos e programas de ensino que os atendessem criando asilos, jardins de infância, escolas primárias, colônias agrícolas e industriais, etc. Visando educar e instruir as crianças, eles sonhavam com a construção de uma nação na qual as hierarquias e as desigualdades sociais permanecessem resguardadas, sob o manto de uma formação elementar comum e de uma cidadania regulada e restrita para a ampla maioria da população. (SCHUELLER, 1999. p.14)

Souza (2008) complementa as informações citadas anteriormente registrando que:

De 1870 até 1876, foram criadas mais dezessete escolas públicas primárias no Município Neutro, sendo dez para as meninas e sete para os meninos. A “Escola do sexo masculino no Asilo dos meninos desvalidos”⁴¹ integrava a “malha” das escolas municipais, que com ela somavam-se noventa e cinco escolas existentes naqueles anos. (p.35)

Essa fala de Souza demonstra o quanto os legisladores e legalistas da época projetavam o controle das mentes, das formações e do cotidiano da sociedade. E tendo por espelho os séculos anteriores continuavam direcionando e apostando na educação formal para continuar regulando os níveis de conhecimento e acesso dos diversos grupos.

Isabela Gaze (2018, p.78) relata que ainda em 1875 o deputado Pompeu perguntava porque alguns preferiam viver de esmolas ou se dedicavam à outras indústrias e não ao trabalho agrícola e ele próprio respondia:

Por que lhes falta inteiramente a educação industrial, pela qual poderiam ser aproveitados esses braços inativos. Se os poderes públicos procurarem dar-lhes educação profissional, com que se habilitem fundando escolas rurais primárias em vez de escolas luxuosas para instrução primária... Refiro-me a escolas modestas, em que o povo adquira a instrução profissional, que o habilitará a aplicar-se com proveito à indústria agrícola ou a outra qualquer. O país precisa dessa instrução profissional primária ou rudimentar que habilitará o filho do povo para o trabalho. (POMPEU, 1875, p. 2, *apud* GAZE)

Anteriormente descrevemos a respeito da dificuldade de encontrar subsídios para concretização desta tese e ao ler os escritos de Schueller nos deparamos com a análise final que ela faz a respeito dos processos educacionais dos séculos XIX e XX:

No entanto, os rumos desses processos estão muito carentes de avaliações e análises. Como já havia ressaltado a historiadora Mary Del Priore, não apenas a criança brasileira, mas os processos formais e informais de educação nos séculos XIX e XX, infelizmente, ainda constituem grandes lacunas nos estudos e pesquisas históricas. (SCHUELLER, 1999, p.15)

Observamos que a cada período que se passa a educação formal oferecida para os indígenas, no Município Neutro, é cada vez menos citada, ou nem se quer comentada! Essas lacunas observadas por Mary Del Priore e registradas por Schueller somente ampliou e instigou nosso interesse em permanecer garimpando respostas para este trabalho.

3.4. Educação formal pós 1875

Para nos auxiliar nas próximas linhas contaremos com os estudos de Gaze (2018), Souza (2008) e Saviani (2013).

Souza (2008) descreve a rotina do Asilo de Meninos Desvalidos situado na Corte. Gaze (2018) nos trás um panorama do período pós 1875, reservado para esta pesquisa, apresentando os modelos de ensino utilizados e ressaltando os objetivos políticos quanto à formação para o trabalho. Saviani (2013) em sua obra intitulada História das Ideias Pedagógicas no Brasil apresenta um longo estudo que abarca toda história da educação formal vivida no país em uma tentativa de cronologia do tempo.

Souza (2008) relata que o primeiro Regulamento do Asilo de Meninos Desvalidos foi criado e posto em execução, em 1875, pelo ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira. O ensino primário ministrado na escola do Asilo esteve sob a responsabilidade do Município Neutro, sendo, portanto, uma escola municipal.

Os ofícios voltados para a formação dos meninos estavam direcionados para o seguinte: mecânicos de encanador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro e entalhador, funileiro, ferreiro, serralheiro, serrador, correeiro e sapateiro, além do ensino primário composto por leitura, escrita e aritmética, instrução moral e religiosa.

Concretamente, o seu plano de estudos era composto por disciplinas que compunham o currículo das escolas públicas primárias da Corte, voltadas para a aprendizagem do ler, escrever, contar acrescido do ensino moral. Embora fossem a base para a formação científica,

técnica e moral, esta entendida como moral cristã, o seu plano de estudos fora criticado por aqueles indivíduos que propagavam a necessidade das reformas, como já mencionado, isto é, ensinava-se a ler, contar e “rezar”. Conforme já dito, esse estabelecimento educativo aceitaria matrículas de meninos pobres e/ou órfãos entre 6 e 12 anos de idade, assegurando a permanência até 21 anos.(SOUZA, 2008, p.51)

Figura 8- Asilo de Meninos Desvalidos/Instituto Profissional João Alfredo.



Acervo: MIS - pasta 127 Fotógrafo: Augusto Malta Data: 13/09/1927. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp057713.pdf>. Acesso em: 09 de Outubro de 2020.

Para lecionar nesta escola o professor público precisava comprovar os “bons hábitos” e o “bom comportamento moral”. Para os discentes terem acesso à matrícula os responsáveis pelos alunos precisavam apresentar documentos que comprovassem a condição financeira da família e da criança, previsto nos Regulamentos de 1875 e 1883. (SOUZA, 2008, p.71)

Gaze (2018) descreve que o eixo de sustentação do Império encontrava-se na agricultura escravista, com isso, a instrução profissional colocava em cheque esse paradigma, pois ao possibilitar a qualificação técnica e tecnológica, ao mesmo tempo, possibilitaria a apreensão de formas mais produtivas e menos exploratórias da força de trabalho. (p.78)

Reverenciava D. Pedro II pela iniciativa de ter criado duas escolas-oficinas, as suas expensas na Imperial Quinta da Boa Vista (1882) e na Fazenda de Santa Cruz (1885). A Escola Mista da Imperial Fazenda de Santa Cruz, a que ele se refere, atendia também aos libertos e ingênuos procurando através do trabalho integrá-los a nova ordem social que se aproximava. (p.80)

Os libertos, índios, escravos alforriados e o trabalhador nacional, também, foram incluídos pelo Barão de Paranapiacaba no projeto que visava formar e qualificar as futuras gerações de trabalhadores livres no espírito da nova ordem social capitalista. Segundo ele, os libertos eram os futuros operários e manufactureiros que muito colaborariam para o desenvolvimento da nascente indústria brasileira:

Educados agora na escola da liberdade, com a inteligência desenvolvida pelas lições do pedagogo e do pároco, tereis nesses homens, não meras máquinas de trabalho forçado, não cegos instrumentos obedientes ao nuto do feitor, não meios materiais de produção; e sim inteligências, que voluntariamente se põem a serviço de nobres ideias, almas capazes de compreender os grandes e generosos sentimentos, almas, que se unem com suas irmãs para levarem seu contingente de suor e de esforço profícuo para a obra eterna da civilização. (MENEZES E SOUZA, 1875, p. 125 *apud* GAZE, 2018).

