



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
RELAÇÕES DE PODER, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Educação indígena no Império: a Colônia Orfanológica Agrícola e Industrial Isabel e o projeto pedagógico dos capuchinhos (1874- 1889)

ANA PAULA BALDUINO

Sob Orientação da Professora

Vânia Maria Losada Moreira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História pelo Programa de Pós- Graduação em História a ser apreciada pela banca composta pelas Professoras Doutoras Margareth de Almeida Gonçalves (PPGR-UFRRJ) e Irma Rizzini (Faculdade de Educação-UFRRJ).

Seropédica, RJ

Junho de 2013

371.8298081

B179e Balduino, Ana Paula, 1987-

T Educação indígena no Império: a Colônia Orfanológica Agrícola e Industrial Isabel e o projeto pedagógico dos capuchinhos (1874-1889) / Ana Paula Balduino. - 2013.

151 f.: il.

Orientador: Vânia Maria Losada
Moreira.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Curso de Pós-Graduação em
História, 2013.

Bibliografia: f. 137-147.

1. Índios da América do Sul -
Educação - Brasil - História - Teses.
2. Índios da América do Sul -
Assimilação cultural - Brasil -
História - Teses. 3. Brasil - História
- Império, 1822-1889 - Teses. 4.
Colônias agrícolas - Pernambuco -
Teses. I. Moreira, Vânia Maria Losada,
1963-. II. Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Curso de Pós-
Graduação em História. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE Mestrado EM HISTÓRIA

ANA PAULA BALDUINO

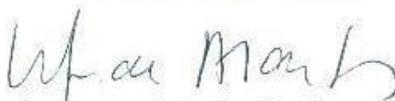
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Curso de Mestrado em História, área de concentração em Estado e Relações de Poder.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/07/2013

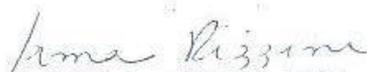
Banca Examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Vânia Maria Losada Moreira - UFRRJ
Orientadora e Presidente



Prof.^a. Dr.^a. Margareth de Almeida Gonçalves - UFRRJ



Prof.^a. Dr.^a. Irma Rizzini - UFRJ

BALDUINO, Ana Paula. *Educação indígena no Império: a Colônia Orfanológica Agrícola e Industrial Isabel e o projeto pedagógico dos capuchinhos (1874- 1889)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2013.

RESUMO:

A dissertação tem como objetivo central analisar como a educação é vista pela historiografia, pelo indigenismo e pela política indigenista. Ressaltamos que a historiografia pouco aborda sobre a temática educacional e sua função de instrumento de “civilização” voltada para as comunidades indígenas. Ao analisar as obras dos intelectuais do IHGB não encontramos nenhum intelectual que defendesse, de forma direta, a importância da educação nesse processo. Contudo, lendo nas entrelinhas de seus discursos percebemos que as propostas educacionais estavam inseridas nas ideias de catequese, trabalho e até mesmo na ideia de branqueamento/ miscigenação. Para dar escopo à nossa argumentação verificamos a operacionalização desse empreendimento ressocializador na Colônia Isabel, criada em 1874, na cidade de Recife, Pernambuco.

Frisamos ainda que a questão educacional está atrelada diretamente à política indigenista a fim de tornar exequível o projeto de inclusão das populações indígenas ao corpo da nação imperial.

E, por último ressaltamos a importância do processo de miscigenação para a inserção dos indígenas e frisamos que essa mistura era incentivada nas próprias instituições educacionais. Percebemos que as diferenças étnicas eram instrumentos de exclusão social e, por isso, a miscigenação, seja racial ou cultural, foi crucial para o empreendimento “civilizador” incentivado pelo Estado nacional. Na Colônia Isabel, essa questão étnica era tão importante que os alunos ao serem matriculados na instituição não tinham sua “qualidade”, ou melhor, característica étnica registrada, a fim de reclassificá-los e abasileirá-los.

Palavras- chave: Educação indígena, transculturação e assimilação, período imperial.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: “Relação nominal de todos os missionários empregados nas Missões e Catequese dos indígenas do Império do Brasil em 1848”.....	37
Tabela 2: Movimento dos Colonos no ano de 1880.....	77
Tabela 3: Grau de instrução dos Colonos Isabel no ano de 1882.....	78
Tabela 4: Dados das despesas semanais com soldos - 12/1808 e 01/1809.....	92
Tabela 5: Tabela de ocorrências envolvendo índios na Correspondência da Inspeção do Arsenal Real da Marinha (1808-1822).....	93
Tabela 6: Premiação do ano de 1881.....	125
Tabela 7: Premiação do ano de 1882.....	125
Tabela 8: Diária dos Alunos da Colônia Isabel.....	126
Tabela 9: Oficinas existentes na Colônia Isabel de 1875 a 1890.....	128
Tabela 10: Movimentos dos colonos na Colônia Isabel.....	133

ABREVIACÕES

APEJE Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano

IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

OFMCap Ordem dos Frades Menores Capuchinhos

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Política indigenista, indigenismo e educação.....	12
1.1. O indigenismo no pós- independência: os projetos de José Bonifácio e do marechal Toledo de Rendon.....	12
1.2. A questão indígena no IHGB: uma análise do lugar da educação no instituto.....	23
1.3. Política indigenista imperial: o Regulamento de 1845 e os capuchinhos.....	30
1.4. Política indigenista e a educação voltada para as comunidades indígenas.....	46
2. A educação como um caminho para a “civilização”: a diversidade de instituições educacionais no período imperial.....	53
2.1. A educação de acordo com o Regulamento de 1845: as escolas dos aldeamentos.....	53
2.2. As escolas profissionalizantes.....	62
2.3. As escolas agrícolas e a Colônia Isabel.....	69
2.4. Couto de Magalhães e o projeto de formação de intérpretes.....	80
3. Educar para miscigenar: a mistura como instrumento de “civilização” e nacionalização dos nativos.....	95
3.1. A ideia de raça e as teorias raciais.....	95
3.2. A miscigenação como um caminho para a civilização.....	102
3.3. Escolas como espaços de miscigenação: a educação como instrumento de “promoção da mistura” e de “civilização”.....	107
3.4. A Colônia Isabel e os índios.....	111
Conclusão.....	133
Referências Bibliográficas.....	137

Introdução

Após a Independência do Brasil, em 1822, uma das principais tarefas imposta à agenda da elite política do período era a construção dos fundamentos políticos e ideológicos que deveriam sustentar o novo Estado. Diante desse desafio, diversos intelectuais se debruçaram sobre a “questão indígena”, isto é, sobre as relações e compromissos que deveriam ser estabelecidos entre a nação, agora definida como “brasileira”, e os índios que viviam no território reclamado como seu pelo Império. Deveria o Brasil independente dar continuidade a política indigenista da Coroa portuguesa? Eram os índios parte da nação? Deveriam ser reduzidos à escravidão? Ou ser considerados livres? Dever-se-ia conceder a eles terra e educação? Ou distribuí-los aos particulares que, sobre eles, exerceriam tutela?

Essas e outras questões estiveram de modo claro ou velado no debate indigenista da época. Ao tratar da questão indígena no século XIX levantamos três pontos principais muito discutidos pelos intelectuais e políticos do período em questão: as terras dos índios, a mão de obra indígena e o processo de ressocialização das comunidades indígenas. Esse último toca num ponto central do Estado em construção que é a necessidade de enquadrar as populações indígenas na sociedade imperial a fim de que se tornassem úteis à pátria e a si mesmas e também não prejudicassem o desenvolvimento da nação com seus hábitos considerados selvagens.

Intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), como o secretário perpétuo do Instituto, Januário da Cunha Barbosa ou o chamado historiador do Império, Francisco Adolpho de Varnhagen, discutiram a melhor forma de ressocializar os indígenas. Para Cunha Barbosa, a catequese e o trabalho seriam os meios mais eficazes para enquadrar os nativos. Já Varnhagen defendia que os indígenas estavam fadados ao desaparecimento e que o melhor meio para ressocializá-los seria o uso da violência. Existiram ainda as propostas de reintegração dos indígenas por meio do branqueamento defendida por Von Martius.

Em meio a essas propostas de enquadramento das populações indígenas, apresentamos uma proposta pouco estudada pela historiografia, mas que consideramos crucial para o processo de transculturação dos nativos: a educação. Defendemos que a educação foi utilizada como instrumento homogeneizador e “civilizatório” voltado para os nativos a fim de que eles abandonassem seus hábitos e se transformassem em trabalhadores.

Lembramos que a questão educacional não é algo presente apenas no período imperial, mas foi incentivada desde a chegada da Companhia de Jesus que ministrava o ensino da educação cristã aos nativos¹. Cristina Pompa enfatiza que o Regimento das Missões tornou obrigatório o aprendizado das línguas indígenas pelos membros da Companhia de Jesus². De acordo com a autora, seria desenvolvida uma pedagogia religiosa para “tratar” dos indígenas “baseada no princípio da repetição: a doutrina será ensinada conforme o princípio do diálogo, um conjunto de perguntas e respostas”³. O Diretório Pombalino (1757- 1798) determinava que os nativos deveriam aprender o português para que se tornassem vassalos da coroa portuguesa e a educação era vista como instrumento de homogeneização. Em outras palavras, a educação serviria para “equalizar” ou unificar nativos e colonos⁴.

Assim, nosso objetivo central nessa dissertação é analisar como a educação é vista pela historiografia, pelo indigenismo e pela política indigenista. Ressaltamos que a historiografia pouco aborda sobre a temática educacional e sua função de instrumento de “civilização” voltada para as comunidades indígenas. Ao analisar as obras dos intelectuais do IHGB não encontramos nenhum intelectual que defendesse, de forma direta, a importância da educação nesse processo. Contudo, lendo nas entrelinhas de seus discursos percebemos que as propostas educacionais estavam inseridas nas ideias de catequese, trabalho e até mesmo na ideia de branqueamento/ miscigenação. Para dar escopo à nossa argumentação verificamos a operacionalização desse empreendimento ressocializador na Colônia Isabel, criada em 1874, na cidade de Recife, Pernambuco.

Frisamos ainda que a questão educacional está atrelada diretamente à política indigenista a fim de tornar exequível o projeto de inclusão das populações indígenas ao corpo da nação imperial.

¹ Cf. CASTELNAU L'ESTOILE, Charlotte. *Operários de uma vinha estéril. Os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil (1580- 1620)*. Bauru: Edusc, 2006; PISNITCHENKO, Olga. *A arte de persuadir: nos autos religiosos de José de Anchieta*. Campinas: Dissertação de mestrado, 2004; POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, tupi e tapuia no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003.

² POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, tupi e tapuia no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003, p. 72.

³ Idem, p. 71, 72.

⁴ DOMINGUES, Ângela. *A transformação dos índios em vassalos: um plano de colonização*. In: Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000, p. 115.

E, por último ressaltamos a importância do processo de miscigenação para a inserção dos indígenas e frisamos que essa mistura era incentivada nas próprias instituições educacionais. Percebemos que as diferenças étnicas eram instrumentos de exclusão social e, por isso, a miscigenação, seja racial ou cultural, foi crucial para o empreendimento “civilizador” incentivado pelo Estado nacional. Na Colônia Isabel, essa questão étnica era tão importante que os alunos ao serem matriculados na instituição não tinham sua “qualidade”, ou melhor, característica étnica registrada, a fim de reclassificá-los e abasileirá-los.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado *Política indigenista, indigenismo e educação*, fazemos um balanço das propostas educacionais voltadas para as comunidades indígenas ao longo do século XIX. Assim, analisaremos as propostas do período da independência por meio de intelectuais como José Bonifácio e Rendon, as propostas debatidas pelos estudiosos do IHGB e o lugar da educação no interior da política indigenista imperial.

Em *A educação como um caminho para a “civilização”: a diversidade de instituições educacionais no período imperial*, abordamos sobre alguns tipos de instituições educacionais que existiram no período imperial como as escolas dos aldeamentos, as escolas profissionalizantes, as escolas agrícolas. Nosso intuito é mostrar a diversidade de estabelecimentos educacionais e frisar a inexistência de uma proposta homogênea para dar cabo ao empreendimento educacional/civilizador.

O último capítulo denominado *Educar para miscigenar: a mistura como instrumento de “civilização” e “nacionalização” dos índios* é mais denso, onde demonstramos como era, na prática, o funcionamento de uma instituição educacional por meio da análise da Colônia Isabel, os objetivos que se pretendiam alcançar, quais os comportamentos eram considerados aceitáveis ou não, a qual público à instituição se destinava. É nesse capítulo que abordamos sobre a importância da miscigenação para o processo de enquadramento das comunidades indígenas e nos questionamos acerca da cidadania do indígena no período imperial.

As fontes utilizadas em nossa dissertação são documentos do IHGB, o Regulamento de 1845, compilado por Manuela Carneiro da Cunha, os relatórios, ofícios e regimentos da Colônia Isabel que se encontram no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE) na cidade de Recife, alguns relatórios do Diretor da Colônia, Frei Fidélis Maria de Fognano,

que se encontram na documentação produzida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (OFMCap) foram digitalizados pelo Centro de Produção da UERJ.

Pretendemos ressaltar que as populações indígenas eram alvo das políticas imperiais que intentavam dar ao Brasil o título de nação civilizada dos trópicos, contudo frisamos que os nativos não assistiram a esse processo de forma passiva, mas reagiram quando não estavam satisfeitos ou se apoderaram dos ditames civilizacionais a fim de ascenderem socialmente.

1. Política indigenista, indigenismo e educação.

1.1. O indigenismo na pós-independência: os projetos de José Bonifácio e do marechal Toledo de Rendon.

No Brasil, o precursor do indigenismo nacional foi José Bonifácio de Andrada e Silva, em um debate que se deu no contexto político da Independência. Ressalto que o projeto de Bonifácio não teve aprovação da Câmara, mas o estadista tinha como intuito “salvar o país da barbárie” e tornar o Brasil o espelho da Europa nas Américas⁵.

Ao tratar da discussão entre a teoria dos gabinetes e a experiência do sertão, em sua tese de livre docência, John Manuel Monteiro⁶ enfatiza que com a Independência tornou-se difícil conciliar a ideia de nação civilizada com a perspectiva de exclusão dos indígenas e de negros. Diversos escritores, como José Bonifácio, procuraram elaborar projetos de inclusão das populações indígenas.

Contudo, ele ressalta a necessidade de ter em conta as variações regionais para que se perceba que os projetos civilizatórios não surtiram o mesmo efeito em todos os lugares ou foram aceitos ou recusados por todos. O Presidente de Goiás, por exemplo, atribuía os modos “selvagens” dos índios a uma política governamental ineficaz e defendia o método de brandura no trato dos nativos, contudo autorizava atuação das Bandeiras, caso os índios fossem hostis⁷. Já na Paraíba, o Presidente Francisco Seixas Machado, frisou que os índios não eram selvagens, mas agiam como desclassificados e eram incapazes de receber a civilização⁸. O Presidente do Ceará discursava sobre a imagem de decadência e definhamentos dos índios do nordeste enquanto o Presidente de Pernambuco, José da Silva Ferrão afirmava que a colonização ainda que tivesse “*elevado os indígenas de sua economia animal*”, havia tido efeito negativo na vida dos indígenas⁹. Assim, John Monteiro afirma que “*apesar do preparo insuficiente dos índios do nordeste para a civilização, no julgamento dos*

⁵ Ver CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista no século XIX*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992; KODAMA, Kaori. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860*. RJ: Editora Fiocruz; SP: Editora Edusp, 2009, p. 215.

⁶ MONTEIRO, John Manuel. *Entre o gabinete e o sertão: projetos civilizatórios, inclusão e exclusão dos índios no Brasil Imperial*. In: Tupis, tapuias e historiadores. Tese de livre docência, 2001.

⁷ Idem, p. 133.

⁸ Idem, 134

⁹ Idem, *ibidem*.

*proponentes de um Plano Geral, o imperativo territorial levou a uma exacerbada defesa da emancipação total dos mesmos de qualquer tipo de tutela*¹⁰.

Monteiro comenta que quanto mais próximas do sertão, as opiniões de hostilidade em relação às populações indígenas pareciam aumentar¹¹. Minas Gerais, por exemplo, apresentava um enorme contraste ao tratar da questão da civilização indígena. John Monteiro destaca as reflexões de Guido Marlière para abordar sobre esta província. Segundo Monteiro, os estudos de Marlière proporcionaram um verdadeiro dicionário sobre a situação dos índios da Província. Além disso, Marlière sugeria que o problema da civilização dos indígenas não era por culpa deles, mas por conta dos erros da colonização, ou seja, devido à violência implementada contra os indígenas pela incapacidade do Estado de impor leis justas¹².

Durante o processo de Independência, o principal estadista e intelectual interessado na questão dos índios foi José Bonifácio que, segundo Manuela Carneiro da Cunha, tornou-se o referencial em relação às políticas indigenistas no século XIX¹³. Em seus *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*, apresentado a Assembleia Constituinte em 1823, José Bonifácio¹⁴ enfatizou a necessidade de construir uma legislação indigenista¹⁵ e afirmou que os métodos que estavam sendo empregados na “catequização e civilização” dos nativos deveriam ser modificados. Segundo o autor,

“Por causa nossa recrescem iguais dificuldades, e vem a ser, os medos contínuos, e arreigados, em que os tem posto os cativeiros antigos; o desprezo, com que geralmente os tratamos, o roubo continuo das suas melhores terras, os serviços a que sujeitamos, pagando-lhes pequenos ou nenhuns jornais, alimentando-os mal, enganando-os nos contratos de compra e venda que com eles fazemos, e tirando-os anos, e anos de suas famílias, e roças para serviços do Estado, e dos particulares; e por fim enxertando-lhes todos nossos vícios, e moléstias, sem lhes comunicarmos nossas virtudes, e talentos. Se quisermos pois vencer estas dificuldades devemos mudar absolutamente de maneiras e comportamento, conhecendo primeiro o que são e de vem ser

¹⁰ Idem, p. 135.

¹¹ Idem, p. 136.

¹² Idem, p. 139.

¹³ CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista no século XIX*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992, p. 138.

¹⁴ SILVA, José Bonifácio de Andrada. *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*. In: CALDEIRA, José (org.). José Bonifácio de Andrada e Silva. SP: Editora 34, 2004.

¹⁵ CUNHA, op. cit.. 138.

naturalmente os índios bravos, para depois acharmos os meios de os converter no que nos cumpre que sejam”¹⁶.

Mas apesar de reconhecer as dificuldades em ressocializar os nativos por conta dos métodos utilizados pelo colonizador, Bonifácio é bastante otimista quanto à possibilidade de modificar os hábitos e costumes dos indígenas e afirma que “*daqui porem não se deve concluir que seja impossível converter estes bárbaros em homens civilizados: mudadas as circunstâncias, mudam-se os costumes*”¹⁷. Afirma ainda

“eu sei que é difícil adquirir a sua confiança e amor; porque, como já disse, eles nos odeiam, nos temem, e podendo nos matam e devoram. E havemos desculpá-los; porque, com o pretexto de os fazermos cristãos, lhes temos feito e fazemos muitas injustiças e crueldades”.

O autor acreditava na perfectibilidade indígena, ou seja, na capacidade de os nativos mudarem seus hábitos e costumes para tornarem - se “civilizados”. Seu projeto de civilização para os índios bravos era intrínseco ao projeto de constituição do corpo civil da nação. Além disso, seu projeto estava bastante impregnado da leitura iluminista sobre a natureza humana, a qual incluía os índios. Segundo ele, “*o homem primitivo nem é bom, nem é mau naturalmente, é um mero autômato, cujas molas podem ser postas em ação pelo exemplo, educação e benefícios*”¹⁸.