A autora continua seus estudos informando que passados alguns anos no primeiro relatório de 1876, o ministro José Bento da Cunha Figueiredo sinalizava a existência de diferenças no tratamento entre as freguesias urbanas e as suburbanas quanto à oferta de escola:

Ainda há necessidade de mais algumas escolas públicas para as paróquias urbanas, em que é mais crescida a população escolar. Nas paróquias suburbanas, em que a população se acha dividida em diversos núcleos, separados uns dos outros por largas distâncias, e em que, portanto, cada escola só aproveita ao povoado em que é situada, considero preferível o sistema de subvencionar escolas particulares, com as quais se faz menor despesa com maior proveito (IMPÉRIO, 1876-1A, p.39, *apud* GAZE, 2018, p.102).

A partir desta afirmativa Gaze considerou que oficialmente o Estado Imperial pensava o processo de escolarização de forma diferenciada entre as freguesias justificando a distância e a densidade populacional. Os investimentos na instrução da infância aconteciam em sentidos opostos: para as freguesias da cidade, a escola pública e obrigatoriedade escolar; para as freguesias de fora, a escola subvencionada e não obrigatória. (2018, p.104)

Nos escritos de Vasconcelos a autora identificou que estar fora da escola poderia significar educação doméstica para alguns. Este tipo de educação era a preferida dos grupos proprietários que viviam na capital do império, -a casa era o lugar em que as elites educavam os seus filhos e filhas, por meio de preceptores, professores particulares e aulas-domésticas. (Vasconcelos (2013) *apud* GAZE, 2018).

SAVIANI (2013) em sua obra intitulada História das Ideias Pedagógicas no Brasil apresenta um longo estudo que abarca toda história da educação formal vivida no país em uma tentativa de cronologia do tempo, pois como o autor mesmo reconhece, as práticas foram reinventadas e aplicadas em diferentes momentos e por isso delimitar torna-se um desafio. Ele esclarece que com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, foi possível, a partir de 1759, através das reformas pombalinas da instrução pública, abrir espaço para circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista. (pp.13 a 15).

O autor descreve que em 1854 o então Ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz aprovou o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro que ficou conhecido como a Reforma Couto Ferraz e regulamentou a reforma do ensino primário e secundário. A partir deste ficaram estabelecidas, dentre outros, o seguinte:

- Inspeção de estabelecimentos públicos e particulares da Instrução Primária e Secundária;
- Condições para o magistério;
- Adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino maiores de 7 anos;
- O Inspetor Geral dos estudos passa a ser Coordenador e se estende por todas as Províncias do Império, o que dá a ideia de delineação de um sistema nacional de ensino;
- A concepção pedagógica apresentada revelava uma centralização devido à coordenação que possuía; e
- Noção iluminista de “derramamento das luzes” por todos os habitantes e com isso carregava a obrigatoriedade do ensino. Porém, foi ensino voltado somente para os “livres” pois os “escravos” estavam proibidos de se matricularem e muito menos de frequentarem a escola.

Em páginas anteriores descrevemos que a presença indígena no Município Neutro do Rio de Janeiro se dava pelo recrutamento aos serviços públicos, particulares e militares. Neste sentido, tais grupos podem ser caracterizados como “escravos” ou

“livres”? Até que ponto poderia se medir esta relação e atribuir aos mesmos o direito de frequentarem as escolas? Acreditamos que o aprisionamento dos indígenas estava nas regras que deveriam se submeter e a liberdade residia na oportunidade de permanecerem vivos.

Continuando nos rastros de Saviani (2013) observamos que em 1867 assumiu José Liberato Barroso como Ministro do Império e procurou:

- Deu prioridade à instrução pública como uma questão prioritária;
- Pretendeu conciliar obrigatoriedade escolar com ensino livre e intervenção do Estado o ensino da instrução popular; e
- Ampliação dos ramos do ensino para profissional, religioso, normal, militar e de adultos.

Foi entre ambos os períodos apresentados até o momento que foi inaugurado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro o qual abordaremos mais adiante.

Em relação às práticas estabelecidas por Liberato Barroso observou-se um problema, apontado por outros da época, que o papel do Estado deveria estar somente em verificar o cumprimento das regras estabelecidas na Reforma e não intervir no ensino pois isso tiraria a liberdade do que era chamado de ensino livre.

E por fim, a partir de 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho ampliou o acesso e as possibilidades de ensino destacando-se o seguinte:

- O ensino Primário e Secundário completamente livre no município da Corte e o Superior em todo Império, desde que fosse realizada a inspeção necessária para garantir as condições de “moralidade e higiene”;
- Manutenção das ideias contidas na Reforma Couto Ferraz no que diz respeito a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos;
- Assistência do Estado aos alunos pobres;
- Criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos;
- Equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II. Além de outras implementações que não serão destaque neste texto.

Diante desse quadro nos deparamos com políticas que visivelmente evoluíram num curto espaço de tempo seguindo ou revisando suas características porém em

nenhum momento nos deparamos com um modelo educacional formal e próprio para os indígenas que viviam naquele período no Município Neutro do Rio de Janeiro.

RIZZINI (2010) relata que nos demais estados do país:

A educação foi uma das estratégias pensadas para a civilização dos índios e sua incorporação à sociedade nacional como trabalhadores. Na prática, pouco foi feito neste sentido no Oitocentos[...] os índios aldeados foram gradativamente incorporados à população livre empobrecida. (pp 176-177)

O relato de Rizzini resume a prática educacional voltada para os indígenas dos demais estados do país. Ao fazermos uma breve comparação com os séculos anteriores nota-se que houve uma mudança de pensamento em relação ao uso da educação pois, em certos aspectos, ela deixou de ser única e exclusivamente voltada para transformar o ser “selvagem” em “docilizado” e objetivou formar trabalhadores que pudessem ser alistados nos mais diversos projetos que estavam em construção e funcionamento naquele período.