Bonifácio também se preocupou com a questão do negro tanto que também em 1823 elaborou uma espécie de apontamentos acerca da escravidão no Brasil¹⁹. O estadista afirmou que era de extrema necessidade para o desenvolvimento e a prosperidade do país que fosse promovida a civilização dos indígenas, pois “*farão com o andar do tempo inúteis os escravos*”²⁰. David Treece frisa que Bonifácio ressaltou que “nossas” leis afirmavam que os índios deviam gozar dos privilégios tal como os europeus, mas, ao contrário, os indígenas se encontravam num estado de pobreza e de ignorância decorrentes da falta de educação e

¹⁶ SILVA, op. cit. p. 184.

¹⁷ Idem, p. 186.

¹⁸ Idem, p. 186, 187.

¹⁹ ANDRADA, José Bonifácio de. Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura. In: ANDRADA, José Bonifácio Lafayette de (dir.), e NOGUEIRA, Octaciano (org.). *Obra política de José Bonifácio*. 2º vs. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1973 (publicação original: 1825).

²⁰ Idem, p.90.

estímulos dos brancos tornando-os “*tão abjetos e desprezíveis como os negros*”²¹. Ou seja, percebe-se que o tema da escravidão negra permeava a discussão do indianismo oitocentista e de acordo com Treece,

“Certamente, para a primeira fase do movimento [*indianista*], a independência nacional, a universalidade dos valores liberais e a crítica da história colonial não poderiam senão acarretar, implícita ou explicitamente, uma defesa simultânea da causa indígena e da causa abolicionista”²².

Bonifácio propunha um novo programa de aldeamentos com emprego de métodos pacíficos e não coercitivos que promovessem o contato e a integração. Segundo o autor, era necessário enfatizar a moral e a ética, ou seja, a doutrina cristã, os hábitos de ler e escrever e também vesti-los para que não andassem nus²³; e também estimular o casamento misto. Bonifácio afirmava ainda a necessidade de imitar e aperfeiçoar os métodos utilizados pelos jesuítas, pois, tal como os religiosos, possuía um grande apreço à educação como meio civilizacional. Apesar de sua admiração pelo método da Companhia de Jesus, visava expurgar a “teocracia jesuítica”, ou seja, o projeto dos jesuítas desvinculado de toda e qualquer forma de autoridade temporal e da separação dos nativos com os demais setores da população. Segundo Bonifácio,

“A facilidade de domesticar era tão conhecida pelos missionários, que o padre Nóbrega, segundo refere o Vieira, dizia por experiência que com música e harmonia de vozes se atrevia a trazer a si todos os gentios da América. Os jesuítas conheceram que com presentes, promessas e razões claras e sãs expendidas por homens práticos na sua língua podiam fazer dos índios bárbaros o que deles quisessem. Com o evangelho em uma mão, e com presentes, paciência e bom modo na outra, tudo deles conseguiram”²⁴.

Percebe-se que este trecho demonstra bem o que Bonifácio entendia por método brando de civilização. Bonifácio frisa a necessidade de dar presentes aos índios e também de conhecer sua língua, pois assim se sentiriam seguros para confiar nos missionários. Entretanto, acentuamos que o método de aproximação branda de Bonifácio não supunha a total ausência de uso da força. O estadista afirmava a necessidade de ter presídios militares

²¹ SILVA apud TREECE, David. *Exilados, aliados, rebeldes: o movimento indianista, a política indigenista e o Estado-nação imperial*. SP: Edusp e Nankin Editorial, 2008.p. 113.

²² TREECE, op. cit. p. 112.

²³ SILVA, op. cit. Artigo 15°. p. 192.

²⁴ SILVA, op. cit. p. 186.

próximos aos aldeamentos para que pudessem conter “os tumultos e desordens” que os nativos fizessem depois de aldeados²⁵.

“Em função dessa face iluminista, Bonifácio frisa a importância da educação e de uma política pedagógica voltada para os índios. Porém, contrariamente à defesa de uma completa laicização na sua educação, afirmava a importância dos missionários como meio para atingir este fim, principalmente no que concernia aos índios bravos, os filhos das brenhas. Bonifácio recuperava, assim, positivamente a catequese realizada pelos jesuítas”²⁶.

Bonifácio atribui também à educação a responsabilidade e importância no processo de ressocialização dos indígenas. Para ele, era necessária a existência de estabelecimentos que se pautassem pela “justiça” e pela “sã política” para que a catequização e a “civilização” dos nativos fossem alcançadas²⁷. Por conta disso ele propõe que

“Nas grandes aldeias centrais, além do ensino de ler, escrever e contar, e catecismo, se levantarão escolas práticas de artes e ofícios, em que irão aprender os índios dali, e das outras aldeias pequenas, e até os brancos e mestiços das povoações vizinhas...”²⁸

O autor também fez críticas aos métodos do Diretório Pombalino. De acordo com ele, os diretores introduzidos nos aldeamentos pelo Diretório Pombalino não obtiveram sucesso no processo de “civilização” dos indígenas e tampouco na educação. Frisamos que o tema da educação era considerado de suma importância para Bonifácio no processo de ressocialização das comunidades indígenas. Contudo, o autor ressalta que a educação dos nativos não foi levada a cabo pelo Diretório Pombalino²⁹. Portanto, o autor questiona os feitos do Diretório:

“Com a administração dos novos diretores, ainda quando o Diretório fosse bem executado, nunca os índios poderiam sair da sua perpétua minoridade, obediência fradesca, ignorância e vileza. Onde estão as escolas que ordenou em cada povoação? Quais têm sido os frutos colhidos de tão pias, porém mal pensadas e pior executadas providências? Ou nenhum, ou de bem pouca monta”³⁰.

No entanto, Bonifácio assume posição em favor de Pombal no que se refere à ideia de que os jesuítas segregavam os indígenas. Contudo, ao contrário do Marquês, ele propunha a

²⁵ Idem, Artigo 10º, p. 191.

²⁶ TREECE, *op. cit.* p. 216.

²⁷ SILVA, *op. cit.* p. 189.

²⁸ SILVA, *op.cit.*

²⁹ Idem, p. 188, 189.

³⁰ Idem, *ibidem*.

retomada dos aldeamentos, mas sem teocracia e isolamento.³¹ Assim, como um homem das Luzes, Bonifácio atribuía importância à educação formal (escolas) e defendia a educação para o desenvolvimento dos índios, bem como a miscigenação para contribuir para a incorporação dos nativos à sociedade.

Percebemos, portanto que o plano de Bonifácio se assemelhava ao Diretório no que se refere à introdução de não índios nos aldeamentos a fim de promover a mistura das “raças”. Mas ao contrário do Diretório que procurava afastar os religiosos da administração temporal e suprimia o uso da língua geral e impunha o uso do português nas aldeias, Bonifácio supunha que os missionários deveriam se empenhar a aprender a língua nativa, tal como era defendido pelos missionários da Companhia de Jesus. O autor ressaltava a importância dos missionários conhecerem a língua nativa para facilitar a comunicação entre brancos e índios e, ao mesmo tempo, facilitar a integração dos nativos na sociedade³².

Vânia Moreira ressalta ainda que Bonifácio defendia a justiça para os indígenas, e, para ele, a ideia de justiça estava bastante associada ao fim do esbulho das terras dos índios, pois eles eram os legítimos senhores. No primeiro dos 42 artigos dos *Apontamentos*, Bonifácio frisa a necessidade de respeitar as terras indígenas, por serem estes os legítimos senhores das terras do Brasil³³. Acentuamos que as ideias de Bonifácio em favor dos indígenas e, principalmente, em favor do seu direito territorial contribuíram, em larga medida, para incomodar a elite imperial. Assim, Vânia Moreira enfatiza que

“As ideias de Bonifácio sobre os índios, seus direitos e deveres, embora não fossem novas ou revolucionárias, eram avançadas o suficiente para desagradar a elite agrária, ansiosa por ampliar os seus negócios e lucros mediante a apropriação territorial sem limites e restrições. Em outras palavras, não se tinha grande simpatia pelo indigenato, isto é, pelos direitos dos índios, especialmente o direito territorial assegurado pelas leis e pela jurisprudência colonial, e muito bem- lembrado por Bonifácio em seus apontamentos. **Assim, o indigenismo de Bonifácio contribuía para isolá-lo ainda mais no cenário político pós- independência**”³⁴. (*grifos nossos*).

³¹ Idem. pp. 186-189.

³² Idem, p. 191.

³³ Idem, Artigo 1º, p. 132.

³⁴ MOREIRA, Vânia Maria Losada . Indianidade, territorialidade e cidadania no período pós-independência. *Dialogos Latinoamericanos*, v. 18, p. 123-139, 2011.p. 128.

Lúcio Tadeu Motta, ao comentar os Apontamentos, sublinha as duas dificuldades que, segundo Bonifácio, eram os principais óbices à civilização indígena: a primeira é a própria natureza nativa, pois segundo o ponto de vista de Bonifácio viviam “sem lei”, “sem religião”, eram “preguiçosos” e não queriam aprender os ditames da civilização. O segundo era o resultado dos métodos violentos empregados pelos colonizadores para ressocializar os índios³⁵. Motta frisa que ainda que as propostas de Bonifácio não tenham sido aprovadas, muitas delas seriam empregadas na criação dos aldeamentos religiosos por meio do Regulamento de 1845³⁶.

Bonifácio reconhecia que o “fracasso” do processo de inclusão das comunidades indígenas deveu-se às formas de violência incididas sobre eles pelos colonizadores. Além disso, defendeu a miscigenação como um processo crucial para que a ressocialização dos nativos fosse possível e também que os aldeamentos fossem erigidos próximos às povoações a fim de que os nativos tivessem contato com a população de forma que aprendessem os seus hábitos.

O ano de 1823 contou ainda com mais uma proposta civilizatória e não é demais frisar, além disso, que esta outra proposta era bem diversa da perspectiva de Bonifácio. Trata-se do projeto de José de Arouche Toledo Rendon intitulado *Memórias sobre as aldeias de índios da Província de São Paulo*³⁷. O texto original do ano de 1798 encontra-se no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa. Entretanto, o texto mais conhecido é o publicado em 1842 pela Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que foi concluído no ano de 1823. Suas Memórias foram feitas a pedido do capitão-general Antonio Manuel de Melo Castro e Mendonça assim que Rendon assumiu o cargo de diretor-geral das aldeias da capitania de São Paulo no ano de 1798.

Segundo Kodama o capitão-general incumbiu Rendon “*de fiscalizar as aldeias de São Paulo para verificar em quais delas não havia sido aplicado o diretório de 1755 e relatar as condições dos aldeamentos indígenas da capitania*”³⁸.

³⁵ MOTTA, op. cit. p. 153.

³⁶ Idem, p. 154.

³⁷ RENDON, José Arouche Toledo de. *Memórias sobre as aldeias de índios da Província de São Paulo*. *RIHGB*, Rio de Janeiro, t. 4, n. 13, 1842, pp. 295- 317.

³⁸ KODAMA, op. cit. p. 221.

As fontes utilizadas por Rendon foram as próprias aldeias de São Paulo, seus arquivos e o Arquivo da Câmara de São Paulo³⁹. Além disso, afirma que escreveu suas Memórias por meio da coleta documentação que tratava do funcionamento das aldeias. Assim, o autor escreve a fim de demonstrar sua visão acerca do nativo e acaba por construir uma proposta de civilização para as comunidades indígenas. Frisa, portanto que

“É com atenção a estes factos que os legisladores da nação poderão achar bases seguras para determinar um plano geral de civilização e catechese dos Índios; e é só com este fim util que eu faço apparecer à luz do dia esta pequena parte dos meus trabalhos, pelo bem da humanidade, e proveito de minha Província”⁴⁰.

Ressaltamos que Rendon assumiu o cargo de diretor no ano em que o Diretório Pombalino foi abolido e que segundo Jonh Monteiro teve resultados falhos na Capitania de São Paulo. Assim, Rendon assumiu o cargo em uma época de crise e de reflexão da política indigenista⁴¹.

Em sua obra, José de Arouche Toledo de Rendon celebra o Império constitucional afirmando que “*a mais viçosa vergonhea da Casa de Bragança é seu 1º imperador*”⁴². Então, ele comenta acerca da necessidade de aumentar a população da nação e para tal fim faz-se necessário civilizar e catequizar os índios “*que vivem em hordas errantes nas immensas matas do solo brasileiro*”⁴³. Tal como Bonifácio, Rendon afirma que o atraso na civilização dos indígenas se deve aos “erros palmares” cometidos por “nossos avós” no trato dos mesmos, mas que se tais erros fossem corrigidos o Estado passaria a ter milhares de súditos⁴⁴. Treece ressalta que “*para Rendon, um dos meios de consolidar a independência nacional devia ser a incorporação da população indígena ao seio da sociedade*”⁴⁵.

Em suas Memórias, Rendon afirmou ainda que os índios das fazendas jesuíticas eram tratados como escravos e ao invés de casarem com brancos casavam com pretos ou pretas⁴⁶.

³⁹ Idem, p. 295.

⁴⁰ Idem, p. 296.

⁴¹ MONTEIRO, John Manuel. *A memória das aldeias de São Paulo: Índios, Paulistas e Portugueses em Arouche e Machado de Oliveira*. In: Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de história indígena e do indigenismo. Tese de livre docência. Campinas: UNICAMP, 2001, p.113.

⁴² RENDON, *op. cit.* p. 295.

⁴³ Idem, *ibidem*.

⁴⁴ Idem, *ibidem*.

⁴⁵ TREECE, *op. cit.* p. 116.

⁴⁶ RENDON, p. 299.

Assim, Rendon criticou a forma como os índios aldeados eram tratados nos aldeamentos de São Paulo ressaltando que viviam nas aldeias sofrendo “insolências”. De acordo com seu ponto de vista,

“Os Índios das Fazendas Jesuíticas tinham uma liberdade imaginária, porque elles eram tratados com a mesma sujeição, o mesmo aperto e a mesma obediencia, que o resto dos escravos. (...) Os Ouvidores foram tão pouco zelosos do bem dos índios, que pelo contrario foram elles os primeiros que determinaram se lhes tirassem as terras concedidas para suas lavouras. A Câmara só se lembrava de nomear-lhes Capitães administradores, que executassem bem os seus mandatos; e de aforar e cobrar foros das terras dos índios”⁴⁷.

O autor ressaltou quatro pontos que considerava cruciais para que os índios, ao menos de sua Província, fossem ressocializados: o não uso da violência para com os indígenas a não ser que eles fossem violentos; tratar bem os indígenas, pois assim ganhariam sua confiança; que os aldeamentos fossem construídos próximos às povoações para incentivá-los a cultivar e a cuidar de animais; separar os filhos dos pais entregando-os a boas famílias para lhes educar⁴⁸. Ele conclui acentuando que se tais medidas forem adotadas em todas as províncias haverá milhares de braços para a agricultura e não mais haverá necessidade de fazer uso de mão de obra negra.

“1º Convêm extinguir para sempre o bárbaro costume de atacar os índios como inimigos, excepto em defesa; e elles nos temem, e desejam a nossa amizade: 2º Convêm em toda ocasião tratá-los bem, a fim de que pelo seu próprio interesse procurem o nosso auxilio, ou seja contra as suas precisões, ou quando se vêem atacados por outras hordas mais poderosas: 3º Convêm laudeá-los um pouco perto das nossas povoações, obrigando-os por boas maneiras a cultivar a terra, e criar animaes domesticos: 4º Convêm separar-lhes os filhos, ou parte d’elles, sem os escandalizar, logo que se achar conveniente, entregando a boas famílias, que os saibam educar , e que em premio lucrem os seus serviços até certa idade, marcada pela lei regulamentar”⁴⁹.

Podemos perceber, portanto, que Rendon propõe uma administração particular dos filhos dos índios e o aproveitamento de mão de obra nativa para o desenvolvimento do país⁵⁰. Frisamos dois pontos importantes na análise de Rendon: a crença na perfectibilidade indígena

⁴⁷ Idem, ibidem.

⁴⁸ Idem, p. 317.

⁴⁹ Idem, p. 317.

⁵⁰ Sobre a administração particular em aldeias de São Paulo ver o clássico MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. SP: Companhia das Letras, 1994.

e a crítica aos aldeamentos. De acordo com o princípio da perfectibilidade, Rendon acreditava na superação da “barbárie” dos índios para dar lugar à “civilidade” e, conseqüentemente, determinaria a assimilação dos nativos à medida que as populações indígenas entrassem em contato com os brancos o que promoveria a mistura da “raça”. Diante disso, o autor defendia que os aldeamentos contribuíam para isolar o nativo do contato com os brancos impedindo que se misturassem⁵¹. Rendon era tão certo de que os aldeamentos indígenas eram prejudiciais ao seu desenvolvimento que fez a seguinte ressalva:

“[a] experiência mostra que os descendentes daqueles índios que não ficaram nas aldeias, e ainda daqueles que em outros tempos se escaparam delas, vivem muito mais felizes, tem mais bens, muitos servem nos corpos militares, muitos querem ser brancos, e alguns já são havidos por tais desde que o meio do encruzamento das raças tem esquecido a sua origem. Tais são muitas famílias novas de curta genealogia”⁵².

Segundo ele, os sentimentos abatidos, a aparência de miséria e tristeza dos nativos deve-se aos problemas existentes nas aldeias. Percebemos ainda que de acordo com o autor, a mestiçagem significava um caminho para uma vida “civilizada”. Para comprovar a importância da miscigenação, Rendon aborda sobre alguns mapas estatísticos de São Paulo. Segundo ele, no ano de 1.801, a população de brancos é de 95.049 de ambos os sexos e 74.043 mulatos e pretos livres; em 1.817, havia 119.660 brancos, 49.525 mulatos (segundo ele, os índios estão incluídos nesse número) e 4.413 pretos de ambos os sexos e também escravos⁵³. O autor comenta que as estatísticas nos mostram um enorme número de brancos, contudo a maioria é mestiça que se declara branca.

“Vendo-se os mapas estatísticos da Província de São Paulo, encontra-se um grande número de brancos. Mas não é assim; a maior parte é gente mestiça, oriunda do grande número de gentio, que povoou aquela Província, e que não teve a infelicidade de ficar em aldeias. Eles já têm sentimentos, e quando na factura das listas são perguntados pelos cabos e oficiais de ordenanças, declaram que são brancos. Segue-se d’aqui que se o sistema de aldeas se tivesse extinguido desde que os índios tiveram a necessária civilização para

⁵¹ MONTEIRO, *op. cit.* 116.

⁵² RENDON, *op. cit.* p. 299.

⁵³ *Idem*, p. 299.

viverem com os brancos, já o nosso século não passaria pelo dissabor de ainda apresentar no mundo aqueles restos de barbaridade”⁵⁴.

Apesar de sua descrença no sucesso dos aldeamentos, Rendon, ao mesmo tempo, percebia sua importância no enquadramento das comunidades indígenas. Pretendemos frisar que Rendon não era contra os aldeamentos indígenas, mas o autor defendia a necessidade de modificar a forma como os nativos eram tratados e os meios utilizados para garantir sua “civilização”. Sendo assim, Rendon defendia o aldeamento transitório, ou seja, os nativos seria aldeados de forma que aprendessem a trabalhar em comunidade e, posteriormente para seu próprio sustento. Portanto, quando se encontrassem “civilizados” os nativos trabalhariam junto a famílias “brancas” e não mais desejariam voltar para seus antigos costumes⁵⁵.

A nosso ver, o autor era favorável ao aldeamento indígena para impedir os abusos cometidos pelos particulares e até por missionários. Além disso, Rendon frisava que os aldeamentos deveriam ser erigidos próximos às povoações para que pudessem ter contato com os brancos, aprender com eles e, principalmente para se “misturarem” a fim de erradicar a “raça” indígena do país.

Tanto Bonifácio como Rendon reconheciam que o fracasso do processo de incorporação das comunidades indígenas à nação deveu-se às formas de violência incididas sobre eles pelos colonizadores. Além disso, ambos defendem a miscigenação como um processo crucial para que a ressocialização dos nativos seja possível e também que os aldeamentos fossem erigidos próximos às povoações a fim de que os nativos tivessem contato com a população de forma que aprendessem os seus hábitos. Frisamos ademais que Bonifácio tem como intuito formar, a partir dos aldeamentos dos índios e da miscigenação bem como da educação, um grupo de proprietários rurais, alfabetizados e até mesmo honrados, pois o estadista prevê a posse de terras para os nativos assimilados. Enquanto Rendon defende o aldeamento provisório a fim de que o indígena seja assimilado e posteriormente sua mão de obra seja utilizada no cultivo da terra e na criação de animais.

⁵⁴ Idem, p. 299.

⁵⁵ Idem, p. 315- 317.

Entretanto, uma diferença crucial no projeto “civilizatório” de Bonifácio e Rendon: a administração dos indígenas. Bonifácio, mesmo criticando os jesuítas, reconhecia a importância dos missionários e da catequização para a transculturação dos nativos. Enquanto Rendon defendia a administração particular, ou seja, defendia que os filhos dos nativos ficassem a cargo de famílias particulares que os educassem e lhes ensinassem dos ditames civilizatórios. Ressalto que Rendon também previa a necessidade um missionário na aldeia, contudo sua função seria apenas cuidar da vida espiritual dos nativos enquanto Bonifácio creditava à catequização como um caminho para a “civilização” e incorporação dos nativos ao corpo da nação.

1.2. A questão indígena no IHGB: uma análise do lugar da educação no instituto

A revista IHGB foi um importante meio de divulgação das políticas indigenistas e segundo Lúcio Tadeu Motta ia mais além, pois *“as ideias sobre a questão indígena veiculadas pela RIHGB eram balizas que orientavam as autoridades provinciais de como agir em relação aos índios”*⁵⁶. O autor ressalta que a construção do Estado nacional foi levada adiante graças a dois tipos de estratégias: a eficácia da persuasão ou a força da guerra. Diante disso, analisaremos o debate do Instituto que, em linhas gerais, dividia-se em integração pela catequização ou pelo uso da força. Informamos que ainda que tal debate fosse baseado nesses dois polos, é possível perceber uma diversidade que precisa ser considerada e é o que pretendemos frisar nesta dissertação.

Motta ressalta que a política de integração das comunidades indígenas não foi uma peculiaridade do Brasil, mas foi comum a todos Estados da América em seus respectivos processos de constituição. O autor afirma que o processo de integração das comunidades indígenas passava pela incorporação e apropriação de suas terras que estavam no centro da questão nacional⁵⁷.

Necessário é enfatizar que a temática indígena foi muito debatida na revista do IHGB e a preocupação principal girava em torno dessas populações serem obstáculos à consolidação da nação devido às várias “nações” indígenas existentes. Diante disso passaremos a analisar

⁵⁶ MOTTA, Lúcio Tadeu. *O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado nacional*. Texto apresentado na II Reunion de Antropologia del Mercosur: Fronteras culturales y Ciudadania- GT “Etnicidades y Estados Nacionales”. Piriapolis (Uruguay), 11 a 14 de novembro de 1997.

⁵⁷ Idem, p. 151.

as propostas de integração dos índios debatidas no Instituto frisando a importância da educação para a incorporação das comunidades indígenas ao corpo da nação.

De acordo com Motta, as principais proposições para integração dos indígenas formuladas no IHGB são: integração via catequese religiosa, integração através do branqueamento das populações indígenas, integração pela guerra e integração pelo trabalho⁵⁸. Iremos explorar a análise de Motta, contudo nosso intuito é esclarecer a presença da educação como instrumento de inserção dos nativos à sociedade imperial. Assim, pretendemos demonstrar o lugar da educação nas propostas do IHGB ainda que apareçam de forma tímida ou implícita. Ressaltamos que a integração pelo branqueamento das populações indígenas será tratada no capítulo 3 onde será abordado a miscigenação como um caminho para a “civilização”.

1.2.1. Integração pela catequese religiosa e pela via do trabalho: a proposta de educação presente nessas proposições

O trabalho de Januário da Cunha Barbosa, secretário perpétuo do IHGB, intitulado *Qual seria hoje o melhor systema de colonisar os Indios entranhados em nossos sertões; se conviria seguir o systema dos Jesuítas, fundado principalmente na propagação do Christianismo ou de outro do qual se esperam melhores resultados que os atuaes?*⁵⁹, foi sorteado para ser tema na sessão do IHGB de 24 de agosto de 1839. Nele, Cunha Barbosa afirmava que a catequese seria o meio mais eficaz e talvez o único a tirar os índios da “barbárie” e levá-los à “civilização”. Diz o Cônego: “*Sou de opinião que a catequese é o meio mais eficaz, talvez único, de trazer os índios da barbaridade de suas brenhas da sociabilidade*”⁶⁰.

Segundo Motta, Cunha Barbosa se ancora nos jesuítas como padre Vieira e Manoel da Nóbrega para sustentar que os nativos não deveriam ser convertidos por meio das armas e que as guerras apenas contribuíram para que se embrenhassem ainda mais nos sertões⁶¹. Contudo, ele aconselha (e alerta) os missionários a entrarem em território indígena munidos de armas

⁵⁸ Idem, p. 155.

⁵⁹ BARBOSA, Januário da Cunha. Qual seria hoje o melhor systema de colonisar os Indios entranhados em nossos sertões; se conviria seguir o systema dos Jesuítas, fundado principalmente na propagação do Christianismo ou de outro do qual se esperam melhores resultados que os atuaes? In: *Revista do IHGB*. RJ: 2 (1). 3-18. Março, 1840.

⁶⁰ Idem, p. 3, 4.

⁶¹ MOTTA, *op. cit.* p. 156.

para que pudessem cumprir suas incumbências religiosas e serem respeitados pelos nativos. O Cônego afirmava também que era necessário acabar com a desconfiança dos indígenas em relação aos colonos e tal fator também seria conseguido por meio da catequese.

Cunha Barbosa fez algumas recomendações aos missionários para que a catequese fosse bem-sucedida. Uma delas era a necessidade dos missionários aprenderem a língua nativa. Segundo ele, o ensino da língua indígena era indispensável a sua catequese, pois a língua nativa constituía-se meio indispensável à comunicação. Para ele, esta é uma questão tão fundamental ao empreendimento catequizador que defende a necessidade de criação de colégios que ensinem à língua indígena e, segundo o Cônego, esses colégios deviam ficar sobre a responsabilidade dos missionários⁶².

Barbosa ressalta também a importância da educação dos nativos e que a educação para adultos e crianças deveria ser distinta. Aos adultos deviam ser inculcados ideias e trabalhos que os tirassem de seus “erros”, pois “*o trabalho tiraria-os da vida errante e das suas ‘correrias’*”⁶³. Em relação às crianças, Cunha Barbosa afirmava que os missionários deveriam se empenhar mais na educação dos pequeninos por serem mais passíveis de civilização. A elas deveriam ser ensinadas as primeiras letras bem como a doutrina cristã⁶⁴.

O secretário perpétuo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro defendia que o conceito de civilização era intrínseco à concepção de propriedade privada que seria fruto do trabalho.⁶⁵ Ou seja, o trabalho proporcionaria o desenvolvimento do ser social. Segundo Turim, para o cônego Cunha Barbosa o trabalho seria um freio às paixões e, portanto, o nativo não teria mais inclinações para suas antigas práticas, garantindo, assim, seu bem-estar, inserindo-o na sociedade. Motta ressalta que “*para complementar o circuito das trocas, era necessário criar as oficinas, que deveriam produzir determinados produtos e ao mesmo tempo servir de escolas profissionalizantes para os índios: eram as forjas de ferreiros, teares, serrarias, entre outros*”⁶⁶.

⁶² BARBOSA, *op. cit.* p. 14.

⁶³ *Idem*, p. 16.

⁶⁴ *Idem*, p. 16, 17.

⁶⁵ TURIM, Rodrigo. *A obscura história indígena. O discurso etnográfico no IHGB (1840-1870)*. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. RJ: 7 Letras, 2006, p. 92-93.

⁶⁶ MOTTA, *op. cit.* p. 156.

A pedagogia proposta por Cunha Barbosa, portanto era baseada na formulação de um desenvolvimento que possibilitasse ao indígena aprender noções trabalho e propriedade e, assim, se daria sua inserção não só na história da nação bem como numa temporalidade histórica.⁶⁷ Segundo o cônego, a religião tornaria os nativos respeitáveis e a vontade dos mesmos de adquirir certos produtos poderia ajudar no processo civilizatório.

Tal como Cunha Barbosa, o cônego Fernandes Pinheiro⁶⁸ defendia que a teocracia seria a melhor forma de governo no trato dos indígenas. Fernandes Pinheiro em 1856⁶⁹, também influenciado por Manuel da Nóbrega, defendeu a catequese e afirmou que graças aos missionários os indígenas passaram a ter liberdade, pois acusa os bandeirantes de escravizarem os nativos. Portanto deveria ser desenvolvido entre os nativos um trabalho de catequização, respeitando as limitações de sua condição de primitivos.⁷⁰ Para ambos os autores seria possível que os indígenas adquirissem certo grau de civilização desde que lhes inculcasse noções de propriedade e de religião. A pedagogia defendida por esses autores, portanto, deveria ser voltada para atender as necessidades “infantis” dos indígenas. A catequese, além de instrumento educacional e religioso, seria ainda uma forma de inculcar no nativo a consciência de sua historicidade.

Ao associar o indígena com a infância da humanidade, Fernandes Pinheiro defendia que os indígenas eram abertos à catequização, pois em sua infância, o homem é mais propenso ao aprendizado e como os indígenas se encontravam num estado infantil, portanto, de acordo com sua lógica, eram passíveis de catequização. Dessa forma, a teocracia torna-se a forma de governo mais comum para lidar com os nativos, pois se encontram na primeira fase da humanidade.

Turim ressalta que, para esses autores, atribuir a condição de primitivos aos indígenas não implicava em classificá-los a um tronco separado da humanidade. Ao contrário, para Rodrigo Turim, a preocupação desses autores era de afirmar a que a humanidade era constituída por um único tronco demonstrando a existência de continuidade entre os grupos humanos.

⁶⁷ TURIM, *op.cit.* p.92.

⁶⁸ Idem, pp. 94-95.

⁶⁹ PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. Breves reflexões sobre o systema de catechese seguido pelos jesuítas no Brazil. *RIHGB*, RJ, t. 19, n. 23, 1856.

⁷⁰ Sobre a discussão de bárbaros, selvagens e primitivos ver KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva. Transformações de um mito*. Recife: editora UFPE, 2008.

“Era a afirmação desta unidade da natureza humana que levava à legitimação de uma atitude catequética. A condição de ‘primitivos’ (que implica uma certa evolução, mas não é propriamente evolucionista) não impedia que fosse possível desenvolver um trabalho de catequização sobre aqueles povos, ainda que tal trabalho, para ser efetivo devesse respeitar certos constrangimentos impostos por sua condição ‘infantil’. (...) Assim, como uma criança é capaz de adquirir essas capacidades (*de aprender*), tendo consciência de sua historicidade, segundo esses letrados os indígenas brasileiros eram igualmente capazes de compartilhar uma tradição, bastando, para isso, uma pedagogia adequada às suas necessidades- infantis”.⁷¹

Por meio da análise de tais autores, é possível perceber como a catequese e o trabalho constituíram importantes meios de integração dos indígenas à sociedade nacional. E também notamos a proposta pedagógica dos autores ao tentar inculcar nos indígenas novos costumes e religião ensinando-lhes como viver em meio à sociedade civilizada. Frisamos ademais, que tanto Cunha Barbosa quanto Fernandes Pinheiro, percebiam a necessidade de educar os índios a fim de que atingissem ao grau de “civilização” desejado.

1.2.2. Guerra como instrumento de integração: as propostas do historiador do Império

Francisco Adolpho de Varnhagen que foi considerado o primeiro historiador do Império afirmava que os índios não viviam num estado de pureza invejável, pelo contrário, eles eram selvagens e viviam num estado de atraso social⁷². Varnhagen afirma:

“Nem sequer mereciam o nome de bárbaros; eram selvagens, com o que explicamos a condição social a que os philologos, independentemente da significação etymologica, applicam essa palavra. (...) Os nossos Indios viviam (e alguns ainda vivem) no primitivo estado natural de família ou tribu, sem leis preventivas, superiores às paixões momentâneas, nem apenas contra os infratores dessas leis”.⁷³

Varnhagen mesmo acreditando na decadência e extinção dos indígenas também afirmava a necessidade de catequese, ou seja, de uma instrução religiosa em relação aos indígenas. Afirmava que o estado de natureza atribuído aos índios não era algo agradável, pois os tornava quase não humanos. Para Varnhagen, os indígenas não eram seres perfectíveis, ou seja, eles precisavam de um influxo externo (convivência com os europeus) para que atingissem o grau mínimo de civilização. O estado de selvageria dos nativos

⁷¹TURIM, *op.cit.* p. 94, 95.

⁷² VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. Memorial Orgânico. In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Os Índios e a Ordem Imperial*. Brasília: CGDOC/ FUNAI, 2005, pp. 334-347, p. 331.

⁷³ Idem, p. 322.

melhoraria, portanto somente com a influência dos cristãos. Varnhagen afirmou com veemência: “*Não temos outro recurso, para não estarmos séculos à espera que estes queiram civilizar-se, do que o de **declarar guerra** aos que não se resolvam a submeter-se, e o de ocupar pela força estas terras pingues que estão roubando à civilização*”.⁷⁴ (grifos nossos).

O historiador do Império afirmava que o estado natural do nativo era de homem caído e manchado e dominado pelas paixões momentâneas além de sua sociedade possuir elementos dissolúveis. Para ele, esse estado melhoraria por influência dos cristãos e só haveria possibilidade de civilizá-los se houvesse uma moral também cristã. Varnhagen sustentava que havia necessidade de uso da força, pois era a forma de reduzir os selvagens do mesmo modo que se castigam os delinquentes⁷⁵. A força era, portanto necessária porque os índios não possuíam hábitos de sujeição bem como ideias de religião e moral. A coação por meio da força faria bem aos índios no que tange seu processo civilizatório e, eles seriam ainda, utilizados como mão-de-obra para proveito do país. Percebe-se, por conseguinte, que Varnhagen vê os nativos como homens num estado de inferioridade em relação aos europeus. Defende que o indígena deve ser civilizado pela via do exemplo, colocando-o em contato com os cidadãos e subordinando-o, mas não nos aldeamentos⁷⁶.

De acordo com Varnhagen, a história nacional deve estar ligada ao elemento “cristão e civilizado” com os quais devem estar abraçados às glórias da pátria. Logo, o europeu seria o elemento a representar a nacionalidade, mas não nega a existência de outras culturas como a dos negros e índios, no entanto sem valorizá-las. Admite a necessidade de se estudar essas culturas, mas “*daqui até adorar historicamente a selvageria vai muita distância*”⁷⁷.

“De acordo com Varnhagen, os brancos europeus traziam a lei, a religião, a ordem e a autoridade, os pilares da formação de uma nação. Portanto, caberia ao índio a sua integração nesse processo de constituição da nação, ou a negação dessa via o colocaria como inimigo interno a ser combatido com a utilização das forças armadas. Era a integração pela força das armas, pela guerra”⁷⁸.

⁷⁴ VARNHAGEN apud MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese de livre docência. Campinas: UNICAMP, 2001, p.157.

⁷⁵ VARNHAGEN, Memorial Orgânico, op. cit. pp. 324- 326.

⁷⁶ Idem, p. 323.

⁷⁷ Idem, p. 331.

⁷⁸ MOTTA, op. cit. p. 160, 161.

Em História Geral do Brasil⁷⁹, Varnhagen tal como Martius escreve a fim de oferecer uma história oficial do país também à serviço da monarquia constitucional.⁸⁰ De acordo com Reis, “a sua História Geral do Brasil refletia uma preocupação nova no Brasil com a história, com a documentação sobre o passado brasileiro, que o recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro representava”⁸¹. Em um momento em que ocorre a reflexão e institucionalização da pesquisa no IHGB, Varnhagen, protegido do Imperador, escreve a obra com o intuito de desenhar o perfil do Brasil independente. Além disso, o autor também intenta “legitimar a hegemonia das elites dominantes que construíram o Império, entre as classes subalternas e as etnias reticentes que teimavam em não se integrar ao Estado nacional”⁸².

Segundo Khaled Jr., em relação aos indígenas, Varnhagen desmerece as comunidades nativas, seja por seu caráter ou por seu número reduzido num território tão vasto. Varnhagen considera os nativos de pouco valor além de serem pouco numerosos, pois eram os últimos invasores dessas terras e descendiam dos egípcios. Assim ainda de acordo com a análise de Khaled, Varnhagen afirmava que os indígenas eram invasores e a colonização era legítima, pois esses indígenas invasores estariam sendo recompensados pela expulsão dos antigos habitantes, ou seja, por meio da colonização portuguesa estaria acontecendo o acerto de contas por sua invasão. Diante disso, Varnhagen defende que “a seu turno devia chegar-lhes o dia da expiação. Veio a trazê-lo o descobrimento e a colonização, efetuados pela Europa Cristã”⁸³. Pensando por esse viés, a colonização seria uma espécie de exercício da justiça divina contra a atitude de outrora desses “bárbaros”.

Varnhagen é bastante enfático em afirmar que a “barbaridade” dos próprios nativos foi a causadora da redução de seu número. De acordo com o autor, os nativos viviam em guerra e por isso seu número foi reduzindo cada vez mais, além disso, os indígenas eram dominados pelo instinto de vingança e as rixas entre tribos eram transmitidas para a posteridade,

“pois que nessas almas, em que tanto predominavam os instintos de vingança, nenhuns sentimentos de abnegação se podia abrigar em favor do interesse comum e da posteridade. Nos selvagens não existe

⁷⁹ VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. *História Geral do Brasil*. SP Edusp- Itatiaia, 1854 (1980), 5 vol.

⁸⁰ MOREIRA, 2008, *op. cit.* p. 68.

⁸¹ REIS, *op. cit.* p. 23.

⁸² MOTTA, *op. cit.* p. 163.

⁸³ *Idem*, p. 56.

o sublime desvelo, que chamamos de patriotismo, que não é tanto o apego (que nem sequer eles como nômades tinham bairro seu), como sentimento elevado que nos impelle a sacrificar o bem estar e até a existência pelos compatriotas, ou pela glória da pátria, com a só idéa de que a posteridade será grata á nossa memória, e a ella adjudicará neste mundo a imortalidade, - que a fé promete para nossas almas nos outros”⁸⁴.

Em suma, para Varnhagen, colonizar é sinônimo de civilizar. Por isso, ele comemora a colonização, pois ela havia iniciado o processo de implantação da civilização no território brasileiro e cabia aos indígenas se integrarem para que a civilização fosse assegurada à nação em construção. Mas como eles insistiam em não aprenderem os ditames da civilização, a solução seria integrá-los pela força, por meio da guerra. É possível perceber mais claramente essa defesa de Varnhagen em *Memorial Orgânico*, texto lido na Academia de História de Madri em 1832, onde o autor defende que sua pedagogia está voltada para a obediência, ou seja, os indígenas aprenderiam a se sujeitar apenas pela pedagogia “sádica”⁸⁵, um tipo de pedagogia repressora que obrigaria o nativo a se sujeitar.

1.3. Política indigenista imperial: o Regulamento de 1845 e os capuchinhos

A ideia de inclusão dos índios é discutida desde o período colonial e pós-colonial. Ressaltamos que após a independência do Brasil, sentiu-se a necessidade de uma legislação voltada para as populações nativas. Houve debates na Constituinte como, por exemplo, os *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Brasil*⁸⁶ de Bonifácio, contudo só foi elaborada uma legislação indigenista oficial em 1845 com o Regulamento das Missões. No Segundo Reinado, especialmente, a preocupação em inserir os nativos se devia ao momento de construção da nacionalidade. A questão crucial no debate do Segundo Reinado era a integração dos nativos como fator indiscutível, pois uma nação que intentava ser o modelo de civilidade do Novo Mundo não poderia conter em seu interior uma população de índios, negros e mestiços vivendo “à margem” da sociedade e não contribuindo para o

⁸⁴ Idem, p. 98, 99.