Enquanto isso, no Município Neutro do Rio de Janeiro, AMOROSO (1998) registra que:

Em 1887 trabalhavam 47 missionários capuchinhos na Prefeitura do Rio de Janeiro, setor administrativo da Ordem Menor responsável pelas missões indígenas de todas as províncias do Brasil, com exceção do Nordeste. Outras duas administrações centrais dos capuchinhos as Prefeituras da Bahia e de Pernambuco davam conta das províncias do Nordeste do país.(p.08)

Sabemos que o que foi descrito até este momento não faz parte do período histórico que nos propomos a recortar (1845-1875), porém, buscamos ampliar as informações para que pudéssemos compreender o Oitocentos e suas políticas educacionais voltadas para os indígenas.

3.5. A Pedagogia da oralidade.

Diante de todo quadro histórico apresentado observamos a existência de grupos indígenas que permaneceram às margens legais de uma educação formal que os alcançasse. No entanto, conforme veremos a seguir e em trechos da dissertação de Sandra Benites havia difundido entre os grupos uma prática que extrapolava qualquer determinação legal, regras estabelecidas ou qualquer forma de indução educacional.

Libâneo (2001) e Meliá (2006) nos apresentam as definições de Pedagogia e Oralidade respectivamente. Para além de conceitos o cotidiano dos indígenas está permeado de práticas das quais os autores que estudamos a educação escolar

observamos e nomeamos de Pedagogia da Oralidade. Ela sempre esteve presente no cotidiano, faz parte da tradição e por isso se contrapõe a todas as regras formais estabelecidas.

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. A Pedagogia é a ciência que tem a educação como objeto de estudo. (LIBÂNEO, 2001, p.10).

Meliá (2006) explica o conceito de oralidade a partir das observações e convivência com os Guarani:

Para o guarani a palavra é tudo. E tudo para ele é palavra. A educação para eles é uma educação da palavra e pela palavra. São um povo ponderado, moderado em tudo, cauteloso e quieto, jamais farão um comentário que ofenda, se não tiverem boas palavras para dizer ficam em silêncio. O guarani busca a perfeição de seu ser na perfeição do seu dizer. Nós somos a história de nossas palavras. (MELIÁ, 2006, p. 12)

O uso desses conceitos para as sociedades indígenas significa a base de todos os modos de educação, convivência, resistência e preservação étnica. E isto já sabiam os colonizadores quando se apropriavam das vidas dos povos indígenas pois assumiam como meta a proibição do uso das línguas maternas e em contrapartida a obrigatoriedade do aprendizado de outras línguas, primeiramente o Nheengatu e depois o Português. Em seguida, por todos os meios a inserção da escrita foi constante nas escolas para índios.

Os grupos indígenas, ao longo do processo histórico, sempre foram considerados como uma sociedade de escrita não alfabética e independentes dela. Por consequência identificada pelos europeus como sendo pessoas sem cultura, pois já que não possuíam o domínio da escrita “não possuíam memória”. Um pensamento completamente inexato pois “se não tivessem memória”, como explicar a sobrevivência em matas virgens, os usos de remédios naturais, os etnosaberes transmitidos de geração à geração, a construção de tantos objetos e utensílios, os cânticos, as danças e contos. Tudo isto faz parte da preservação material e imaterial desses grupos, da preservação de uma memória coletiva.

FREIRE (2001) descreve que Couto de Magalhães estudou várias narrativas indígenas que possuíam um cunho educativo pois transmitiram valores e conhecimento. Todas escritas em Nheengatu, que foi a língua falada no rio Negro, e ao ler a história de um jabuti que vence onças e jacarés se valendo da astúcia admite:

Um povo que ensina que a inteligência vence a força é um povo altamente civilizado, um povo altamente sofisticado. (p.37).

Freire apresenta Jacques Le Goff que estudou todo esse processo de preservação da memória coletiva em cinco grandes momentos diferenciados pelas formas de conservação e transmissão:

1. A memória oral, que ele denomina de memória étnica, presente nas sociedades sem escrita.
2. A memória da transição da oralidade à escrita, correspondendo classicamente ao período da Pré-história à Antiguidade.
3. A memória medieval, onde se dá um equilíbrio entre o oral e o escrito.
4. A memória escrita, com a invenção da imprensa, a mecanização e seus progressos, do século XVI aos nossos dias.
5. A memória eletrônica, atual, que através da informática sistema e agiliza o acesso às fontes de informação. (FREIRE, 1992, p.2).

Dessa forma a etno-história assume o papel de tecnicamente estabelecer a diferença entre as sociedades orais e às que predominam a escrita. Considera ainda que as duas possuem “uma memória institucionalizada” e, portanto, reconhece o valor da oralidade.

No entanto, a escrita introduzida em algumas sociedades foi, e continua, sendo uma verdadeira arma de defesa. Bartolomeu Melià descreve como foi esse processo com os Guarani do Paraguai durante as Reduções Jesuíticas no que ele chama de bilinguismo e escrita. Enfatizando, naquele momento a utilizava como “instrumento de liberação em novas situações de opressão.”

Simultaneamente à conversão, houve a alfabetização dos Guarani. As escolas de ler e escrever, de contar e de cantar, era o mais importante da Redução, como organização sociopolítica e como processo cultural...o inesperado da escrita guarani foi que ela acabou servindo também para a transmissão de mensagens e notícias entre os próprios

índios. Isso exasperava as autoridades militares espanholas que viam no fato uma prova de rebeldia e clandestinidade.”(MELIÁ, 1997, pp.93 e 96).

No entanto, apesar de séculos de existência da escrita guarani-que se apoiou no castelhano -, do grande número de escritores, ela continua sendo considerada uma língua ágrafa, sem escrita. Meliá complementa que:

Já não estamos com uma língua ágrafa, mas seguimos estando com uma língua analfabeta. Existe a escrita, porém quase não há leitores. (MELIÁ, 1997, p.101).

Concluindo suas reflexões a respeito deste tema Meliá afirma que:

A morte de algumas línguas não foi provocada pela falta de escrita, mas por outras razões...As línguas mantêm-se vivas porque têm motivos bastante alheios ao ofício da escrita para viver. (MELIÁ, 1997, p.103).

Exemplos de construção de registros escritos elaborados pelos povos indígenas podem ser identificados entre os maias, astecas e incas que utilizavam alfabeto europeu e outros códigos.

Nas vastas regiões do Golfo do México ao Pacífico, os astecas conservavam a sua consciência histórica nos seus códices preservados em bibliotecas e livros de pintura...para armazenar anais históricos, poemas religiosos e canções litúrgicas[...]

Na península de Yucatán, na atual Guatemala e Honduras, os maias...empregavam a escrita com o objetivo de registrar cronologias[...]

No mundo andino...se desconhecia a escrita, mas se utilizava de uma forma de registro através de quipos. (FREIRE, 2002, p.6).

Dessa forma, há outros fatores que levam uma sociedade indígena a abandonar a prática tradicional da oralidade, não é a presença da escrita que os afasta mas outros problemas inerentes a cada realidade.

A educação informal indígena encontra na oralidade o ponto mais forte da representação tradicional dos povos. E isto é revelado nas reuniões entre o cacique e a

comunidade no pátio da aldeia, nos encontros noturnos na casa de reza e nos valores compartilhados entre pais e filhos. (SALES, 2015)

Sandra Benites (2018), em sua dissertação intitulada *Viver na Língua Guarani Nhandewa (Mulher Falando)*, apresenta na prática o que é a Pedagogia da Oralidade apresentando a experiência dela como educadora em uma sala de aula multisseriado na Aldeia Três Palmeiras (Espírito Santo), os conceitos de educação para índios e educação indígena tendo por base os escritos de Bartolomeu Meliá e uma tabela que traduz esses conceitos.

Para tentar explicar minha experiência de alfabetizar em duas línguas, com a questão de traduzir ou não traduzir, seguirei a lógica de Bartolomeu Meliá, extraída do meu próprio trabalho. Alfabetizar em duas línguas, ou seja, em duas culturas, seria um ensino bilíngue, uma tradução? Meliá (2010: 216-217) diz que é importante distinguir uma “educación para el indígena” de uma “educación indígena”, o que nos ajuda a entender o porquê das escolas indígenas guarani serem lugar de conflitos nas tentativas de traduzir. Para explicar melhor, produzi a tabela abaixo: (BENITES, 2018,p.43)

Quadro 2- Produção de Sandra Benites

	Educação Indígena	Educação para o indígena
Processos e meios de transmissão	Educação informal e assistemática; transmissão oral; rotina de vida diária; inserção na família; sem escola; comunidade educativa; valor da ação (aprender fazendo); valor do exemplo; sacralização do saber; persuasão; formação da “pessoa”.	Instrução formal e sistemática; alfabetização e uso de livros; provocação de situações de inserção artificiais; traslado para a sala de classe; com escola; especialistas da educação; valor de memorização - Aprender memorizando; valor da coisa aprendida; secularização do conhecimento; imposição; adestramento para “fazer coisas”.
Condições de transmissão	Processos permanentes durante toda a vida; harmonia com o ciclo de vida; graduação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo.	Instrução intensiva durante alguns anos; sucessão de matérias que têm que ser estudadas, dando saltos de uma para a outra; estudo obrigatório de um currículo determinado de antemão para todos.

Natureza dos conhecimentos transmitidos	Habilidade para a produção total dos próprios artefatos; integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural; integração correta na organização social local.	Manipulação de tecnologia importada e instrumentos de um trabalho; segmentação dos conhecimentos adquiridos; adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade.
Funções sociais da educação	Integração das gerações com respeito à vida dos velhos; preservação e valorização do saber tradicional em vista de uma inovação coerente; seleção e formação de personalidades livres.	Exclusão e troca; adaptação contínua às novidades, inclusive quando não são compreendidas; massificação no genérico.

Fonte: Extraído da Dissertação de Sandra Benites (2018, p.43). Tabela 3: Tabela comparativa da educação indígena e não indígena.

A autora explica que há como saberes do papel e saberes da oralidade caminharem juntos no entanto é preciso se pensar no modelo, em um tempo maior e em projetos temáticos a partir das necessidades das comunidades. Complementa esclarecendo que a formação dos professores indígenas se faz com conhecimentos da ciência *jurua* (não indígenas) e soma-se ao conhecimento específico que está nas comunidades nos jovens, nas lideranças, até mesmo nas crianças, nas mulheres, com os anciões e as anciãs. (p.58)

Para ela isso tudo requer pesquisa de ambos os lados, tanto do lado dos *jurua* quanto do lado das comunidades. E há uma necessidade dos indígenas estarem equipados para dois mundos, mas esses equipamentos teriam que ser algo que chegue próximo de modo a traduzir conhecimentos entre dois mundos. Até hoje, enfrentamos vários obstáculos para experimentar essa aproximação e essa tradução. (p.59)

A utilização do papel era frequente em frente ao Kaiowa. Essas pessoas karai faziam o papel falar (*moñe'ê kuation*) e ao mesmo tempo registravam qualquer acontecimento e fala no papel (*japo kuation ñe'ê*), por isso, algumas famílias Kaiowá ficavam admiradas e curiosas. Diante dos fatos misteriosos, procuraram entender o poder de conhecimento escrito do não-índio (*karai kuation ñe'ê*). Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos karai teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel. (BENITES, 2009: 76 *apud* BENITES, 2018)

Benites (2018) relembra os escritos de Candau (2008) para explicar que:

O ensino padrão baseado em processo de heterogeneização de culturas deslegitima os saberes diferenciados. Devido a isso, é importante trabalhar a “interculturalidade”, para melhor aproveitamento e valorização dos saberes indígenas tradicionais e a possibilidade de aplicá-los ao ensino de forma Guarani nas escolas. Uma grande importância para as comunidades para que continuem discutindo na escola sobre nosso *arandu* e a partir daí se pensar como abordar esse tipo de conhecimento na sala de aula ou fora dela. Provavelmente o conhecimento Guarani na maior parte acontece fora dela. Os adultos, valorizando seus saberes, transformarão o conhecimento para que este seja mais atrativos para as crianças, por terem entendido as noções de seu próprio *arandu*. (p.66)

3.6. É preciso continuar a navegar

Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma. (RILKE, 2013, p.22).

Nos últimos anos aprendemos. Aprendemos a viver entre a dúvida e a coragem de continuar. Cada vez que era questionada sobre a validade científica do que me propus a escrever me sentia como alguém que esteve constantemente sendo avaliada, testada, provada e por que não dizer moída como uma cana.

Porém exercitamos os conselhos de Rilke para entrar em mim mesma e examinar se o motivo da escrita se estendia às raízes de minha alma. Quando descobrimos que a resposta era sim, fomos impactados pela informação de que tal atitude estava errada para uma pesquisa de Doutorado e que a ciência deveria ser superior à “querência”.