⁸⁵ A pedagogia sádica é uma expressão usada por Isabel Missagia Mattos. A autora aponta que nos internatos na região de Itambacuri vigorava uma pedagogia repressora que usava de meios para incutir nos internos uma nova língua bem como novos costumes e religião. Cf. MATTOS, Isabel Missagia de. *Civilização e revolta. Os botocudos e a catequese na província de Minas*. Bauru: EDUSC, 2004, p. 420.

⁸⁶ SILVA, José Bonifácio de Andrada. *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*. In: CALDEIRA, José (org.). José Bonifácio de Andrada e Silva. SP: Editora 34, 2004.

desenvolvimento da mesma⁸⁷. Em outras palavras, discutiam-se as formas de inserção e integração dos nativos à sociedade imperial, contudo uma questão era certa: a integração deveria ser feita.

O Segundo Reinado definiu como uma questão de urgência de sua agenda política a integração dos nativos e, por isso, foram discutidos os meios para completar a assimilação dos mesmos. Segundo Carlos Araújo Moreira Neto, esse período é marcado pelo caráter liberal que procurava congruar a manutenção das hierarquias sociais e, ao mesmo tempo, integrar as populações mais pobres⁸⁸. Para o autor, a legislação indigenista do Segundo Reinado era mais liberal do que a Primeiro Reinado, pois é possível perceber um maior empenho de enquadramento das populações indígenas à sociedade imperial⁸⁹. Contudo, o autor nos alerta que:

“apesar disso, continuam operantes os velhos mecanismos discriminatórios contra os índios e as mesmas relações de dominação nas áreas rurais, que tornarão inócuos os dispositivos legais desse período que pretendiam minorar-lhes a sorte. A década de 1840 tem importância fundamental no estabelecimento das bases legais do sistema indigenista do Império que, sem modificações maiores continuaria operante até 1889.”⁹⁰

Para o autor, é inaugurado um período de providências acerca da questão indígena com o Decreto nº 285 de 21 de junho de 1843⁹¹ que aborda sobre a entrada dos capuchinhos no Brasil, encarregando os religiosos da responsabilidade de missionar os indígenas. Segundo Moreira Neto, não há documentação oficial melhor para avaliar o grau de sucesso ou insucesso das atividades missionárias dos capuchinhos senão suas próprias crônicas.

“As medidas instauradas pelo Decreto de junho de 1843 dão a esses missionários uma posição de virtual controle sobre a política indigenista do Império, não só que se refere à atividade mais propriamente missionária, mas à própria execução e direção das medidas de cunho oficial, em relação aos índios. Nesse sentido, a ampla autonomia e o suporte que tiveram dos órgãos oficiais só

⁸⁷ Ver GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, 1, 1988, 5-27.

⁸⁸ MOREIRA NETO, Carlos Araújo. *Os Índios e a Ordem Imperial*. Brasília: CGDOC/ FUNAI, 2005, p.252, 253.

⁸⁹ Idem, *ibidem*.

⁹⁰ MOREIRA NETO, *op. cit.* p.253.

⁹¹ Decreto- Autorisa o governo para mandar vir da Italia Missionarios Capuchinos, distribuil-os pelas Provincias em Missões; e concede seis Loterias para a aquisição ou edificação de prédios, que sirvão de hospícios aos ditos missionários. CUNHA, *op. cit.* p. 185.

podem ser comparados com iguais facilidades atribuídas aos jesuítas, nos períodos de maior prestígio no Brasil. Os poucos resultados alcançados pela política dos capuchinhos italianos na execução dessa tarefa devem ser creditados tanto à sua inadaptação às condições culturais e socioeconômicas em que deveriam trabalhar, como à fragilidade dos recursos postos a sua disposição pelo governo e, acima de tudo, pela orientação básica imposta à política indigenista que, em última análise, não adotava qualquer medida de longo alcance em benefício dessas populações”⁹².

O autor, mesmo afirmando que os missionários produziram poucos resultados, defende que os capuchinhos tiveram importante papel definidor na condução da política indigenista imperial⁹³. Partilhamos de tal posição do autor, pois é possível perceber por meio das legislações seguintes a preocupação do Estado Imperial em dispor de meios para que o trabalho dos religiosos fosse realizado. Assim, o Governo Central reuniu e metodizou a legislação dispersa acerca dos indígenas por meio da Lei n. 317, de 21 de outubro de 1843 que estabelece normas para a fixação de despesas para o exercício da função dos capuchinhos. Para que tal lei fosse efetivada, foi promulgado o Decreto n. 426 de 24 de julho de 1845 que contém o Regulamento das Missões, que é a lei indigenista básica do Império.

Moreira Neto cita a análise de Perdígão Malheiros acerca do Regulamento das Missões e comenta que discorda do autor. De acordo com Moreira Neto, Malheiros acaba por induzir o leitor de que a lei foi um instrumento benigno para os indígenas. Segundo Perdígão Malheiros, as ideias centrais do Regulamento são

“1ª. Conversão dos índios ao cristianismo, e sua educação religiosa, a cargo dos missionários; 2ª. Instrução primária, também a cargo dos mesmos; e criação de aulas para ela, se o missionário não for suficiente; 3ª. Proibição expressa de força e violência para atrair os índios às aldeias, para a educação religiosa, nem para outros quaisquer fins de sua catequese e civilização; 4ª. Instrução de índios nas artes mecânicas segundo as suas propensões, promovendo-se para este efeito o estabelecimento de oficinas nas aldeias; 5ª mais particularmente, o aproveitamento deles na cultura ou lavoura; (...) 11ª. Promover os casamentos dos índios entre si, e com pessoas de outra raça; 12ª. Fazer expulsar das aldeias para além de 5 léguas fora dos limites dos distritos respectivos as pessoas de caráter rixoso, de maus costumes, que introduzam bebidas espirituosas, ou tenham enganado os índios, lesando-os; 13ª. Proibição de vexá-los com exercícios

⁹² MOREIRA NETO, p. 253.

⁹³ Idem, *ibidem*.

militares, contrariando aberta de desabridamente os seus hábitos e costumes; 14^a. Garantia de jornais ou salários aos índios, quando chamados a serviço público ou da aldeia”⁹⁴.

Moreira Neto comenta que o parágrafo 15 do artigo 1º foi um dos dispositivos que mais causaram dano à conservação e desenvolvimento das comunidades indígenas. O artigo prevê que os indígenas que possuíssem bom comportamento receberiam terras separadas das aldeias, para suas granjearias particulares. Contudo, as terras só seriam dos nativos após doze anos ininterruptos de bom comportamento. Segundo o autor,

“O disposto nesse parágrafo constituiu um elemento essencial à desagregação da vida comunal do grupo, estimulando índios mais ambiciosos ou mais afeitos ao trato com a sociedade nacional a afastar-se da comunidade e a desenvolver junto a ela uma vida puramente individual, baseada na espoliação do patrimônio indígena, já tão ameaçado pela sociedade regional”⁹⁵.

De acordo com ele, neste parágrafo da legislação é possível perceber um processo de “individuação” do nativo. Em outras palavras, para Moreira Neto, o disposto neste parágrafo acaba por incentivar índios mais ambiciosos ou mais afeitos ou mais “ajustados” à sociedade imperial a deixar sua comunidade passando a viver uma vida mais particular. Mais uma vez, percebemos que Moreira Neto possui uma visão bastante pessimista acerca da legislação indigenista do século XIX, em especial do Regulamento das Missões, pois atribui também a essa legislação a causa da “individuação” dos nativos e da situação de imposição da “cultura civilizada” em detrimento de sua própria cultura⁹⁶.

Segundo Manuela Carneiro da Cunha⁹⁷, é essencial entender a legislação indigenista do século XIX. De um lado, porque torna possível compreender os ideais das elites, bem como o quadro institucional da época. De outro, devido ao impacto da legislação indigenista imperial sobre a legislação republicana, que ainda hoje afeta a população indígena nacional⁹⁸.

A autora comenta que o debate do século girava em torno dos meios da política indigenista, ou seja, quais métodos deveriam ser usados para com os indígenas? Brandos ou

⁹⁴ MALHEIROS, 1867 *apud* MOREIRA NETO, *op. cit.* p. 255.

⁹⁵ MOREIRA NETO, p. 257.

⁹⁶ *Idem*, *ibidem*.

⁹⁷ CUNHA, Manuela Carneiro da (org). *Legislação indigenista do século XIX: Uma compilação*. SP: Edusp, 1992.

⁹⁸ *Idem*, p. 3.

violentos?⁹⁹ O século XIX é marcado, além disso, pelo cientificismo e a preocupação recorrente é demarcar os antropoides humanos, como o fez Blumenbach ao analisar um crânio de botocudo entendendo-o como um elo perdido entre o orangotango e o homem. Assim, é justamente no século XIX que a humanidade ou não dos índios é colocada em questão pela primeira vez. Ao lado de visões que punham em cheque a humanidade dos índios, existiram também as reflexões mais filosóficas para classificar os indígenas, como a de José Bonifácio, que opinou pela perfectibilidade dos nativos. Carneiro da Cunha concebe, portanto que a humanidade dos índios era afirmada no discurso oficial, mas privadamente a ideia de bestialidade era expressa¹⁰⁰.

De acordo com Manuela Carneiro da Cunha, a questão da humanidade dos índios e de sua capacidade de civilização não era puramente teórica: “*tinha implicações para a política indigenista, e singularmente sobre se se deviam exterminar sumariamente os índios ou se se devia atrair, educar e tentar incluir na sociedade civil*”¹⁰¹.

A autora enfatiza que, desde a Independência, necessidade de construir uma legislação indigenista global para o Império do Brasil era sentida. Bonifácio havia percebido esta questão como fundamental e apresentou à Assembleia Constituinte de 1823 os seus *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*¹⁰². E ainda que defendesse os métodos de brandura, Bonifácio não fugiu à regra no que se refere à sujeição dos indígenas às leis impostas nos aldeamentos.

Segundo Carneiro da Cunha, “*a legislação indigenista do século XIX, sobretudo até 1845, é flutuante, pontual, e, como era de se esperar, em larga medida subsidiária de uma política de terras*”¹⁰³. Manuela Cunha defende a ideia de que, desde a abolição do Diretório, em 1798, até o Regulamento das Missões, em 1845, inexistiu um corpo legal coerente para enfrentar e tratar a questão indígena no Império. Para ela, apenas com o Regulamento de

⁹⁹ Idem, p. 5.

¹⁰⁰ Idem, p. 6.

¹⁰¹ Idem, ibidem..

¹⁰² SILVA, J. B. A. *op. cit.*

¹⁰³ CUNHA, *op. cit.* p. 9.

1845, este “vazio legal” foi preenchido¹⁰⁴. Mesmo assim, as diretrizes estabelecidas eram mais administrativas do que políticas em relação aos índios aldeados. De acordo com ela,

“O Regulamento das Missões, promulgado em 1845 (Dec. 426), é o único documento indigenista geral do Império. Detalhado ao extremo, é mais um documento administrativo do que um plano político. Prolonga o sistema de aldeamentos e explicitamente o entende como uma transição para a assimilação completa dos índios”¹⁰⁵.

Manuela Cunha enfatiza que houve uma longa disputa entre setores que propugnavam pela administração leiga dos índios e outros que preferiam, ao contrário, a administração religiosa. Para ela, o Regulamento das Missões optou pela administração leiga. Contudo, analisando as entrelinhas da nova legislação e a efetiva operacionalização do regimento percebe-se que a decisão de entregar os índios à administração leiga foi ambígua. Pois, embora as funções dos missionários fosse, inicialmente, instruir a religião e a educação aos nativos, a falta de diretores leigos terminou obrigando a muitos religiosos exercerem também o cargo de diretores de índios¹⁰⁶.

Os religiosos entraram no Brasil devido ao recrutamento de capuchinhos iniciado pelo governo imperial por meio do decreto nº 285 de 21 de junho de 1843 que estimula a reimplantação da catequese entre os índios. Os decretos (Decreto nº 285 de 21 de junho de 1843, Decreto nº 373 de 30 de julho de 1844 e Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845)¹⁰⁷ delegavam à Ordem a responsabilidade de montar os aldeamentos. Segundo Carneiro da Cunha, a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (OFMCap) foi a que mais colocou missionários à disposição da Sagrada Congregação da Propaganda Fide.¹⁰⁸

Um ponto importante a ser ressaltado é o fato de que os capuchinhos eram considerados funcionários do governo imperial segundo o Decreto 373 de 1844. Marta

¹⁰⁴ Idem, *ibidem*.

¹⁰⁵ Idem, p. 11.

¹⁰⁶ Idem, p. 11, 12

¹⁰⁷ Idem, pp. 185, 189, 191.

¹⁰⁸ A Sagrada Congregação da Propaganda Fide “é órgão supremo da igreja que dirige a expansão missionária em todo mundo. Os Missionários que naquele tempo vinham para o Brasil recebiam dela autorização para vir, com o título de missionários apostólicos, dependentes, portanto dela. Para receberem esse título prestavam antes exame de aprovação e, depois, autorização para viajar”. Ela nomeava oficialmente o Comissário Geral, os prefeitos e os vice-prefeitos.

Cf. Documentação da OFMCap, caixa 1, pp. 257-258.

Amoroso¹⁰⁹ nos mostra que segundo essa legislação os religiosos não deviam obediência a Roma, no que concerne ao abandono da missão ou transferência de lugar para missionar. “*Na prática, o novo estatuto mantinha a autoridade religiosa nos aldeamentos submetida à direção leiga ou militar*”.¹¹⁰ Contudo, tal ponto jamais foi aceito pelo Vaticano que, como resposta a tal “absurdo” de submeter a missão do apostolado a leigos dificultava o envio de missionários ao Brasil. Assim, houve uma crise no interior da Ordem e destacamos dois motivos principais para o não envio de missionários ao Brasil: a supressão de missionários em alguns países da Europa e a não aceitação da submissão à autoridade temporal. Tal crise se abrandou em 1862, quando foi assinado o Acordo de Roma entre o Brasil e a Santa Sé que amenizava os termos dos decretos anteriores e ampliava o poder de atuação dos missionários em campo¹¹¹. Amoroso frisa que “*o referido acordo nascia de experiências testadas pelo governo na década de 1850 no Paraná, onde o missionário religioso era o Diretor do Aldeamento e, portanto autoridade máxima no âmbito local*”.¹¹²

Na década de 1860, no Amazonas, os missionários substituíram os diretores de índios¹¹³. Apesar de os missionários muitas vezes acumularem também o cargo de diretores de índios, o número global deles trabalhado no Império não era abundante. Em 1876, por exemplo, o número de religiosos no Alto Amazonas era de apenas 57 capuchinhos italianos e 6 franciscanos. Segundo a análise de Amoroso, até o Decreto de 1843 chegaram ao Brasil 35 missionários capuchinhos, após o Decreto 72 capuchinhos. Estima-se que até a proclamação da República, chegaram aos Brasil cerca de 200 missionários¹¹⁴.

Assim, na segunda metade do século XIX ocorre um aumento significativo da atividade missionária dos capuchinhos no Brasil. Amoroso comenta que segundo Metódio da Nembro¹¹⁵, historiador capuchinho, o período de 1840 a 1889 foi o de mais intensa atividade

¹⁰⁹ AMOROSO, Marta Rosa. *Catequese e evasão. Etnografia do aldeamento indígena São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895)*. Tese de doutorado. USP, 1998.

¹¹⁰ AMOROSO, p.29.

¹¹¹ Idem, p. 30.

¹¹² Idem, ibidem.

¹¹³ Cf. CUNHA, *op. cit.* p. 12 & MOREIRA NETO, *op. cit.* p. 87.

¹¹⁴ AMOROSO, *op. cit.* tese de doutorado, p.32.

¹¹⁵ Metódio da Nembro chegou ao Brasil em 1953 e permaneceu até 1955. Escreveu sobre a história da Missão dos Capuchinhos, abrangendo várias formas de Apostolado a partir de 1892 a 1956. Publicou dois volumes de suas pesquisas: o primeiro sob o título: “**I cappuccini nel Brasile - 1538-1889**” e o segundo sob o título: “**I cappuccini nel Brasile - Missione e Custodia del Maranhão - (1892-1956)**”.

Cf. http://www.promapa.org.br/p_necrologio_texto.php?mes=2 acessado em 27 de março de 2012.

dos capuchinhos no Brasil¹¹⁶. Portanto, para atender esse contingente de missionários recém-chegados no Brasil, foi criado o Comissariado Geral do Brasil, no Rio de Janeiro e construído o Hospício do Morro do Castelo, inaugurado em 1847. O hospício de Pernambuco reabriu em 1848 e a Bahia intensificou suas atividades missionárias¹¹⁷.

De acordo com a análise de Amoroso, boa parte dos grupos indígenas brasileiros teve experiências com os capuchinhos. Conheceram e viveram os processos de educação, catequese e civilização implementados pelo governo imperial e executados pelos capuchinhos¹¹⁸.

É possível frisar ainda que os capuchinhos estivessem em todas as regiões do país. A seguir, será mostrada uma tabela elaborada pelo frei Fabiano de Scandinavo, Comissário Geral das Missões do Brasil dentre os anos 1846 a 1850 que atesta a presença de capuchinhos em todo país e, principalmente, sua atuação no meio das comunidades indígenas.

Tabela 1: “Relação nominal de todos os missionários empregados nas Missões e Catequese dos indígenas do Império do Brasil em 1848”¹¹⁹ (Rio de Janeiro, 18 de maio de 1848)

Províncias	Missões	Missionários
Rio de Janeiro	Corte	Fr. Fabiano de Scandinavo Comissário Geral
		Fr. Fidélis de Montezano ex Pref ^o
		Fr. João Baptista de [ilegível]
		Fr. [ilegível]
		Fr. Luiz de Romero [?]
		Fr. Florito de Cittá di Castelo Vice Pref ^o

¹¹⁶ Idem, p. 31.

¹¹⁷ AMOROSO, *op. cit.* tese de doutorado, p. 32.

¹¹⁸ Idem, p. 33.

¹¹⁹ Elaborada por Frei Fabiano de Scandinavo, primeiro Comissário Geral das Missões no Brasil (1846- 1850). Documentação produzida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, Caixa 1, gaveta 7-I-5

	Aldeia da Pedra	Fr. Serafim de Moltalboddo
		Fr. Bento de Genova
Espírito Santo	Queimado	Fr. Gregório de Bene Vice Pref ^o
	Itapemirim	Fr. Paulo Ant ^o de Casanova
	Aldeamento Affonsino	Fr. Gabriel de Nápoles
	Rio Doce	Fr. [ilegível]
S. Paulo	Aldeamento da Fachina	Fr. Pacífico de Montefalco Vice Pref ^o
	Em missões pela província	Fr. Ponciano de Montaldo
		Fr. Gaudêncio de Genova
		Fr. Samuel de Lódi ex- Prefet ^o da Bahia
	Fr. Geronimo d S. ^a Colomba	
Minas Geraes	Em missões pela província	Fr. Luiz de Ravenna
		Fr. Francisco de Taggia
		Fr. Eugenio de Genova
		Fr. [ilegível]
	Nas margens do Rio Jequitinhonha	Fr. Domingos de Casale
		Fr. Bernardino de Lagonero
Goyaz	Pacifica	Fr. Francisco de Monte S. Vito

	S. Joaquim de [ilegível]	Sigismundo de Taggia Fr. Clemente de Genova
	Margens do Rio Araguaia	Fr. Clemente de Genova
		Fr. Rafael de Taggia
Mato Grosso	Chegaram em Cuiabá	Fr. Mariano de Bagnata
		Fr. Antº de Molineto
		Ludovico de Livorno Prefeito
Bahia	Hospicio	Fr. Ludovico de Livorno Prefeito
		Fr. Arcanjo de [ilegível]
		Fr. Pedro Luiz de Seravezza
	Em missões pela província	Fr. Paulo de Panicale
		Fr. Agostinho de [ilegível]
		Fr. Caetano de Troina
	Aldeia de S. Pedro de Alcântara	Fr. Vincente de [ilegível]
	Entre Botocudos e Mongois (?)	Fr. Francisco de [ilegível]
	Nas margens do Rio Mucury	Fr. Serafim de Petraglia
		Plácido de Messina Prefeito
Pernambuco com Alagoas	Hospicio	Fr. Plácido de Messina Prefeito
		Fr. Caetano de Messina Vice Prefº

Parahiba Rio Grande Ceará	Em missões pela Província	Fr. Sebatião de Melia
		Fr. Seraphim de Catania
		Fr. Eusebio de Salles
		Fr. Enrique de Bolonha
	Baixo Verde	Fr. Caetano de Grattieri
Maranhão	Em missões	Fr. Dorotheo de Dronero Vice Preftº
		Fr. Pedro Maria de [ilegível]
Piauí	Em missão pela província	Fr. Apollonio de Molinetto
Pará	Em missão pela província	Fr. Pedro Paulo de Ceriana Vice Preftº
		Fr. Fidélis de Iesi
		Fr. Egídio de Caressio

Fonte: Documentação produzida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, Caixa 1, gaveta 7-I-5

Por meio da tabela acima é possível perceber a importância dos missionários capuchinhos a partir da promulgação do Regulamento de 1845 no processo de inclusão dos indígenas à sociedade imperial. Pois como alerta Amoroso, “*parte significativa dos grupos indígenas brasileiros antes de terem sido investigados pelos primeiros etnólogos do século XX, viveram experiências proporcionadas pela convivência com os capuchinhos*”¹²⁰.