Em meio a tantos porquês decidimos continuar para provar a mim mesma que valia a pena permanecer quando “o fato de uma coisa ser difícil deve ser um motivo a mais para que seja feita.” (RILKE, 2013, p.54).

Assim, continuamos refletindo, pesquisando e investigando documentos relacionados a um tema que para muitos não é válido tornou-se em nossa vida acadêmica e pessoal uma missão que deveria ser concluída.

Ter a possibilidade de contribuir com os estudos sobre a história da educação escolar para indígenas nos fez acreditar que trabalhar com a memória histórica relacionada a um povo não só pode esclarecer formatos atuais de educação escolarizada

como também demonstrar o quanto os indígenas contribuíram, com seus conhecimentos, para construção da cidade do Rio de Janeiro no período do Império.

Conforme propusemos no início da pesquisa revisitamos as fontes secundárias, fizemos novos achados em fontes primárias realizamos visitas aos Arquivos e Exposições cujos achados encontram-se a seguir:

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro:

Seguimos as trilhas dos documentos indicados nas Orientações recebidas e as indicações de pesquisas dos atendentes que nos recepcionaram. A partir das leituras pudemos verificar que de fato são vários os registros da presença indígena no período investigado, as demandas que os grupos apresentavam ao Imperador e a utilização dos mesmos como força de trabalho.

No entanto, nos documentos encontrados, não identificamos registros de nenhuma modalidade ou sistema educacional que pudesse ter sido ofertado aos indígenas do período compreendido entre 1845 e 1875. Dessa forma, após três meses de pesquisas, demos por encerradas as buscas no Arquivo Público do Estado e prosseguimos para o Arquivo Nacional.

Arquivo Nacional:

Em diálogo com a pesquisadora que nos atendeu e a partir das indicações de pesquisa que ela gentilmente garimpou (após 2h de busca em uma determinada visita) e nos direcionou até os locais de pesquisa, observamos que no documento que iniciáramos as leituras (Fundo de Polícia da Corte), estava comprovado que mais uma vez não encontraríamos vestígios do nosso foco e assim, no Fundo/Coleção- Série Agricultura –Livro Catechese encontramos escritos da presença dos Capuchinhos na Corte do Rio de Janeiro e vestígios de uma provável educação para os indígenas.

No Registro Catechese dos índios, também da Série Agricultura, há determinação dos Diretores Gerais para que em cada Província do Rio de Janeiro seja informado a respeito do quantitativo de aldeamentos para que os que ali estiverem fossem recrutados ao serviço público (1862, p.28).

Recebemos um convite da Funcionária do Arquivo Nacional para comparecer ao lançamento da Exposição Itinerários Indígenas. Esta Exposição apresentou um panorama de toda documentação existente no Arquivo relacionado aos indígenas entre

os séculos XVI e XX. Foi a primeira dedicada aos índios e recebeu a curadoria das Pesquisadoras Cláudia Beatriz Heynemann e Maria Elizabeth Brea.

Com ricos detalhes de informações e exposição de documentos originais, nos deparamos em uma vitrine com o número aberto da Revista Guanabara: Revista mensal, arquivística, científica e literária. V.1-1850-1851 apresentava um texto do Militar, Historiador e diplomata Francisco Adolfo de Varnhagen. Seus escritos o levaram a ser Primeiro Secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1841 e ainda em vida ficou conhecido por *Visconde de Porto Seguro* e após falecimento *o Pai da História do Brasil* gravado em placa no local onde estão guardados os restos mortais.

No trecho que encontramos a placa que identificava a revista relatava que o “Segundo Império, considerado mais brando no que se refere às populações indígenas...”. Discursos de políticos e intelectuais advogando a submissão pela força e a redução ao estado servil “dos índios bárbaros”.

Francisco Adolfo de Varnhagen (1975), um dos mais explícitos defensores registrou:

Não devemos antes dentro do Brasil prender à força os índios bravos para os desbravar e civilizar?”Teríamos com eles um argumento de braços meros perigosos qu os dos negros, porque daqui a pouco estariam misturados conosco em côr e em tudo; e então teríamos todas as províncias-povo-classe social que algumas não possuem. (p.392).

Ora, os nossos Índios, ou são cidadãos brasileiros ou não: para o serem não cumprem nenhuma das obrigações das leis, e andam vadiando e com as orelhas e beiços furados, em vez de serem guardas nacionais e vestir uniforme, etc (p.393)

Na descrição apresentada, podemos observar o olhar do autor carregado de estereótipos e preconceitos. Ao que parece foi uma herança visível nos séculos anteriores e que perdurou por alguns longos períodos.

Diante dos fatos encontrados na Exposição Itinerários Indígenas, retornamos ao Arquivo Nacional, direcionamos as pesquisas para a possibilidade de encontrarmos mais exemplares da Revista Guanabara e escritos de Francisco Adolfo de Varnhagen. Porém, por três tentativas, os documentos que poderiam nos dar algum norte quanto ao conteúdo esperado, não foram disponibilizados devido à inexistência ou manutenção dos mesmos.

Exposição Dja Guata Porã: Rio de Janeiro Indígena. Instalada no Museu de Arte do Rio apresentou a contribuição de vários pesquisadores, grupos indígenas e arquivos históricos e propôs visibilizar o cotidiano histórico dos índios no Rio de Janeiro. Nesta exposição, encontrei trechos do livro “Os Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro” que faz parte da bibliografia que deu origem ao pensar em escrever esta tese.

Figura 9: Um dos espaços da Exposição



Disponível em: www.images.app.goo.gl/J4B9Sout7WJPG4jQ9. Acesso em 11 de Novembro de 2020.

3.7-Os indígenas do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro

Os lugares permanecem como inscrições, monumentos, potencialmente como documentos. (RICOEUR, 2007, p.58)

Com esta citação Ricoeur nos alerta que os lugares estão repletos de memórias a serem investigadas, a serem lidas, a serem por vezes descobertas e que são legalmente documentos, registros. E vivemos isto na etapa final da escrita deste trabalho quando após as leituras realizadas nos cronistas e viajantes observamos que os monumentos citados deixaram marcas e permanecem erguidos como o caso do Arsenal de Marinha e da Ilha da Boa Viagem destacados por Thomas Ewbank.

Seguindo a mesma linha da busca por descobertas, vislumbrando os registros históricos e os lugares, CUNHA (2000) realizou uma análise nas Instituições voltadas ao ensino de ofícios: liceus de artes e ofícios, arsenais militares e asilos. O autor declara que a escravidão determinou o desprezo pelos ofícios mecânicos no Brasil na época do Brasil Colônia e Império quando, após a abolição da escravatura, ninguém queria exercer atividades consideradas coisas de escravos.

Dessa forma, para aqueles que não puderam frequentar os bancos escolares regulares e se viram obrigados a se instruírem para exercerem profissões destinadas a “coisas de escravos” foram criados liceus de artes e ofícios, arsenais militares e asilos que prepararam as classes operárias para uma vida social e profissional.

Na obra *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* escrita no ano 2000 por José Ricardo Pires de Almeida encontramos a história da criação do Liceu de Artes e Ofícios. Segundo o autor:

A Sociedade Propagadora das Belas-Artes, devido à iniciativa de Bethencourt da Silva, remonta a 1856; e trabalhou por todos os meios disponíveis, para a propagação, o desenvolvimento e a perfeição das artes em todo império. Com esta finalidade, fundou e mantém o Liceu de Artes e Ofícios [...] (ALMEIDA, 2000, pp. 193-194).

O autor relata que em 09 de janeiro de 1858 o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi inaugurado e possuía um programa que atendia, dentre outras, Aritmética, Geometria, Mecânica, Desenho, Arquitetura, Idiomas, História, Geografia e etc. Para que o ensino não ficasse somente na teoria, cabia aos professores oferecer o que de mais prático fosse possível. O objetivo dessa oferta de ensino resultou no efetivo desenvolvimento de sua indústria e riqueza.

Para além do período em que nos propomos a investigar, encontramos um achado. ALMEIDA 2000 (p. 200) apresenta um Quadro das Inscrições de Alunos no

Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, de 1858 a 1887.

E o que mais nos saltou aos olhos está nos anos de 1881, 1883, 1884 e 1885 quando esteve registrada a presença de um (01) indígena em cada ano citado. Porém, não há nenhuma outra informação deste ou destes alunos.

Foi no livro de José Ricardo Pires de Almeida (2000) que encontramos uma tabela com a diversidade de alunos que o Liceu acolheu e por alguns anos seguidos há a presença indígena e de acordo com pesquisas em fontes secundárias que a professora Alba tem feito desde 1992, ela acredita que o Liceu de Artes e Ofícios “tenha sido mesmo a primeira escola que instituiu, no Brasil e quiçá no mundo, a inclusão social em pleno século XIX.”

A primeira necessidade do ensino profissional, reconhecida e confessada unanimemente, é uma instrução primária geral preliminar, destinada a fazer o homem capaz de seguir com proveito à carreira que se destina. (ALMEIDA, 2000, p. 195)

Figura 11- Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.



Fonte: Disponível em: <https://diariodorio.com>. Acesso em: 04 de Março de 2019.

Considerações finais

Por vezes, durante o percurso, o trajeto, a navegação até chegar a este momento foi recheada de dificuldades e embates pessoais comigo mesma, pois em alguns momentos finais percebemos que o que pretendemos investigar fosse demasiado reservado ou até mesmo não houvesse registros. Em outros momentos as dores, as recuperações de cirurgias e no momento destas considerações completavam 15 dias de operada. Por Deus havíamos vencido mais uma! Em outros momentos aguardava pelo menos um mês e os documentos que pretendia analisar simplesmente haviam desaparecido ou destruídos pelo fogo e junto com a espera chegavam diversos telefonemas pedindo desculpas pelo ocorrido.

Depois aconteceu o período em que a humanidade mais uma vez se viu impotente diante de um vírus e isso nos fez triplicar de papéis e assumir identidades em que a história da Educação formal vivenciou pelo menos há 80 anos! Porém, existiram motivos para permanecer e um deles era o mesmo dos trabalhos anteriores, a disciplina consciente dizia: inicie, continue e termine, não importa o como ou o porquê, mas, termine!

Neste sentido, nas páginas iniciais apresentamos o problema, o que nos motivou a escrever, os objetivos a serem alcançados, os teóricos que nos auxiliaram e os procedimentos encontrados para se chegar ao Porto final.

No capítulo 2 rememoramos três séculos do que foi a Educação Escolar para índios ofertada entre os séculos XVI ao XVIII. Para tal, revisitamos alguns teóricos e fontes primárias utilizadas nas produções da monografia e dissertação.

No capítulo 3 registramos os achados encontrados ao longo de três preciosos anos de pesquisa e por que não dizer garimpagem em fontes primárias e secundárias que foram lidas e relidas incansavelmente como se tivesse em busca de uma pepita de ouro em meio a um oceano de palavras e questionamentos.

Vivemos dois extremos na construção desse trabalho: em parte os monumentos que são documentos e em outra parte convivemos com os rastros que estão presentes mesmo tendo suas memórias literalmente apagadas. Retornando aos conceitos de poder, cultura e identidade presentes em MONTEIRO e BARBOSA (2018) e que permearam nossa escrita podemos inferir que expor ou não determinada situação, cenário histórico ou até mesmo deixar erguido um monumento perpassa por microrrelações de poder.

Tal afirmativa nos ficou visível quando nos deparamos com as negativas intrínsecas que recebemos ao tentar visitar o Arquivo dos Capuchinhos. Quando lemos sobre as tentativas de silenciamento dos corpos das crianças indígenas que eram pegas para recrutamento por ordens governamentais. Destacamos também o que nos foi relatado a respeito dos incêndios que atingiram os documentos do primeiro Liceu apagando uma vasta memória escrita daquele período. E por fim, os extravios de documentos pertencentes ao Arquivo Nacional e que nos seriam de grande valia.

Consideramos que tendo por base todas as fontes que pudemos extrair e tudo que conseguimos revisitar observamos que, para os indígenas que viveram no Município Neutro do Rio de Janeiro, durante os anos de 1845 a 1875, não lhes foi oferecido um modelo, uma forma, uma metodologia única de educação formal como ocorrera rotineiramente em outras províncias durante este mesmo período ou em séculos anteriores. Conforme descrevemos no decorrer do texto aconteceram cenas de crianças indígenas sendo levadas a estudar em organizações militares objetivando a aprendizagem de um ofício para auxiliar nos ideais políticos e financeiros da época.