¹²⁰ Idem, *ibidem*.

Ainda de acordo com Marta Amoroso, a política do Segundo Reinado baseada no Regulamento de 1845 marcou o retorno da missão católica para o debate indigenista.¹²¹ A autora afirma que

“A ênfase que a catequese católica recebeu nesse momento lembrava, ainda que de forma canhestra, o período colonial, momento da atuação absolutamente hegemônica da Companhia de Jesus e de total controle da questão indígena pela Igreja Católica, que de resto mantinha seu domínio sobre amplos setores da sociedade colonial - especialmente a educação e a justiça. A missão capuchinha no século XIX é o elo entre os dois momentos de inspiração laicizante e anticlerical: os aldeamentos pombalinos do século XVIII que se sucederam à expulsão dos jesuítas, e o indigenismo republicano do Serviço de Proteção aos Índios, de inspiração positivista e leiga, criado no início do século XX”.¹²²

Amoroso defende que a política indigenista imperial pautou-se por princípios que giravam em torno da ideia de conversão, educação e “assimilação branda” da população. Enfatizo o termo “assimilação branda”, pois se recomendava a brandura, ou seja, o não uso de violência física no trato dos indígenas¹²³. Partilha-se dos argumentos de Amoroso e ainda defendemos que os três princípios citados por ela - conversão, educação e “assimilação branda” - possuem relação direta no que tange ao objetivo de enquadrar os nativos à sociedade. Ou seja, tais princípios são motivados pelos ideais da sociedade imperial no intuito de inserir os indígenas na nação imperial e não podem ser analisados em separado.

A tese de Márcia Malheiros aborda sobre a política indigenista com ênfase na atuação capuchinha nos séculos XVIII e XIX no noroeste fluminense¹²⁴. Segundo a autora, a experiência capuchinha alcançou a política do Segundo Reinado, mas esta experiência caracterizou-se principalmente como uma agência indigenista cujo papel foi circunstanciado apenas com o Decreto n. 426. Malheiros, em nota, frisa que o Regulamento de 1845 “quebra” o viés laicizante do Diretório Pombalino por conta da atuação dos capuchinhos no trato dos indígenas. Contudo, para ela, o Regulamento não promoveu grande descontinuidade com o

¹²¹Idem, p. 28.

¹²² Idem, ibidem.

¹²³ Idem, p. 34.

¹²⁴ MALHEIROS, Márcia. “Homens da fronteira”. *Índios capuchinhos na ocupação dos sertões do Leste, do Paraíba ou Goytacazes (séculos XVIII e XIX)*. Tese de Doutorado. UFF: Niterói, 2008.

Diretório, pois também possuía caráter “assimilacionista” e de “emancipação” das comunidades indígenas¹²⁵.

A autora afirma que não acredita que a política indigenista pré-pombalina ou mesmo o Regulamento que delegou aos capuchinhos um maior status tenham sido benéficas aos nativos. Ela defende que

“o projeto-ação dos capuchinhos inspirava-se, confundia-se ou era tributário de uma política indigenista governamental que buscou “aperfeiçoar” ao longo dos anos uma ação francamente assimilacionista frente aos grupos nativos, incentivadora e atenta à expansão da fronteira agrícola e da ocupação colonial e pós-colonial dos sertões”¹²⁶.

Para dar cabo a essa política assimilacionista, Malheiros acentua que o governo imperial contou a atuação dos capuchinhos que também acreditavam nos benefícios da “civilização”, do trabalho nas lavouras e do convívio de índios com brancos “*para a redenção dos selvagens*”.

De acordo com a análise de Malheiros, os capuchinhos ainda que prezassem a voluntariedade dos indígenas ao cristianismo, reconheciam como lícitas as guerras justas impingidas contra os índios bravos e dispersos nas matas. Assim, Malheiros ressalta que os capuchinhos pretendiam transformar os índios “bravos” em vassalos e que tanto a sociedade (missionários, colonos) bem como os próprios índios seriam beneficiados com tal mudança. Além disso, os capuchinhos viam conversão ao cristianismo com crucial para a transformação dos índios em vassalos e àqueles que não o quisessem por vontade própria sofreriam com a guerra justa. Os religiosos, segundo Malheiros, enfatizavam que os príncipes deveriam criar condições favoráveis para que os nativos desejassem se tornar seus vassalos e, por fim, que nenhuma resistência aos ditames impostos aos nativos seria tolerada. Ressalta-se, portanto que, “*segundo esse ponto de vista, índio bom era índio vassalo, aquele que não impunha qualquer resistência à expansão da cristandade e da sociedade colonial*”¹²⁷.

¹²⁵ Idem, p. 201.

¹²⁶ Idem, p. 206.

¹²⁷ Idem, p. 210.

Já Patrícia Sampaio¹²⁸ deu mais ênfase à análise do Regulamento de 1845 que segundo ela, é uma legislação pouco estudada e compreendida pela historiografia¹²⁹. Para a autora, o regulamento das Missões criou uma nova estrutura dos aldeamentos indígenas, pois os colocava sob a administração de um diretor - geral de índios. Ela afirma ainda que este século foi caracterizado pela discussão em relação ao lugar dos nativos na nação¹³⁰.

Sampaio defende que o período entre a extinção do Diretório dos Índios, pela carta régia de 1798 e a promulgação do Regulamento das Missões, em 1845, caracterizado como um período de “vazio legal” por Cunha, contribuiu para inaugurar um novo momento na legislação indigenista, implantando novos modelos de regulação entre os nativos e o mundo colonial¹³¹. Para ela, a abolição do Diretório nos permite perceber o surgimento de soluções alternativas que se adequassem às realidades de cada região¹³². De acordo com Sampaio,

“a Carta Régia de 12 de maio de 1798, mais do que abolir o Diretório, inaugurou um momento da legislação indigenista implantando novos modelos para regular as relações entre as populações nativas (aldeadas ou não) e o mundo colonial, sendo ela própria elaborada em estreita consonância com as questões locais”¹³³.

A análise de Patrícia Sampaio evoluiu em relação a de Carneiro da Cunha. Ela percebeu que o período caracterizado como “vazio legal”, por Cunha, ainda que não possuísse uma legislação única e global para o conjunto dos índios das diferentes regiões do Brasil, caracterizou-se pela emergência de diversas soluções locais para tratar da questão indígena¹³⁴. Assim, Sampaio nos mostra o surgimento de decretos locais com o intuito de legislar a questão indígena, “*pois a legislação produzida para um Estado não era, necessariamente, autoaplicável ao outro*”¹³⁵. A autora chama atenção para o fato de não estar tratando de um “país”, mas de regiões coloniais que gozavam de certa autonomia administrativa e possuíam, muitas vezes, interesses distintos o que refletia na legislação oficial¹³⁶. Sendo assim, ela nos

¹²⁸ SAMPAIO Patrícia. *Política indigenista no Brasil imperial*. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. O Brasil imperial. 1808-1831. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, pp. 175-206, p. 182.

¹²⁹ Idem, p. 185.

¹³⁰ Idem, p. 178.

¹³¹ Idem, p. 182.

¹³² Idem, ibidem.

¹³³ Idem, ibidem.

¹³⁴ Idem, p. 182, 183.

¹³⁵ Idem, p. 183.

¹³⁶ Idem, p. 182.

faz atentar um ponto que consideramos muito relevante: a dificuldade de aplicação de uma lei homogênea devido às peculiaridades de cada região.

Enquanto Sampaio enfatiza os poucos estudos e mais, a pouca compreensão da historiografia em relação ao Regulamento, John Monteiro ressalta a importância dos aldeamentos para a legislação indigenista¹³⁷. De acordo com John Monteiro, o aldeamento era um dos principais, senão o principal, alicerce da política indigenista imperial e defende a atuação dos capuchinhos italianos como central a essa política. Segundo o autor, tal como os jesuítas, os capuchinhos contribuíram para difundir a imagem de caráter violento dos índios, como por exemplo, frei Serafim de Gorizia em Itambacuri, que comparava os índios Pojichá aos animais, e utilizava a “ferocidade” e ausência de “civilidade” dos nativos para legitimar os maus tratos cometidos contra eles ainda que a legislação propusesse o contrário¹³⁸. Dessa forma, utilizavam os “modos” nativos, tais como viver no interior das matas ou andar nus, como forma de justificar a catequese e o uso da violência para com os nativos¹³⁹.

Segundo ele, a dupla catequese-civilização mobilizou as ações e as mentes dos capuchinhos. Entretanto, o autor toca num ponto crucial para nossa reflexão que considero questão chave para demonstrar o fracasso dos aldeamentos capuchinhos: a revolta de Itambacuri (Minas Gerais) em que dois missionários foram feridos à flecha.

“Episódio de inflexão, a revolta de 1893 em Itambacuri acabou colocando em questão a eficácia dos aldeamentos, estabelecida com tanta expectativa na legislação de 1845 e combatida com tanto furor ao longo do Segundo Reinado pelos descrentes que achavam que a civilização dos índios se resolvia com bala e pólvora”¹⁴⁰.

Kaori Kodama enfatiza que, no século XIX a catequização era um instrumento fundamental no processo civilizatório e de assimilação dos índios¹⁴¹. Ocorre, portanto um processo de secularização da temática civilização se sobrepondo à catequização¹⁴². Ou seja, o Regulamento de 1845 optou pela administração leiga delegando aos missionários capuchinhos a função de assistente religioso e educacional. Entretanto, frisamos que pela carência de diretores, os missionários acabaram por, muitas vezes, também exercer essa função. Tal ponto

¹³⁷ MONTEIRO, *op. cit.* tese de livre docência, p. 158

¹³⁸ Idem, p. 158, 159.

¹³⁹ Idem, *ibidem*.

¹⁴⁰ Idem, p. 165.

¹⁴¹ KODAMA, *op. cit.* p. 243.

¹⁴² KODAMA, *ibidem*.

constitui-se de suma importância para nossa análise, pois defendemos que no interior da política indigenista imperial houve uma instrumentalização das missões religiosas. Ou seja, no período colonial a religião estava mais presente enquanto no Império a questão religiosa é apenas um instrumento no processo civilizatório e educacional e não a principal finalidade do governo imperial.

A autora, portanto destaca importantes pressupostos estabelecidos para catequese e civilização como programa político definido a partir de 1840. Ressalta, portanto que a catequese e a civilização eram um ramo do serviço público integrado à pasta ministerial do Império.¹⁴³

À catequese nos anos 1840 a 1860 tocava nas relações entre Estado e Igreja no Brasil. Divergia-se sobre quais seriam os religiosos mais aptos a ficar nas aldeias embora a presença de um catequista fosse considerada necessária para as aldeias¹⁴⁴. Já mencionamos que a entrada dos capuchinhos no Brasil para cuidar da questão indígena foi a solução encontrada para incorporar os índios na sociedade imperial, embora tenham ocorrido diversos atritos no parlamento até que a decisão fosse aprovada. Segundo Kodama, “*a vinda dos missionários capuchinhos incidiria diretamente sobre a estratégia de catequese e civilização dos índios, que o governo tratava como ‘ramo do serviço público’*”¹⁴⁵.

De acordo com a autora, a vinda dos capuchos contribuiu para modificar os termos catequese e civilização. Em primeiro lugar, a discussão na Câmara dos Deputados ressaltava a necessidade de catequese dos índios ainda que se admitisse a falta de missionários suficientes para dar conta da missionação. Em segundo lugar, juntamente com o ato de catequizar, discutia-se ainda a necessidade de melhorar os costumes dos índios catequizados assim como da população cristã que deveria ser moralizada, ou seja, civilizada. A importância do missionário como coadjuvante da civilização era, portanto ressaltada nas atas da Câmara dos Deputados¹⁴⁶.

Frisamos a importância da relação entre Estado e Igreja na condução da questão indígena imperial e na criação da legislação indigenista básica do período: o Regulamento das

¹⁴³ Idem, p. 244.

¹⁴⁴ Idem, ibidem.

¹⁴⁵ Idem, ibidem.

¹⁴⁶ Idem, p. 245, 246.

Missões. Essas relações não significam que Igreja e Estado possuíssem os mesmos objetivos, mas apesar disso, trabalharam juntos e colaboraram um com o outro a fim de “solucionar o problema indígena”. A igreja objetivava principalmente a conversão dos indígenas e que aprendessem e agissem de acordo com a moral cristã. Enquanto o Estado pretendia inserir os nativos à sociedade imperial para que tivesse mão-de-obra disponível e, principalmente, para que tais nativos se enquadrassem na sociedade de forma que não prejudicassem a emergência da nação brasileira, dita civilizada, com sua “desordem”.

1.4. Política indigenista e a educação voltada para as comunidades indígenas

A política indigenista sempre esteve atrelada à questão educacional, ou seja, defendemos que a ênfase na educação das comunidades indígenas como um instrumento de ressocialização dos mesmos tenha ocorrido tanto no Diretório Pombalino como no período imperial com o Regulamento das Missões.

No Diretório Pombalino (1757- 1798), Ângela Domingues ressalta que a educação possuía papel crucial, pois era vista como elemento de unificação e de identidade¹⁴⁷. Em outras palavras, a educação era concebida como uma forma de tornar os índios em portugueses. Tal como no Regimento das Missões, a língua também possuía seu papel transformador no Diretório Pombalino. Contudo, não era obrigatório o ensino da língua indígena, pelo contrário, era proibido que os nativos a falassem. De acordo com o Diretório, os indígenas deveriam aprender a língua portuguesa, pois teria papel redefinidor da identidade dos povos indígenas¹⁴⁸. Tal como Domingues, Elisa Garcia enfatiza que o objetivo do Diretório era eliminar as diferenças entre índios e brancos de forma a incorporá-los na sociedade portuguesa¹⁴⁹. E o uso da língua portuguesa seria uma forma de inserir os nativos e torna-los vassalos da Coroa portuguesa. Além disso, o Diretório tornava obrigatória a fundação de escolas, ou melhor, recolhimentos a fim de ensinar aos meninos a doutrina cristã,

¹⁴⁷ DOMINGUES, Ângela. *A transformação dos índios em vassalos: um plano de colonização*. In: Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000, p. 115.

¹⁴⁸ Idem, *ibidem*.

¹⁴⁹ GARCIA, Elisa F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Tempo*. vol. 12, n.23, jul. - dez. 2007.

a aritmética, a escrita e a leitura; e às meninas, o catecismo, as letras e o aprendizado de serviços domésticos¹⁵⁰.

De acordo com Moreira Neto, toda política definida pelo Diretório Pombalino possuía uma única intenção de integrar e nacionalizar os índios, principalmente através da imposição da língua portuguesa¹⁵¹. Frisa ainda que a política pombalina apresentou apenas sucessos aparentes, pois introduziu “*modificações pretensamente radicais num sistema de dominação social e econômica que continuava indene, preso a suas velhas raízes coloniais, a despeito de todas as transformações formais*”¹⁵².

Nosso intuito nesta parte é ressaltar que a educação está atrelada à política indigenista a fim de viabilizar o projeto de inclusão e ressocialização das populações indígenas na sociedade imperial. Além disso, pretendemos comentar, principalmente sobre a atenção (ou não) dada pela historiografia à questão da educação indígena.

Carlos de Araújo Moreira Neto, por exemplo, clássico no que se refere aos estudos sobre política indigenista, aborda sobre a educação indígena, ainda que de forma pouco aprofundada¹⁵³. O autor frisa a decisão do Decreto de 6 de julho de 1832 na Província de Minas Gerais que determina a criação de um colégio destinado à “*mocidade indiana de um e outro sexo*”¹⁵⁴. De acordo com o decreto “*neste collegio ensinar-se-ão os dogmas da Religião Christã, os princípios da educação civil e moral, as primeiras letras, officios mecanicos, principios de arithmetica, e grammatica brasileira*”¹⁵⁵.

Segundo Moreira Neto, pouco se sabe sobre esta experiência educacional, mas o autor defende que provavelmente tenha servido de exemplo para o empreendimento educacional de Couto de Magalhães na região do Araguaia nos anos 1870¹⁵⁶. O autor resalta que durante a década de 1860 não houve nenhuma decisão importante sobre a legislação indigenista. Contudo, frisa que, na década de 1870, o Ministério da Agricultura decreta a criação de um estabelecimento educacional na região do Araguaia denominado Colégio Isabel, voltado para

¹⁵⁰ DOMINGUES, *op. cit.* p. 116 & GARCIA, *op. cit.* p. 29.

¹⁵¹ MOREIRA NETO, *op. cit.* p. 233.

¹⁵² *Idem*, p. 234.

¹⁵³ *Idem*, p. 250.

¹⁵⁴ CUNHA, *op. cit.* p. 153.

¹⁵⁵ *Idem*, p. 154.

¹⁵⁶ MOREIRA NETO, *op. cit.* p. 252.

a instrução religiosa e profissional de crianças indígenas da região¹⁵⁷. Moreira Neto trata ainda da Decisão n. 277 que dá providências para o estabelecimento de uma missão da tribo Chambioás. Segundo o autor, esse projeto incentivado pelo próprio Couto de Magalhães e confiado a um missionário capuchinho terminou de forma trágica, com a morte de vários índios, com o apoio do próprio missionário¹⁵⁸.

Patrícia Sampaio também trata de forma breve acerca do tema da educação indígena. A autora comenta que a educação das crianças indígenas passou a ser vista como solução para o fracasso da política implementada pelo Regulamento de 1845¹⁵⁹. De acordo com a autora, existem três problemas principais que causaram o insucesso do Regulamento: o despreparo dos missionários que não conseguiam lidar com a diversidade de línguas indígenas, o número reduzido de missionários, e a natureza dos aldeamentos que lhes impunha uma vida que não condizia com sua natureza¹⁶⁰. Diante disso, passou-se a dar ênfase à educação de crianças indígenas, pois serviriam como intermediários entre a sociedade imperial e os indígenas. Tais sugestões eram inspiradas no modelo implementado pelo general Couto de Magalhães no Colégio Isabel. De acordo com Sampaio, o Ministério da Agricultura esperava que esse sistema mais “racional” de catequese traria resultados mais concretos e produtivos¹⁶¹.

Marta Amoroso aprofundou-se um pouco mais no tema da educação indígena fazendo uso da Documentação Produzida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos¹⁶². A autora ressalta que as instituições educacionais nos aldeamentos capuchinhos eram uma forma de os índios terem acesso às relações sociais. Ou seja, nesses espaços educacionais, os indígenas teriam contato também com os filhos de colonos e aprenderiam os ditames “civilizacionais” com estes¹⁶³.

Uma contribuição importante da autora é ressaltar que escola e catequese estão interligadas. Segundo Marta Amoroso, a educação para os índios significava catequese católica, enquanto a assimilação remetia à transformação dos índios em força de trabalho. Ela

¹⁵⁷ Idem, p. 260.

Sobre os decretos (Decreto n. 275, Decreto n. 276, Decreto n. 277) acerca do Colégio Isabel ver CUNHA, *op. cit.* p. 270- 274.

¹⁵⁸ MOREIRA NETO, *op. cit.* p. 260.

¹⁵⁹ SAMPAIO, *op. cit.* p. 196, 197.

¹⁶⁰ Idem, *ibidem*.

¹⁶¹ Idem, *ibidem*.

¹⁶² AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito. Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Rev. Bras. de Ciências Sociais*, vol. 13, jun. 1998.

¹⁶³ Idem, p. 2,3.

frisa que os indígenas eram vistos como mão-de-obra em potencial e o papel da educação, nesse contexto, era civilizar, catequizar e transformar o índio em trabalhador nacional. Desse ângulo, Amoroso ressalta que as missões dos capuchinhos mostraram outra face das missões católicas, pois as apresentam atendendo a demandas seculares: “*mais do que nunca a catequese e a escola indígena estarão confundidas com prestação de serviços, realização de obras e manutenção da ordem pública*”.¹⁶⁴ Amoroso defende, portanto que tanto a escola como o processo de catequização eram artifícios para a obtenção de trabalhadores¹⁶⁵. Diante disso, é possível perceber que catequese, escola e trabalho são temas interligados e que fizeram parte do projeto indigenista imperial de inserção dos nativos na sociedade.

Irma Rizzini analisou as instituições educacionais voltadas para instrução elementar e de artes e ofícios dos meninos desvalidos e indígenas das regiões do Pará e do Amazonas, entre os anos 1850 a 1889¹⁶⁶. Segundo ela, no período de 1850/1860 as iniciativas educacionais são mais tímidas e restritas à esfera governamental enquanto nas décadas de 1870/1880 o debate a respeito da educação expandiu-se para além da esfera governamental tomando espaço entre os homens letrados tanto liberais quanto conservadores. “*Para o ‘bem’ ou para o ‘mal’, a instrução do povo alcançou uma posição de destaque na região, no âmbito da população, do Estado e da Igreja*”¹⁶⁷.

De acordo com Rizzini, no século XIX, a noção de civilização era a chave da filosofia das Luzes que consistia num esforço de superar a diversidade e alcançar a unidade¹⁶⁸. Segundo ela, os índios da Amazônia eram comumente chamados de “selvagens”, por estarem mais próximos da natureza. Diante disso, “*pela via da educação religiosa e temporal, se superaria o estado natural pela introdução dos índios na vida social, sendo a lavoura o meio civilizador mais apropriado*”¹⁶⁹. Ou seja, a autora também nos mostra que o empenho em fundar estabelecimentos educacionais fazia parte do projeto de enquadramento das populações nativas à sociedade imperial. De acordo com sua análise, os objetivos principais

¹⁶⁴ Idem, *op. cit.* p. 3.

¹⁶⁵ Idem, *ibidem*.

¹⁶⁶ RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. RJ: URRJ, Tese de doutorado, 2004.

¹⁶⁷ Idem, p. 2.

¹⁶⁸ RIZZINI, Irma. *A união da educação com a Religião nos institutos indígenas do Pará (1883-1913)*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: UFU, 2006. p. 5.314-5.325.

¹⁶⁹ Idem, p. 5317.

desses institutos era promover uma transformação cultural na vida dos meninos índios de forma que fossem impedidos de conviver com seus pares a fim de lhes impingir uma nova identidade de trabalhadores cristãos.

Segundo Rizzini a história da educação no Império permaneceu durante muito tempo no limbo. Contudo, salienta que a historiografia avançou nos estudos no que tangem a tal temática apontando que o Segundo Reinado tinha grande preocupação em instruir a população, em especial, negros, índios, enfim, as camadas “inferiores da sociedade”. Em suas palavras, *“a historiografia revela a riqueza dos debates e das ações educacionais empreendidos no período. (...) O Segundo Reinado assistiu a uma importante intervenção estatal na educação, através das iniciativas dos governos e assembleias provinciais”*¹⁷⁰.

Rizzini cita a análise de Faria Filho que ressaltou a vasta produção de textos legais sobre a instrução, especialmente após o Ato Adicional de 1834 que delegou aos governos provinciais a responsabilidade pela instrução pública¹⁷¹. O autor afirmou que a instituição escolar não viria ocupar um vazio no processo de socialização¹⁷². Contudo, nem todos viam as escolas com bons olhos, pois muitas instituições educacionais foram fechadas por falta de alunos e porque estes bem como seus pais não viam o processo educacional como relevante. É impressionante o fato de a cultura luso - brasileira não valorizar a educação. Faria Filho ressalta que muitas escolas sequer puderam manter seu funcionamento por conta do não alcance do número desejado de alunos¹⁷³. Segundo Rizzini

“abandona-se uma história do que a educação deveria ter sido, em que a legislação é privilegiada, para uma história de como ela foi vivenciada pelos seus atores mais diretos (alunos, professores e famílias) e como se inseriu em um projeto político mais amplo, a construção do Estado”¹⁷⁴.

Passa-se a se estudar uma história da educação por meio de seus atores e sua relação com a construção da nação¹⁷⁵. O autor menciona que o trabalho de Ilmar Mattos é um marco para compreender tal relação e ressalta que Mattos analisou a instrução fluminense que deveria ser um modelo para as outras regiões do país. A instrução pública era uma meta

¹⁷⁰ RIZZINI, 2004, *op. cit.* p. 15.

¹⁷¹ Idem, *ibidem*.

¹⁷² Idem, p. 16.

¹⁷³ Idem, *ibidem*.

¹⁷⁴ Idem, p. 17.

¹⁷⁵ Idem, *ibidem*.

importante para a direção saquarema que via na educação uma forma de civilizar o país a fim de superar o passado marcado pela barbárie e pela desordem. O instruir passou a ter significado de educar¹⁷⁶. Faria Filho, por meio da análise do trabalho de Mattos, percebe a escola como instrumento de fabricação do cidadão, de suma importância na luta entre governo do Estado e governo da Casa¹⁷⁷.

Rizzini afirma que as autoridades, intelectuais e diretores de instituições caracterizavam a instrução no Império por suas faltas e isso acabou por influenciar a historiografia que também passou a enxergar e difundir a ausência de educação nesse período¹⁷⁸. Entretanto ressalta que a historiografia avança no sentido de desnaturalizar o lugar da escola que passa a ser visto como um lugar de troca, de remodelação, perdas e ganhos. Um ponto levantado pela autora é a diferenciação nos processos de escolarização de cada província demonstrando a diversidade de apropriações dos sistemas escolares nas províncias do país¹⁷⁹.

Izabel Missagia de Mattos também tratou da temática da educação indígena ao analisar o aldeamento de Itambacuri, em Minas Gerais, entre os anos 1873 e 1911¹⁸⁰. Segundo a autora, a incorporação do nativo na instituição educacional seria pautada pelo ideal de civilização da sociedade imperial que tinha como intuito o “aperfeiçoamento da nação”¹⁸¹. De acordo com ela, *“um representante ‘nacional’ moral e fisicamente ‘são’ era o que se pretendia construir através de medidas legais, punitivas, educativas, médico-sociais, reveladoras de um autoritarismo implícito, que a catequese missionária, como política pública iria traduzir”*¹⁸². Assim, a instituição educacional seria um espaço que contribuiria para promover o “aperfeiçoamento da raça indígena” através do “cruzamento das raças” e da dissolução dos laços da rede de sociabilidade¹⁸³.

O aldeamento de Itambacuri tinha como proposta formar uma “raça mista”, civilizada e pautada pela moral através da inculcação de hábitos europeus sendo as escolas primárias e

¹⁷⁶ Idem, ibidem.

¹⁷⁷ Idem, ibidem.

¹⁷⁸ Idem, p. 16.

¹⁷⁹ Idem, p. 18.

¹⁸⁰ MATTOS, Isabel Missagia. *Civilização e revolta. Os botocudos e a catequese na província de Minas*. Bauru: EDUSC, 2004.

¹⁸¹ Idem, p. 199.

¹⁸² Idem, ibidem.

¹⁸³ Idem, p. 410.

os estabelecimentos de ensino os promotores desses ideais¹⁸⁴. Aprofundar-nos-emos no tema da miscigenação e do branqueamento no capítulo 3 onde analisaremos as instituições educacionais como importantes espaços de “promoção” da mistura.

Portanto, será ressaltada ainda que a historiografia tenha avançado nos estudos referentes à educação indígena não demonstrou de forma clara e aprofundada como a educação foi um instrumento da política indigenista a fim de inserir os nativos na nação em construção nos diferentes espaços sociais e geográficos do Império. Nessa dissertação iremos, portanto frisar a atuação de diversos atores que atuaram no processo de inclusão das comunidades indígenas por meio da educação a fim de demonstrar que não houve, durante o Segundo Reinado, uma proposta unívoca e homogênea, devido às peculiaridades regionais e também em razão da ação e da intervenção das próprias comunidades indígenas.

2. A educação como caminho para a “civilização”: a diversidade de instituições educacionais no período imperial

¹⁸⁴ Idem, p. 420.

2.1. A educação de acordo com o Regulamento de 1845: as escolas dos aldeamentos

O Regulamento de 1845, em seu artigo 1º, parágrafo 18, prevê a criação de escolas de Primeiras Letras para os lugares onde o missionário não bastasse para executar tal função¹⁸⁵. O parágrafo 26 do mesmo artigo determina que se deve “*promover o estabelecimento de oficinas de Artes mechanicas, com preferencia das que prestão ás primeiras necessidades da vida; e que sejam nellas admitidos os Indios, segundo as propensões que mostrarem*”¹⁸⁶. Podemos perceber por meio da análise do Regulamento que a educação era considerada por esta legislação um importante instrumento para a inclusão dos nativos ao corpo da nação.

Segundo Faria Filho, a lei de 15 de outubro de 1827 determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveria haver escolas de primeiras letras¹⁸⁷. Nas palavras do autor,

“Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político- cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as ‘classes inferiores’ era tarefa fundamental do estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação”¹⁸⁸.

De acordo com a análise do autor, a instrução além de arregimentar o povo para um projeto de país independente, criaria também condições para uma participação mais controlada dessa população no destino do país. Ou seja, o intuito era dotar o Estado de um mecanismo de atuação sobre a população. Assim, Faria Filho frisa que “*a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado*”¹⁸⁹.

Pretendemos frisar que a instrução das Primeiras Letras referia-se ao primeiro nível da educação escolar que deveria ser destinada às crianças e aos jovens. De acordo com Faria

¹⁸⁵ CUNHA. Legislação indigenista... *op. cit.* p. 193.

¹⁸⁶ *Idem*, p. 194.

¹⁸⁷ FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES et all (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. BH: Editora Autêntica, 2010. p. 137.

¹⁸⁸ *Idem*, *ibidem*.

¹⁸⁹ *Idem*, *ibidem*.

Filho, no século XIX, os governos determinavam a criação das escolas de primeiras letras. Segundo ele, “*essa definição acerca das instituições escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema*”¹⁹⁰. Assim, o ensino das Primeiras Letras incluía os rudimentos de ler, escrever e contar não havendo, portanto, relação estreita com os demais níveis de instrução mais avançada. Em outras palavras, aprender a ler não significava que os alunos teriam acesso aos demais níveis de instrução e que tampouco esse acesso seria facilitado. Nesse sentido, esse tipo de instrução, conforme pregava a elite brasileira da época, era destinada aos pobres, ainda que fossem brancos e livres, e não deveria ultrapassar o aprendizado das Primeiras Letras¹⁹¹.

Utilizamos a obra de Faria Filho, neste momento, para que percebêssemos que o Regulamento de 1845 enquadrava os nativos nesse tipo de instrução, ou seja, os indígenas deveriam aprender a ler, escrever e contar o que lhes possibilitaria aprender um ofício tornando-os úteis à sociedade e, ao mesmo tempo, em que permitiria que o Estado tivesse um certo grau de controle sobre eles. O estado exercia controle sobre a educação, pois as camadas menos privilegiadas eram incentivadas, apenas, aos estudos das primeiras letras e de ofícios a fim de que se tornassem úteis à nação. Quanto aos indígenas, isso também se aplica, pois o Regulamento previa apenas o ensino das primeiras letras e de oficinas de artes mecânicas, preferencialmente as que fossem mais “*úteis às primeiras necessidades da vida*”¹⁹². Frisamos, portanto que a educação possuía um viés universalizante apenas no que se refere ao ensino das primeiras letras, pois nos demais níveis de instrução isso não acontecia.

Nosso intuito nesse tópico é apresentar e analisar a instrução ministrada por missionários capuchinhos, voltada para as populações indígenas nos aldeamentos no período em que vigorava o Regulamento de 1845. Para isso, abordaremos a experiência de Itambacuri que é considerada a mais bem-sucedida, como se verá mais adiante. Justificamos a ausência da análise de escolas em outros aldeamentos, pelo fato de apenas terem sido projetos e as implementadas efetivamente tiveram pouca duração. Segundo Marta Amoroso, existiram duas escolas mantidas em aldeamentos indígenas: a do aldeamento de Itambacuri em Minas Gerais

¹⁹⁰ Idem, p. 136.

¹⁹¹ Idem, *ibidem*.

¹⁹² CUNHA. Legislação indigenista... *op. cit.* Cf. Artigo 1º Parágrafos 18 e 26, p. 192, 193.

e a de Santa Maria de São Félix¹⁹³. Não encontramos outras referências sobre este último e nem mesmo Amoroso, em seu trabalho, cita quaisquer outras informações sobre ele.

A autora afirma que “*outras escolas para índios nos aldeamentos não passaram de projetos frustrados pela evasão sistemática dos índios*”¹⁹⁴. Amoroso frisa que, por exemplo, a escola do aldeamento Nossa Senhora do Bom Conselho, no Mato Grosso começou a funcionar em 1851, mas em 1856 registra-se a dispersão de toda a população indígena.¹⁹⁵ Na região de Tocantins, no aldeamento de Santa Maria do Araguaia, o frei Antonio de Gangi, responsável pelo aldeamento, defendia que o colégio era o meio civilizatório mais eficaz, entretanto não passou de um projeto devido a falta de recursos¹⁹⁶.

O aldeamento de Itambacuri foi fundado em 1873 pelos missionários capuchinhos frei Serafim de Gorizia e frei Ângelo de Sassoferrato, diretor e vice- diretor respectivamente. O primeiro professor do aldeamento foi o sargento Torquato Bicalho que, além de professor de primeiras letras, era também secretário do aldeamento e lecionou de 1873 a 1878¹⁹⁷. De acordo com Marcilene Silva, o militar contava com 60 alunos índios e dois nacionais. Após ele, assumiu a cadeira da instrução Ernesto Pereira que também contou com 60 alunos índios mais 5 nacionais¹⁹⁸.

Mas o ponto-chave do aldeamento que garantiu duração da escola foi a presença de um professor índio: Domingos Pacó. Pacó era mestiço, filho do língua Félix Ramos com a filha do chefe Pojichá. Começou a lecionar no ano de 1882, quando tinha 15 anos, e trabalhou por mais de 19 anos até ser desligado por ser considerado “beberrão”. Pacó era tão afeito ao ato de lecionar que mesmo após ser expulso de Itambacuri, fundou uma escola num lugar chamado Igreja Nova. Segundo Amoroso, Pacó afirmava ensinar “*inculcando sempre a*

¹⁹³ AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito. Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Rev. Bras. de Ciências Sociais*, vol. 13, jun. 1998.

¹⁹⁴ Idem, p. 7.

¹⁹⁵ Idem, ibidem.

¹⁹⁶ Idem, p. 7,8.

¹⁹⁷ Idem, p. 7

¹⁹⁸ SILVA, Marcilene. *Escolarização indígena no Brasil: particularidades da província mineira- 1845/1889*. In: Link: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo4/completos/escolarizacao-indig.pdf>.

moralidade religiosa, propondo aos pais dos alunos discursos acertadíssimos em língua indígena sobre a moralidade dos bons cidadãos”¹⁹⁹.

Pacó foi de suma importância para o sucesso do empreendimento educacional em Itambacuri pelo fato de falar a língua nativa, pois assim os próprios nativos reconheciam-no como semelhante e, conseqüentemente, como importante liderança. Em um texto de autoria do professor Pacó, ele frisa que não só falava, mas também escrevia em “língua brasileira” e indígena e, além disso,

“muito se empenhava durante sua profissão, recomendava aos seus parentes para que mandassem seus filhos a frequentar sempre a escola, e mandava-os buscar para os ensinar a leitura e a moralidade de bons cidadãos e de terem grande estima aos Padres, aos agentes executivos, aos diretores gerais e aos governadores do país. Imprimindo em seus corações o amor à pátria, à obediência às autoridades, quer civis quer eclesiásticas”²⁰⁰.

Segundo Marcilene Silva, as escolas que possuíam professor índio funcionavam por mais tempo²⁰¹ e, do nosso ponto de vista, isso é um dado importante, pois mostra a correlação entre o possível sucesso de uma política indigenista e a participação e interesse dos próprios índios em tais políticas. Outro exemplo, também ocorrido em Itambacuri, foi a escola para meninas que teve como professora a índia D. Romualda Órfão de Meira, contratada pelo Governo da Província de Minas Gerais. Ela lecionou entre 1881 e 1889, apenas deixando o cargo devido a seu falecimento por tuberculose. Sua substituta, a índia Delfina Bacán, permaneceu na escola até 1907, quando foi fundado o Colégio Santa Clara que seria administrado por religiosos e voltado para a educação de meninas índias²⁰².

Na época de Pacó, a escola contava com 50 menores indígenas e 30 nacionais. O professor indígena Pacó, além de falar e escrever a língua nativa, também falava e escrevia a língua portuguesa. Em sua memória, Pacó frisa que “*por anos foi necessário expôr sempre em*

¹⁹⁹ PALAZOLLO, 1873 apud AMOROSO, 1998, p. 7.

²⁰⁰ PACÓ, Domingos Ramos. *Hámbric anhamprán ti mattâ nhicho? 1918*. In: RIBEIRO, Eduardo Magalhães. Lembranças da terra: histórias do Mucuri e Jequitinhonha. Contagem, Cedejes.

²⁰¹ SILVA, M. *op. cit.* p. 301.

²⁰² Idem, *ibidem*.

idioma selvagem a moralidade e civilização religiosa aqui no Itambacuri”²⁰³. De acordo com Izabel Mattos,

“A importância reconhecida dos agentes indigenistas ‘práticos’ tanto pelos diretores civis de índios quanto pelos próprios missionários na Província de Minas, diz respeito à exigência indígena de negociação de um sentido prático e simbólico para sua sobrevivência nos aldeamentos. (...) Os agentes interculturais ‘línguas’ (...), uma vez identificados pelos índios como lideranças, foram capazes de conduzir politicamente os equívocos e contradições das relações interétnicas, compatibilizando os mundos em convivência mestiça e misturando o pensamento mágico e consciência histórica na prática cotidiana da conversão civilizatória”²⁰⁴.

Pretendemos frisar, portanto, que o professor Pacó pode ser considerado um desses “agentes interculturais”, que construíam relações interétnicas que funcionavam como uma via de mão-dupla: ora em função e em direção dos interesses dos missionários, ora em atenção aos interesses dos indígenas. Necessário é enfatizar que a relação existente era de troca de interesses e não uma relação marcada exclusivamente pela dicotomia dominante/dominado. Apesar de os indígenas sofrerem muitas perdas e imposições materiais e culturais eles também souberam fazer rearranjos em suas vidas em prol de sua cultura e de seus interesses.