Verificamos que as escolas pertencentes ao Município Neutro do Rio de Janeiro tiveram por base de diversas Leis e apresentaram seu público alvo, porém os indígenas não estavam na lista dos agraciados pelas regras estabelecidas. Diferentemente das Regiões Norte e Nordeste que ofereceram a educação escolar para os indígenas observando o conteúdo do Regulamento da catequese e civilização dos índios, de 1845 onde previa a oferta da educação formal nos aldeamentos. Verificamos que mais uma vez, como em séculos anteriores, a instituição escola se apresentou como um instrumento de dominação dos povos indígenas.

Nos interessa observar que a Legislação vigente deveria valer para todo o país. Então, como se explica as duas regiões citadas terem agido de forma diferente? Quais interesses estavam minimamente interligados tanto em locais que não aderiram ao que estava determinado quanto aos que seguiram às determinações do Regulamento das Missões? Tais questionamentos deixamos para um outro momento ou até mesmo para trabalhos futuros de outros pesquisadores.

Diante do que apresentamos relembramos e complementamos o quadro apresentado no início deste trabalho:

Quadro 03- Educação Escolar para índios no Município Neutro do Rio de Janeiro

Período	Responsáveis	Objetivos
Séculos XVI e XVII	Jesuítas	Catequizar; e Tornar os corpos “subordinados livres”
Século XVIII	Capuchinhos	Civilizar; Catequizar; e Inserir no trabalho.
Século XIX (1845-1875)	Organizações Militares Regulamento das Missões	Marinheiros; Artilharia; Carpintaria; Serralheria; Maquinistas e etc.
Século XX	Políticas de Governo	Diversos
Século XXI	Políticas de Governo	Diversos
Fontes: LEITE (1938), FREIRE (2004), GONDRA e SCHUELER (2008), HANSEN (2000), RIZZINI (2006) e EWBANK (1976). Elaborado pela autora.		

Pensar a produção do conhecimento na contemporaneidade não exige dos pesquisadores apenas tempo e organização das ideias para iniciar um trabalho acadêmico. Exige-se também a capacidade individual de continuar em meio às ondas revoltosas que podem surgir durante a navegação em busca do que está silenciado.

Esperamos despertar possibilidades de continuidade da pesquisa para que outros permaneçam contribuindo com a história da Educação Brasileira para Indígenas. E que diante de dezessete anos de vida acadêmica avaliemos que possua raízes de nossas vivências escolares atuais.

Talvez seja por isso que os povos indígenas sempre tiveram seus arquitetos, engenheiros, professores e sábios, no entanto, ainda nos dias atuais lhes são negados esses reconhecimentos. E que para serem oficializados pede-se que busquem as certificações o que demonstra indiferença em relação aos processos próprios de aprendizagem intrínsecos aos povos indígenas. Ainda paira em nossas mentes se realmente é o que desejam ou se eles se veem obrigados a cumprir para poderem se fazer inseridos no atual período histórico em que vivemos.

Consideramos que assim como um ser humano que se deixa reinventar e está disposto para aprender continuamente e ser um aprendiz nesta escola chamada vida, nenhum trabalho está totalmente acabado, ele pode ser revisitado em qualquer época da história acadêmica. Por estas linhas ficamos com a aprendizagem de que mesmo no silêncio da produção de uma pesquisa, haverá gritos de um historiador encantado com as descobertas independente do tamanho que elas representem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**; trad. Antonio Chizzotti; ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. São Paulo: EDUC, 2ª ed.rev., 2000.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.164 p. (Coleção FGV de bolso. Série História).

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, v.1, nº 2, p. 21-39-2012.

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 1998, vol.13, n.37, pp.101-114. ISSN 1806-9053. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v13n37/37Marta.pdf> Acesso em: 06 de Novembro de 2020.

ASSIS, Machado de. **Conto de Escola**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf> Acesso em: 10 de Fevereiro de 2020.

BENITES, Sandra. **Viver na Língua Guarani Nhandewa (Mulher Falando)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora Dr^a. Bruna Franchetto. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5614290 Acesso em: 25 de Janeiro de 2020.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e**

história da cultura; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Macie Gagnebrir: 7 ed.- São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Macie Gagnebrir: 7ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEOZZO, José Oscar. **Leis e Regulamentos das missões. Políticas indigenistas no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola. 1993, cap. 2 e 4.

BOSI, Alfredo. **Anchieta ou as flechas opostas do Sagrado. Dialética da Colonização**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1992: 64-93.

BRASIL. Decreto nº 426 **Regulamento das Missões – 1845**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126> Acesso em 03 de Junho de 2018.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil-1854**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> Acesso em: 25 de Maio de 2018.

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. **Políticas de educação pública na cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Tese. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. 455 fl. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp152879.pdf>. Acesso em: 17 de Outubro de 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan/abr. 2008.

CARDIM, Fernão Pe. **Tratados da Terra e gente do Brasil**, São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1939. In:NEVES, Luiz Felipe Baêta. **O Combate dos Soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

CARDOSO, Armando Pe. **Teatro de Anchieta**. São Paulo: Edições Loyola. Obras Completas, 3º vol.1977 (original de Joseph de Anchieta).

COARACY, Vivaldo. **Memórias da Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, 1955.

COURTINE, Jean-Jacques. O espelho da alma. In: **História do corpo: Da Renascença às Luzes**/sob a direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello; tradução de Lúcia M.E.Orth;revisão da tradução Ephraim Ferreira Alves.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo/Brasília: Editora da UNESP/FLACSO,1ª edição 2000.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Legislação Indigenista no século XIX. In: **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

EWBANK, Thomas. **A vida no Brasil ou Diário de uma visita ao país do cacau e das palmeiras**. Rio de Janeiro: Conquista, 1973. VOL I e II.

FERNANDES, Florestan. **Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá**. In: *Fernandes, Florestan. Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Edusp, 1966, GADAMER, J. pp. 144-20.

FERNANDES, Rogério. **A Instrução Pública nas Cortes Gerais Portuguesas**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Faria e VEIGA, Cynthia Greive; **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª ed.; 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2016, pp.551-566.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Faria e VEIGA, Cynthia Greive; **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª ed.; 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2016,pp.135-150.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANCA, Leonel, S.J. **O Método Pedagógico dos jesuítas. O “RatioStudiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Os Índios em Arquivos do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR-3, 1996. Vol. I e II.

FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Márcia F. **Os Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Departamento de Extensão/SR-3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR-3.1997.

FREIRE, José R. Bessa. **A representação da escola em um mito indígena**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, pp. 113-120, jan/jun 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. pp. 11 a 32.

GAMBINI, Roberto. **O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil; História da Província de Santa Cruz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GAZE, Isabella Paula. **Imigração e Educação no Município da Corte (1850-1889)**. Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Ismênia de Lima Martins, Orientadora. 326 pág. Disponível em pdf no site <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1973.pdf>. Acesso em 29 de Setembro de 2020.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a Igreja e o sagrado. In: **História do corpo: Da Renascença às Luzes**/sob a direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello; tradução de Lúcia M.E.Orth;revisão da tradução Ephraim Ferreira Alves.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOFF, Le Jacques. **Documento/monumento. História e memória**. Campinas: UNICAMP,1996. Disponível em pdf no site: <http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/História-e-Memória.pdf> Acesso em 27 de Janeiro de 2019.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. Rio de Janeiro. Ed Cortez, 2008.

HANSEN, João Adolfo. A Civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.19-41.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOORNAERT, Eduardo; AZZI, Riolando (Orgs.). **História da Igreja no Brasil**. Tomo I. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

HOORNAERT, Eduardo. **A Igreja no Brasil- Colônia: 1550-1800-3ª. ed.**- São Paulo; Brasiliense, 1994.

KAORI, Kodama. **Os Índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EDUSP, 2009.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. S. I. Lisboa: Portugalia; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. 10 v.: il., 25 cm.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

MARTINS, Leda. **Perfomances da oralitura: corpo, lugar da memória**. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Letras. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 06/02/2021.

MELIÁ, Bartolomeu. **Identidad en movimiento sustituciones y transformaciones**. Simpósio Nacional de Ciências Humanas. Anais, Cascavel: Scussiatto, v. 1, 2006.

MOTTA, Marcus Alexandre. **Anchieta, dívida de papel**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. Série Os que fazem a história.

MONTEIRO, Aloisio J.J. e BARBOSA, Ricardo. **Poder, Cultura e Identidade: entrelaçamentos Pós- Coloniais**. Mimeo, 2018.

MONTEIRO, John Manuel. **Guia de Fontes para a História Indígena e do Indigenismo em Arquivos Brasileiros: acervos das capitais**. USP/FAPESP, 1994.

MOURA, Carlos Francisco. **Teatro a bordo de naus portuguesas nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII**. Rio de Janeiro: Instituto Luso-Brasileiro de História- Liceu Literário Português, 2000.

MOREIRA Neto, Carlos de Araújo. **Os índios e a ordem imperial**. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

NEVES, Dimas Santana Souza. **Sujeitos da Educação no Império. O caso de negros e índios nas reformas da Instrução Pública em 1854**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo04/Dimas%20Santana%20Souza%20Neves%20-%20Texto.pdf>. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, em 2008 na Universidade Católica de Goiás. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. **O Combate dos Soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PAIVA, Vellasquez Fabrícia. **Narrativas de resistência e a formação de identidades docentes em movimentos: memória e oralidade nos escritos da licenciatura em educação do campo da UFRRJ**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2018. No prelo.

PALAZZOLO, P. Frei Jacinto de. **Crônica dos Capuchinhos do Rio de Janeiro**. Petrópolis: Vozes, 1966.

PELLEGRIN, Nicole. Corpo do comum, usos comuns do corpo. In: **História do corpo: Da Renascença às Luzes**/sob a direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello; tradução de Lúcia M.E.Orth;revisão da tradução Ephraim Ferreira Alves.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2. n. 3, 1989, p.3-15.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento** - tradução: Alain François [et al.].- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke**: traduções de Paulo Rónai e Cecília Meireles. -4ª ed.-São Paulo: Globo, 2013.

RIZZINI, Irma. **A Pesquisa histórica dos Internatos de Ensino Profissional: revendo as fontes produzidas entre os séculos XIX e XX**. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1571>. Acesso em: 25 de Agosto de 2020.

RIZZINI, Irma. **A união da educação com a religião nos institutos indígenas do Pará (1883-1913)**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

RIZZINI, Irma. **Domesticar e Civilizar: Crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil Imperial**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0654.pdf>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

RIZZINI, Irma. **Um colégio para índio de urubá: o projeto do Cônsul de Portugal para a Província de Pernambuco**. Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, n.37, p.169-182, mar.2010. Acesso em 04 de Março de 2019.

RODRIGUES, Dall'igna. **Tupi, Tupinambá, Línguas Gerais e Português do Brasil**. In: NOLL Volker e DIETRICH, Wolff. **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo. Editora Contexto, 2010.

SALES, Andrea de L. R. **O teatro jesuíta na escola para índios dos séculos XVI e XVII: Um instrumento pedagógico**. Berlin: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SANT'ANNA, Susan Brodhage e MIZUTA, Celina Midori Murasse. **A Instrução Pública Primária no Brasil Imperial: 1850-1889**. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/117/pdf> Acesso em: 25 de Maio de 2018.

SANTOS, Evandro. **A História geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen: apontamentos sobre o gênero biográfico na escrita da história Oitocentista**. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/366> Acesso em: 25 de Maio de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. Rev. bras. Hist. [online]. 1999, vol.19, n.37, pp.59-84. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 de Março de 2020.

SHIMITZ, Egídio Francisco. **Os jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: Ed. Unisinus, 1994.

SILVA, Antônia Rodrigues da e FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. **A Institucionalização da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Ainstitucionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-no-Brasil.pdf> Acesso em: 25 de Maio de 2018.

SILVA, Ana Paula da. **O Rio de Janeiro continua índio: território do protagonismo e da diplomacia indígena no século XIX**. 2016. -360f. –Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016. –Orientador: Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire. Disponível em: <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese59.pdf> Acesso em 25 de Maio de 2018.

SOUZA, Maria Zélia Maia. **Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos, 1875-1894: caminhos possíveis**. 2008. 131f. Orientador: Nailda Marinho da Costa Bonato. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=107610 Acesso em: 07 de Setembro de 2020.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios; catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. São Paulo: Editora Melhoramentos/MEC Tomo V, 1975.

FONTES PESQUISADAS**ARQUIVO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO**

Ofícios dirigidos ao Ministro do Império Executivo e Legislativo-1846-1850.

ARQUIVO NACIONAL

Ordem Régia de 9 de Dezembro de 1681. (Livros 10⁴ folhas 247).

Fundo/ Coleção- Série Agricultura IA 7¹- Livro Registro Catechese dos índios. 02/07/1862.

Fundo/ Coleção- Série Agricultura IA 7³- Livro Registro Catechese dos índios. 1865-1866.

Revista Guanabara: Revista mensal artística, científica e literária. V.1-1850-1851.