Ressaltamos o papel crucial de Pacó para a instrução dos jovens indígenas do aldeamento de Itambacuri. Segundo a lógica capuchinha, era necessário ensinar primeiro as crianças porque elas eram consideradas uma “página” em branco, que receberiam, sem resistência, os novos valores e normas ensinados na escola. De acordo com Izabel Missagia de Mattos, a educação no aldeamento de Itambacuri tinha dois objetivos principais: a “promoção” da mistura e a “dissolução” da rede de sociabilidade indígena²⁰⁵. Segundo o primeiro princípio, intentava-se formar em Itambacuri uma “raça” mista a fim de desarticular a sociedade dos Botocudos ali existentes. Entretanto, iremos tratar da temática da miscigenação e de sua importância no processo de instrução das comunidades indígenas no capítulo três. Apesar disso, não é demais alertar que a “dissolução” da identidade indígena, também era buscada por meio do incentivo à miscigenação, que visava impingir a cultura

²⁰³ PACÓ, *op. cit.* p. 202.

²⁰⁴ MATTOS, Isabel Missagia. *Civilização e revolta. Os botocudos e a catequese na província de Minas*. Bauru: EDUSC, 2004, p. 406.

²⁰⁵ *Idem*, p. 410.

“civilizada” em detrimento da cultura nativa, a fim de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais a serviço do Estado imperial.

Apesar de o professor da escola de Itambacuri ser um indígena, é importante notar também que a escola era uma experiência educacional e social que contou com a atuação dos religiosos capuchinhos. Por isso, é importante abordarmos a pedagogia capuchinha. De acordo com Marta Amoroso, os capuchinhos possuíam três ideias bem definidas sobre a catequese dos indígenas:

“a) a premissa de que os índios não detinham capacidade intelectual para o aprendizado de valores exteriores a suas culturas originais; b) a constatação de que os índios eram irredutíveis, não mudariam nunca, mesmo vivendo situação de aldeamento e; c) a avaliação de que o estágio de selvageria em que se encontravam não permitia o aprendizado, somente a imitação”²⁰⁶.

Ainda segundo a autora, os capuchinhos identificavam a capacidade intelectual do indígena com a da criança. Diante desse

diagnóstico de incapacidade mental dos indígenas, os frades elaboraram uma “pedagogia da imitação e do exemplo edificante” destinada às populações indígenas aldeadas. Amoroso afirma que, para os frades capuchinhos, “*os índios não raciocinavam, mas conseguiam imitar comportamentos desejáveis*”²⁰⁷.

Por conta disso, a pedagogia exercida pelos capuchinhos será a da imitação que consistia em inserir os não-índios entre os índios aldeados, a fim de que os nativos aprendessem com aqueles os ditames civilizacionais, tais como a doutrina cristã e hábitos de trabalho. Nas palavras de Amoroso,

“os missionários farão uma apropriação didático-pedagógica da presença de não-índios nos aldeamentos: os índios aprenderiam convivendo com a gente católica e trabalhadora do Brasil. O trabalho de catequese chegaria indiretamente aos índios pela via do exemplo: ‘Dai-me povos morigerados para entreverar entre os índios. Dai-me terras para distribuir a gentes laboriosas. E eu dar-vos-ei o melhor sistema, e a melhor catequese do Brasil’, dizia frei Timoteo de

²⁰⁶ AMOROSO, *op. cit.* 1998 a, p. 4.

²⁰⁷ Idem, *ibidem*.

Castelnuovo, expressando numa fórmula a particularidade desse momento do indigenismo. O exemplo era a essência da pedagogia dos capuchinhos. Convivendo com a nossa sociedade, os índios aprenderiam a trabalhar, perderiam os ‘maus costumes’²⁰⁸.

Um fator importante na ótica capuchinha e presente na escola de Itambacuri foi a necessidade de separar as crianças indígenas de seus pais, pois os adultos eram considerados “incorrigíveis” segundo a visão dos padres. O termo “incorrigíveis” é utilizado pelos religiosos e era atribuído apenas aos adultos. De acordo com os religiosos, as crianças tinham menos vivência e, portanto, uma “carga” menor de conhecimentos acerca de sua cultura. Ao contrário dos adultos cujos costumes já estavam arraigados, as crianças eram vistas como “páginas em branco” que poderiam ser preenchidas com a doutrina cristã e a moral do trabalho.

Segundo Izabel Mattos, na escola de Itambacuri as crianças eram separadas dos pais e viviam em um sistema de internato. Mais ainda, “*as crianças internas cresceram, com isso, sem poder estabelecer laços de sociabilidade com os demais índios, também cada vez mais dispersos e isolados na Colônia, em meio aos nacionais*”²⁰⁹. A autora também ressalta que o discurso pedagógico utilizado era o da salvação, que implicava em cristianizar os nativos ensinando a doutrina cristã que incluía rezar, o batismo e deixar seus costumes como andar nus e falar sua língua. Esse processo de conversão estava intimamente associado ao sacramento da confissão, pois significa que o nativo estava reconhecendo seus pecados e a necessidade de aderir os novos hábitos a fim de garantir o perdão por seus “erros”²¹⁰. Nas palavras de Mattos,

“a conversão dos índios aparece intrinsecamente associada ao sacramento da Confissão, que implica na submissão da consciência indígena- sua ‘cultura’, compartilhada coletivamente, que os tornava ‘atrevidos’- à moral cristã e ao ‘perdão’ individualizante ao indígena pecador cuja consciência obrigatoriamente apresentasse sinais de culpa e arrependimento, ou seja, sua ‘humildade’, a qual, elevada à potência de uma coletividade- a dos Botocudos como ‘raça’- implicava em sua total ‘humilhação’, bem como de toda sua ‘raça’ e descendência”²¹¹.

²⁰⁸ Idem, *ibidem*.

²⁰⁹ MATTOS, *op. cit.* p. 418.

²¹⁰ Idem, p. 419, 424

²¹¹ Idem, p. 419, 424.

Percebemos que a salvação e a confissão tinham como intuito “provocar” o abandono da cultura nativa e de seus hábitos. Assim, os capuchinhos empenhavam-se em afrouxar os laços de sociabilidade dos índios aldeados e um dos mecanismos fundamentais foi a escola.

Izabel Missagia de Mattos ressalta duas questões importantes acerca da pedagogia do exemplo edificante em Itambacuri. Segundo ela, a tentativa de obrigar as diferentes etnias indígenas a conviverem nos aldeamentos se mostrou inviável no período de fundação e estabelecimento da catequese.²¹² De acordo com Missagia, os missionários optaram por adaptar-se, na fase inicial do processo de estabelecimento da catequese, à política nativa: “*os Botocudos já estabelecidos, afinal, podiam guiar o processo de atração dos demais grupos dispersos nas matas*”²¹³.

A autora frisa, que embora os grupos de Botocudos compartilhassem algumas afinidades como língua, a tentativa de justaposição dessas etnias era um trabalho difícil e só foi possível quando a infraestrutura do projeto catequético já havia sido consolidada e também graças ao projeto de mestiçagem, que se tornou viável por conta do rapto de esposas. Izabel Mattos afirma que a incorporação tanto de mulheres como de crianças feitas pelos botocudos por meio das incursões guerreiras²¹⁴ fazia parte de sua ótica sociorganizacional. Assim, os botocudos introduziam possibilidades de rearranjos políticos entre os subgrupos de botocudos em disputa²¹⁵. De acordo com a autora, por meio dessas estratégias, as “rebeldias” entre as etnias eram controladas com mais facilidade do que antes, quando não havia um processo de mestiçagem entre os próprios índios²¹⁶.

Mattos frisa ainda que a pedagogia da imitação seria apregoada pela catequese. Segundo ela,

“Os missionários observaram sobre o aprendizado do indígena que, ao invés de predispostos ao aprendizado de disciplinas abstratas, como a matemática, os índios aparentaram mais facilidade para o aprendizado

²¹² Idem, p. 433.

²¹³ Idem, *ibidem*.

²¹⁴ As incursões guerreiras consistiam na tentativa de incorporação do Outro movida pela necessidade de neutralizar a magia inimiga. Assim, os Botocudos empreendiam guerras contra outros povos e incorporavam as mulheres e crianças em seus grupos o que possibilitou os rearranjos políticos entre os subgrupos Botocudos. Cf. MISSAGIA, *op. cit.* p. 408.

²¹⁵ MISSAGIA, p. 433.

²¹⁶ Idem, *ibidem*.

de línguas estrangeiras e para a música. Mesmo a prática da redação em língua portuguesa seria realizada com sucesso pelos índios²¹⁷.

Contudo, Izabel Mattos afirma que o método do exemplo “edificante” não surtiu efeito esperado. Não por causa dos nativos, mas por conta dos forâneos postos em contato com os índios, cujos comportamentos, costumes e “exemplos” eram pouco “edificantes”²¹⁸. Em outras palavras, ainda que os indígenas modificassem seus hábitos “imitando” as “gentes católicas”, tais novos hábitos não eram aqueles desejados pelos capuchinhos, pois os maus vícios dos não-índios eram vistos pelos nativos e, conseqüentemente, imitados. Ainda de acordo com Mattos,

Infelizmente, a facilidade indígena para a imitação não seria suficientemente explorada, porque pouco tinham de ‘edificantes’ os novos hábitos introduzidos com o fito de assentá-los no ‘comércio’. O álcool seria adotado, em toda história do contato dos índios na região, como sedativo capaz de minar sua resistência fisicamente, docilizando seus corpos fortes e ameaçadores²¹⁹.

A autora conclui que os empreendimentos civilizatórios voltados para os indígenas lhes trouxeram pesadas conseqüências. Por exemplo, os próprios nativos, com o passar do tempo, rejeitavam os costumes dos seus antepassados, pois ser considerado indígena tornou-se motivo de zombaria e desprezo social²²⁰. O próprio Pacó, em seu texto, abordou acerca desse problema. O professor afirmou que *“no seu tempo, muitos menores alunos obtiveram conhecimentos unais a respeito da instrução primária, os quais alunos alguns há que ocupam cargos, porém se acanham em dizer que foram instruídos e que são discípulos de um professor índio ou indígena”*²²¹.

Graças ao exposto, é possível perceber a importância do Regulamento de 1845 e de sua implementação nas instituições educacionais, pois, por meio do projeto educacional ali previsto, o governo imperial procurou impor uma nova identidade aos nativos, ensinando-lhes uma nova cultura, novos hábitos e novos valores. Percebe-se ainda a vergonha dos indígenas de se declararem como tais, ou como descendentes, pelo fato de a cultura nativa ter sido apresentada à nova geração de indígenas como “selvagem” e “incivilizada”. Contudo,

²¹⁷ Idem, *ibidem*.

²¹⁸ Idem, *ibidem*.

²¹⁹ Idem, p. 433.

²²⁰ Idem, p. 434.

²²¹ PACÓ, *op. cit.* p. 203.

frisamos que talvez outros nativos, a exemplo de Pacó, tenham conseguido fazer uso dos ensinamentos obtidos, por meio do processo civilizatório, em prol de sua cultura. No caso de Pacó, ele demonstrou orgulho por seu ofício. Mesmo após sua expulsão de Itambacuri, fundou outra escola e deixou críticas acerca dos professores que iriam substituí-lo²²². Pacó afirmou que quando lecionava na escola, os indígenas eram vistos como atores principais dentro da colônia, ou seja, o modelo de ensino adotado na missão contava com a participação dos indígenas que, ao serem alfabetizados transformaram-se em professores como a índia Delfina Aranán. Segundo Pacó, após sua demissão e também da professora Delfina, a situação da educação dos índios de Itambacuri mudou, pois eram relegados ao segundo plano e, aos poucos, o número de indígenas na escola ia diminuindo²²³.

Assim, não podemos deixar de esclarecer que, apesar das investidas do governo imperial em anular a cultura indígena, houve um rearranjo e uma reelaboração da cultura indígena. Por isso, acreditamos que alguns nativos utilizaram os ensinamentos ditos civilizados como estratégias de sobrevivência e ascensão social. Na Colônia Isabel, por exemplo, alguns educandos tinham esmero com os estudos por conta da possibilidade de tornarem-se professores da instituição, eram os chamados colonos mestres. De acordo com o Regimento interno da Colônia, os colonos mestres poderiam substituir os mestres em caso de ausência e recebiam pecúlio²²⁴.

2.2. As escolas profissionalizantes: a importância da formação profissional e as instituições voltadas para crianças indígenas

Segundo Jailson Alves dos Santos, o alvará de 5 de janeiro de 1785 determinando o fechamento de todas as fábricas, com exceção das fábricas de produção de algodão, prejudicou o desenvolvimento industrial no Brasil. Consequentemente, a formação profissionalizante também saiu prejudicada, pois como não havia espaço no mercado de

²²² Idem, p. 204.

²²³ MATTOS, *op. cit.* p. 414.

²²⁴ Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco. APEJE: Recife, 1887.

trabalho, graças ao fechamento das fábricas, não havia incentivo pela busca do ensino profissionalizante devido a pouca ou nenhuma expectativa de se conseguir um trabalho.²²⁵

Em suas palavras, “*a destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões cuja maioria era absorvida pelo setor secundário da economia*”²²⁶. Contudo, com a chegada de Dom João VI ao Brasil, o processo de industrialização é retomado com a permissão da abertura de novas fábricas, “*inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional*”²²⁷. Segundo Jailson Santos, houve uma escassez de mão-de-obra devido à recusa de alguns grupos sociais em realizar certos ofícios. O autor não especifica os grupos sociais e tampouco os ofícios que se recusavam a exercer, porém, por meio da pesquisa que fizemos, podemos conjecturar que os grupos sociais podem ser os seguimentos pobres e livres da sociedade. Quanto aos ofícios, ressaltamos que a discriminação em realizá-los estava voltada para as atividades manuais, tais como nos setores agrícolas devido à associação com o trabalho escravo.

Segundo Jailson Santos, a solução para tal problema foi fornecer a aprendizagem de alguns ofícios àqueles que não tivessem opção de escolha tais órfãos e desvalidos, que eram levados à Santa Casa de Misericórdia, aos Arsenais da marinha e do Exército. Nesses locais, os alunos ficavam “internados” durante anos e após concluírem o curso poderiam escolher onde e para quem trabalhar²²⁸.

No ano de 1826 ocorreu um fato inédito na história da educação brasileira. Jailson Santos nos conta que foi elaborado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, cujo objetivo era organizar o ensino público em todo país. Frisamos que, segundo o Projeto, os estabelecimentos seriam organizados da seguinte forma:

“Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos

²²⁵ SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: LOPES et all (orgs). 500 anos de Educação no Brasil. BH: Editora Autêntica, 2010. p. 207.

²²⁶ Idem, ibidem.

²²⁷ Idem, ibidem.

²²⁸ Idem, ibidem.

relativos, ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo ensino superior”²²⁹.

Em 1827, após um ano de debates, o projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados, incluindo e tornando obrigatória a entrada de meninas também nos Liceus. Assim, as meninas aprenderiam costura e bordado, que eram as Pedagogias, no primeiro nível de educação e quando “subissem” de nível para os Liceus aprenderiam ainda desenho tal como os meninos.

230

Segundo Irma Rizzini, no século XIX ocorreu uma difusão muito grande de institutos, asilos e externatos destinados à formação profissional de meninos e ao preparo de meninas para as tarefas domésticas. A análise da autora se detém, especialmente no ensino manufatureiro, voltado para o público masculino. As instituições dedicavam-se ao ensino de trabalho manual, geralmente artesanal e/ou agrícola, e tais conteúdos eram acompanhados da instrução elementar, da educação religiosa e da música. A música estava em todas as instituições estudadas pela autora ora tratada como instrumento “civilizatório” e “educacional” ora como uma instrução “a mais”²³¹.

Rizzini comenta que, na década de 1840, o ensino nas primeiras Casas de Educandos restringia-se à instrução elementar, ou seja, leitura, escrita, aritmética e princípios religiosos. O ensino de ofícios era puramente prático, ou seja, aprendia-se nas próprias oficinas, como de artesanato, por exemplo²³². Contudo, na década seguinte, todos os institutos adotam o ensino da música que, segundo o Presidente da Província do Amazonas, o tenente-coronel Wilkens de Matos, era um instrumento de prevenção da criminalidade²³³. Rizzini ressalta que, desde o período colonial, por meio da ação pedagógica dos jesuítas, a música foi importante instrumento na educação civil e religiosa pelo forte poder de atração que exercia nos índios. Segundo ela,

“No contexto das instituições imperiais de formação profissional, o modelo utilizado parece ter sido o das instituições militares. Os arsenais tinham as suas bandas de música, onde aprendizes ingressavam. As Casas de Educandos formaram as suas bandas, que

²²⁹ Idem, *ibidem*.

²³⁰ Idem, p. 209.

²³¹ RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. RJ: URRJ, Tese de doutorado, 2004, p. 206.

²³² Idem, p. 209.

²³³ Idem, *ibidem*.

constituíram mais uma fonte de renda, oriunda da participação em diversas solenidades, inclusive em festas religiosas, enterros, etc, sendo que as apresentações feitas a pedido dos governos não eram cobradas. A participação em festas e atividades culturais da cidade sem dúvida representou um importante fator de motivação e atração para o aprendizado da música”²³⁴.

Ainda de acordo com Rizzini, as instituições que se mantiveram após 1870 sofreram alterações em seu currículo, acrescentando disciplinas como geometria, mecânica aplicada às artes, noções de álgebra e desenho linear²³⁵. A ginástica passou a ser inserida no currículo nas duas últimas décadas do XIX, pois, nesse momento passa a prevalecer a convicção de que tanto mente quanto corpo deveriam ser cultivados²³⁶. Segundo Rizzini, as aulas tinham como intuito principal garantir a instrução dos ofícios manufatureiros, entretanto

“a educação moral e disciplinar manteve-se atrelada aos princípios de duas instâncias que serviram de molde para as casas, os asilos, os institutos, etc: a religiosa e a militar. Os princípios religiosos e os exercícios militares orientavam a educação dirigida aos meninos, sendo mesmo a base educacional nos primórdios da criação dos estabelecimentos. Serão mantidos nas décadas posteriores, mas não dominarão o ensino”²³⁷.

Rizzini continua a nos informar que

“A missão a que se propunham estas instituições estava direcionada ao ensino de ofícios aos meninos desvalidos e à formação do trabalhador moralizado e disciplinado. Os trabalhadores destinavam-se às oficinas de artesãos, ao comércio e em menor escala, às fábricas, pois o trabalho fabril era incipiente em meados do século XIX. A formação do operário fabril e das demais categorias era feita no próprio ambiente de trabalho. Crianças de asilos e filhos de pais pobres aprendiam o ofício na fábrica e alguns industrialistas complementavam esta “formação”, proporcionando a instrução primária aos jovens trabalhadores. Nas últimas décadas do século houve um crescimento da atividade fabril, mas as instituições profissionalizantes aparentemente continuaram a oferecer as mesmas ocupações”²³⁸.

Rizzini aborda sobre algumas instituições de ensino profissional, durante o Segundo Reinado, de regiões tais como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, dentre outras. Contudo, o foco da autora concentra-se na região norte, mais especificamente nos estados do Pará e Amazonas, onde era significativa a população indígena. Assim, a autora analisa a Casa dos

²³⁴ Idem, *ibidem*.

²³⁵ Idem, p. 214.

²³⁶ Idem, *ibidem*.

²³⁷ Idem, *ibidem*.

²³⁸ Idem, p. 214, 215.

Educandos do Pará, a primeira a surgir no Brasil, em 1840, e a Casa de Educandos Artífices de Manaus, instalada em 1858.

De acordo com a autora, a demanda por vagas foi crescendo em todos os institutos, contudo de todos os citados, o Asilo dos Meninos Desvalidos foi o que teve maior número de matriculados²³⁹. O número é crescente na década de 1880 e em 1892, quando o Asilo contou com 430 alunos. A instituição amazonense passou pelo mesmo problema: no início, enfrentou desconfiança da população. Além disso, também tinham as dificuldades financeiras que nos permitem compreender o pequeno número de alunos na instituição. No primeiro ano de funcionamento a Casa só contava com dezessete alunos sendo três indígenas. Segundo Rizzini, não podemos supor que tal fator deve-se à falta de demanda da população. Pelo contrário, o que ocorria era a desconfiança por parte da família em relação à instituição. Mas tais desconfianças também foram superadas com o tempo²⁴⁰.

Segundo Rizzini, um dos principais temores dos pais em colocar os filhos nas instituições devia-se ao trabalho manual associado à escravidão²⁴¹. Entretanto, para a autora, esse temor não impediu que pais procurassem os institutos para que os meninos aprendessem ofícios manuais. Ela frisa que o tema da educação voltada para o trabalho cresceu próximo à década de 1870, e os institutos recebiam mais pedidos do que podiam atender. Contudo, no início da década de 1840, as instituições, em sua maioria, eram os Arsenais Militares que possuíam a tônica de castigo ou repreensão. Assim, as instituições para conseguir interessados precisaram vencer o temor e a desconfiança em relação às instituições que tinham a reputação de aplicar castigos físicos e reduzir os alunos a situações similares à escravidão, tal como as instituições militares possuíam²⁴².

Rizzini cita, como exemplo da pedagogia repressiva, o diretor da Casa de Educandos do Maranhão José Antonio Falcão, que defendia que o intuito dessas instituições era formar artífices e não “regenerar” ou “recuperar” adolescentes que se desviaram do caminho.²⁴³ De acordo com Antonio Falcão, provavelmente, a constância na qualidade do atendimento e a constância da proteção governamental contribuíram para amenizar as desconfianças e os

²³⁹ Idem, p. 257.

²⁴⁰ Idem, ibidem.

²⁴¹ Idem, ibidem.

²⁴² Idem, ibidem.

²⁴³ Idem, p.259.

temores que a população tinha em relação às Casas de Educandos. Ao menos no que se refere à instituição do Maranhão, ele afirma que as famílias, após oito anos de funcionamento da Casa, passaram a desejar que seus filhos estudassem na instituição²⁴⁴.

A autora não aborda de forma mais aprofundada o estrato social desses pais, mas pelo que percebemos através da leitura da obra, tais pais eram, muito provavelmente, dos seguimentos livres e pobres da sociedade, pois, segundo Rizzini, era comum que os responsáveis pedissem a saída dos filhos da instituição educacional porque precisavam deles para garantir a subsistência da família²⁴⁵.

É importante frisar que a instrução aos educandos do interior e dos centros urbanos era percebida e pensada de modo diferente. Os educandos que moravam no interior, logo que aprendiam a escrever seu nome eram retirados das instituições. Em contrapartida, nas instituições próximas ao centro urbano, muitas famílias viam na educação uma forma de seus filhos conquistarem a ascensão social. Contudo, Rizzini afirma que em Manaus era diferente, pois a maioria das famílias era mestiça ou indígena e viviam da economia extrativista e rural e, por isso, não viam na educação nenhum benefício. Pelo contrário, como o trabalho das crianças era geralmente percebido como essencial para a subsistência da família, em atividades como a pesca e a caça, por exemplo, os pais não queriam perder a mão-de-obra dos seus filhos a fim de enviá-los às instituições educacionais.²⁴⁶

O presidente da província do Amazonas, Francisco José Furtado sugeriu como solução a educação dos meninos índios para neutralizar a visão negativa que se tinha dos “civilizados”²⁴⁷. Furtado defendia o aldeamento de índios e a criação de casas de educação fora dos aldeamentos para as crianças de ambos os sexos, pois sua mão-de-obra seria utilizada (os meninos provavelmente na agricultura e seringais e as meninas nas atividades domésticas) e, ao mesmo tempo, seriam “civilizados”²⁴⁸.

Rizzini frisa que os relatórios provinciais indicam que houve dificuldade no preenchimento das vagas de meninos indígenas na Casa dos Educandos de Manaus,

²⁴⁴ Idem, p. 255, 258.

²⁴⁵ Idem, p. 259.

²⁴⁶ Idem, p. ibidem.

²⁴⁷ Idem, p. ibidem.

²⁴⁸ Idem, p. 262.

principalmente, pela prática de escravizá-los. Segundo a análise da autora, o presidente provincial, o Conselheiro Herculano Ferreira Penna, fez uma denúncia dirigida à Assembleia Legislativa, afirmando que meninos e meninas indígenas eram doados a particulares pelas autoridades locais ou diretores das aldeias. Supõe-se que as meninas eram destinadas a trabalhos domésticos e os meninos a extração de produtos naturais. Assim, o ingresso dos índios na Casa de Manaus exigia uma ação do governo provincial junto às aldeias fazendo com que os chefes das aldeias e os pais “*compreenderem as vantagens de darem aos menores uma educação útil e proveitosa*”²⁴⁹.

Apesar das dificuldades e do receio por parte dos pais indígenas em permitirem o acesso de seus filhos às instituições educacionais, podemos citar algumas instituições de cunho profissionalizante voltadas para o público indígena. Frisamos que algumas instituições não passaram de projeto como, por exemplo, o Colégio dos Índios de Urubá, Pernambuco.

Podemos citar o Instituto Providência fundado em 1883, próximo à cidade de Belém, pelo bispo do Pará e Amazonas, Dom Macedo Costa. O Instituto tinha como objetivo educar operários “sinceramente católicos”, segundo as palavras do bispo, de forma que fossem preparados para trabalhos agrícolas e artísticos²⁵⁰. O instituto era voltado para os meninos desvalidos dos povoados e do interior das “selvas”. Rizzini nos conta que

“Nos escritos do bispo do Pará, instrução, educação, ciência e religião aparecem irremediavelmente entrelaçadas, de forma que a luz só poderia ser espalhada ‘pela união da instrução com a educação, pela união da educação com a Religião, que é o aroma que embalsama a sciencia’²⁵¹.”

Segundo Rizzini, para o bispo,

“a instrução intelectual e religiosa era o caminho recomendado pelo bispo para a superação da ‘ignorância, miséria e barbárie’ dos povos da região. O estado de civilização seria alcançado pela integração à sociedade cristã das populações que viviam nas matas. A noção de civilização tinha um matiz próprio no projeto educacional defendido por ele. ‘Policar os povos selvagens por meio da Religião’ e os credos

²⁴⁹ Idem, p. 262.

²⁵⁰ RIZZINI, Irma. *A união da educação com a Religião nos institutos indígenas do Pará (1883-1913)*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: UFU, 2006. p. 5.314-5.325, p. 5319.

²⁵¹ Idem, *ibidem*.

estranhos à religião católica eram cuidados atribuídos ao clero da Diocese. Pode-se afirmar que o Instituto ‘Providência’ representou a ação civilizatória e catequética que o prelado se esforçava por resgatar por novos meios”²⁵².

Dom Macedo inspirou-se nas escolas de ensino de ofícios e agrícolas do período, tanto do Brasil como da Europa, para a criação do estabelecimento. Eram ensinadas as disciplinas de leitura, escrita, música, desenho, aritmética, instrução cívica e doutrina cristã. Além disso, havia as oficinas de ensino agrícola, forjaria, limador, fundidor, marceneiro, pedreiro, alfaiate etc. Não temos dados sobre o número exato de alunos, mas sabemos que, em 1885, a banda de música do instituto era composta por 35 educandos. Contudo, o bispo não recebeu o apoio esperado do poder público e o Instituto fechou em 1890, pois contava apenas com poucos subsídios governamentais e também com doações de particulares²⁵³.

O ensino profissionalizante teve como intuito inserir na sociedade aqueles que não eram considerados “úteis” e os indígenas se enquadravam nessa categoria e, por isso, eram também alvo desse projeto. Os educandos das instituições aprendiam um ofício e, após concluir o curso, deveriam ingressar no mercado de trabalho. Nosso intuito aqui não é discutir a eficácia do ensino profissionalizante sobre as populações consideradas desfavorecidas, como as comunidades indígenas, mas demonstrar a diversidade de instituições desse tipo, bem como seus objetivos.

2.3. As colônias agrícolas, a Província de Pernambuco e a Colônia Isabel

Segundo Adlene Silva Arantes, desde meados do século XIX, a educação, para as crianças, jovens, adultos, nacionais, estrangeiros, livres ou libertos, foi tema discutido com veemência pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial²⁵⁴. Citando Schueler, Arantes afirma:

“A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades. Ao projetarem medidas e apresentarem soluções para os problemas das

²⁵² Idem, p. 5320.

²⁵³ Idem, *ibidem*.

²⁵⁴ ARANTES, Adlene Silva. *O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874- 1889)*. Recife: UFPE. Dissertação de mestrado defendida em 2005, p. 60.

idades, indicando caminhos para civilizar e educar a população, os dirigentes imperiais estavam olhando para a realidade à sua volta: a de cidades cujo crescimento demográfico era assustador, na década de 1870, onde a maioria da população livre era negra e mestiça, confundindo-se então os livres e escravos, os nacionais e os estrangeiros recém-chegados”²⁵⁵.

Segundo ela, a educação agrícola era de suma importância para o período em foco, por conta do papel que poderia assumir para o desenvolvimento econômico do país. Diante disso, ocorreram diversos Congressos Agrícolas no Recife e no Rio de Janeiro para tratar da importância do ensino agrícola que seria também uma forma de educação para os ingênuos²⁵⁶. Nas palavras da autora, “durante esses eventos, no caso específico de Pernambuco, discutia-se, por exemplo, o uso da agricultura desvinculado de um conhecimento profundo a respeito de suas técnicas”²⁵⁷. Assim, a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre, as instituições orfanológicas passaram a se adaptar para ministrar o ensino agrícola, pois os ingênuos seriam qualificados para garantir o progresso do país que tanto era almejado²⁵⁸.

Irma Rizzini²⁵⁹ comenta que a década de 1870 contou com muitas produções acerca das representações²⁶⁰ sobre a educação para o trabalho tanto de livres quanto de libertos. De acordo com a autora, existiram dois tipos de posições defendidas em relação ao tema: na região norte, a educação era percebida como uma forma de preparar a *chamada mão-de-obra nacional para o trabalho*”.²⁶¹ Na região sul, a educação priorizava ingênuos e desvalidos, e visava ser um estágio preparatório para a introdução de estrangeiros no país²⁶². Com o intuito de desenvolver o país por meio do investimento na educação profissionalizante e resolver o problema da escassez de mão-de-obra, as instituições asilares adquiriram novas funções e deveriam dedicar-se *ao ensino do trabalho manual a meninos desvalidos, basicamente relacionado às atividades tradicionais do período, artesanais e/ou agrícolas. O ensino de*

²⁵⁵ Idem, ibidem.

²⁵⁶ Idem, p. 62.

²⁵⁷ Idem, ibidem.

²⁵⁸ Idem, p. 63.

²⁵⁹ RIZZINI, Irma. Um colégio para os índios de Urubá: o projeto do Cônsul de Portugal para a província de Pernambuco. *Revista HISTDBR* on line, Campinas, n. 37, p. 169- 182, mar. 2010.

²⁶⁰ A autora, em nota, afirma que “com base no conceito operado por Chartier (1990), as representações são aqui compreendidas como práticas sociais, capazes de intervir na vida social e produzir novas práticas. As representações são construções históricas, vinculadas aos interesses de determinados grupos sociais em impor aos demais grupos seus valores e visões de mundo”. Idem, p. 181.

²⁶¹ Idem, p. 172.

²⁶² Idem, ibidem.

*ofícios e agrícola era acompanhado de instrução elementar, da educação religiosa e do ensino de música”.*²⁶³

De acordo com Nayala Maia, as colônias agrícolas surgem em Pernambuco no transcorrer século do XIX. Maia afirma que esse tipo de colônia surge no Brasil no início do século XIX, na região sul do país, pois o governo imperial tinha intuito de povoar aquela região fazendo uso da imigração estrangeira²⁶⁴. Para ela, essas colônias surgem no Brasil com objetivos como povoar a região sul e resguardar as fronteiras, incentivar o cultivo de gêneros de subsistência e utilizá-los como mão-de-obra para a lavoura cafeeira que estava em expansão.²⁶⁵

Nayala Maia afirma que em Pernambuco, as colônias agrícolas tinham características bem específicas. A primeira colônia criada foi a Colônia Agrícola Santa Amélia, em 1831, que tinha como objetivo garantir o povoamento da região e também extinguir os quilombos de escravos. Em 1857, é criada a Colônia Militar de Pimenteiras com o objetivo de povoar e sanear a região que era considerada cheia de “bandidos” provenientes da Revolução Praieira. Ressaltamos que essa colônia era militar e não agrícola, devido ao objetivo de “limpar” a área²⁶⁶. Frisamos ainda que geralmente as Colônias Militares tinham o intuito de resguardar fronteiras e evitar/ou conter conflitos.

Em 1878, surge a Colônia Agrícola Socorro, no município de Água Preta, devido à necessidade de assentar os retirantes que sofreram com a seca nos sertões da Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Os retirantes plantaram alguns gêneros de subsistência, mas, devido à ausência de auxílio governamental, a população da Colônia se dispersou e a colônia foi extinta em 1880. A Colônia Agrícola de Suassuna foi criada em 1889 no município de Jaboatão com o objetivo de incentivar o trabalho livre, aproveitando-se do ciclo do café. Os imigrantes recebiam lotes de terra para produzir café, contudo não foram bem-sucedidos devido ao monopólio do açúcar na região. Tal fator deve-se à modernização da

²⁶³ RIZZINI, Irma. *Domesticar e Civilizar: Crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil Imperial*. In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação Brasileira, 2002, p. 1.

²⁶⁴ MAIA, Nayala de Souza Ferreira (1983). *Colônia Agrícola industrial Orfanológica Isabel . 1874-1904 um estudo de caso*. 141f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Departamento de História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 4.

²⁶⁵ Idem, p. 4,5.

²⁶⁶ Idem, *ibidem*.

indústria açucareira no início de 1870, que contribuiu para dar ênfase a esse produto retirando do café os investimentos e o incentivo de sua produção²⁶⁷. A Colônia é extinta em 1895²⁶⁸.

Podemos perceber que as colônias citadas possuíam características bem específicas: a Colônia de Santa Amélia que tinha como intuito principal de extinguir os quilombos; a Colônia Agrícola Socorro que visava assentar os retirantes das regiões afetadas pela seca; e a Colônia de Suassuna que pretendia, principalmente, incentivar o trabalho livre.

Citamos ainda uma colônia agrícola instalada em Pernambuco, em 1874, que tinha o objetivo de atender aos problemas políticos locais: a Colônia Orfanológica Agrícola e Industrial Isabel²⁶⁹. Essa Colônia foi criada no lugar da extinta Colônia Militar de Pimenteiras, com o intuito de pacificar a área que estava em conflito por conta da Revolução Praieira de 1848. Após conseguir tal objetivo, foi extinta. Contudo, a região passou a ser reduto de uma população que vagava sem trabalho. Foi justamente nessa região, onde a população “*precisava de estímulos para se desenvolver*” que foi criada uma escola agrícola e de qualificação de mão-de-obra para a indústria açucareira²⁷⁰.

Segundo Maia, “*esta colônia [Colônia Isabel] é criada com o específico objetivo de formar um mercado de mão-de-obra qualificada, seja para o meio urbano que estava se desenvolvendo, seja para o trabalho na indústria açucareira que estava se modernizando*”²⁷¹.

Nayala Maia faz uma afirmativa bem interessante:

“A Colônia Isabel, apesar de ter tentado incentivar o trabalho livre, foi um veículo de incentivo à modernização da indústria açucareira em Pernambuco, além da formação de uma mão-de-obra especializada para essa mesma indústria, e de constituir-se a primeira tentativa de implantação do ensino agrícola no Estado”²⁷².

Assim, é importante frisar o papel da Colônia Isabel para a província de Pernambuco, pois tinha como objetivo formar uma mão-de-obra qualificada (entenda-se qualificada o aprendizado dos ofícios ministrados na Colônia de forma que ao sair da instituição os educandos estivessem aptos a trabalhar e sustentar-se) e estava voltada para o público tanto de

²⁶⁷ Idem, p. 12.

²⁶⁸ Idem, p. 4,5.

²⁶⁹ Idem, p. 6.

²⁷⁰ Idem, p. 17

²⁷¹ Idem, 6.

²⁷² Idem, p. 7.

brancos, como de negros e índios além de ser a primeira escola agrícola de qualificação de mão-de-obra de Pernambuco²⁷³.

Ainda segundo Nayala Maia, a criação da Colônia Isabel se deveu à tentativa de combinação da modernização da agricultura com a assistência à infância desvalida²⁷⁴. Segundo a presidente da Província Henrique Pereira de Lucena, por meio da educação moral e religiosa seriam modificadas as inclinações “viciosas” tais como a “vadiagem”, ou seja, o hábito de não trabalhar e de vagar pelas ruas da cidade existentes no menino desvalido. Além disso, com a instrução elementar e profissional teria seu “espírito elevado”, e os afastá-los-ia do crime²⁷⁵.

Na mesma região da extinta Colônia Militar de Pimenteiras, em 1874, foi construída a Colônia Isabel devido ao “estado moral pouco digno em que a população” encontrava-se, segundo o relato do diretor da instituição Frei Fidélis Maria de Fognano²⁷⁶. De acordo com a mentalidade dos frades capuchinhos, a moralidade consistia na crença dos ditames da religião católica e em hábitos do trabalho. Por isso, o ensino das primeiras letras e o trabalho agrícola se constituía como essenciais na tarefa de moralizar e civilizar os indígenas.²⁷⁷ Frisamos que a Colônia Isabel não era destinada apenas a índios, mas a órfãos desvalidos e os nativos se enquadram nessa categoria, pois desvalidos eram aqueles cujos pais não podiam arcar com sua instrução²⁷⁸. Arantes ressalta ainda a preocupação do Estado Imperial com a moralização das crianças que só poderiam se inserir na sociedade por meio da educação e do trabalho. Nas palavras da autora, “o espaço escolhido para esse processo de moralização era a escola primária”²⁷⁹.

O Regulamento da Colônia Isabel, expedido em 14 de março de 1874, foi autorizado pela Lei Provincial nº. 1056 de 6 de junho de 1872. De acordo com o Regulamento, a Colônia deveria receber apenas órfãos desvalidos. Contudo, o Regulamento da instituição que era rural, em regime de internato e voltada para o aprendizado agrícola, sofreu uma alteração que

²⁷³ Idem, p. 17.

²⁷⁴ Idem, p. 21.

²⁷⁵ Idem, ibidem.

²⁷⁶ ARANTES, *op. cit.*

²⁷⁷ RIZZINI, Irma. *A união da educação com a Religião nos institutos indígenas do Pará (1883-1913)*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: UFU, 2006. p. 5.314-5.325.

²⁷⁸ ARANTES, *op. cit.* p. 24.

²⁷⁹ ARANTES, *op. cit.* p. 116.

consideramos relevante: a instituição passou a receber também crianças libertas, filhos de escravas. Essa reforma no Regulamento ocorreu em 30 de setembro de 1887. Assim, a Colônia Isabel tinha como principal objetivo:

“Acolher órfãos desvalidos e os filhos livres de mulheres escravas para torná-los cidadãos pacíficos e moralizados uteis a si e á sua patria, amestrando-os nos mais proveitosos conhecimentos das artes e industrias e principalmente nos melhoramentos das artes e lavoura, pelo estudo theorico e pratico dos instrumentos e melhores processos do plantio, colheita e manufacturas dos productos agricolas e da fertilisação do sólo.”²⁸⁰”

É possível perceber que, de acordo com o Regulamento da instituição os índios não são citados, entretanto, por meio da análise das fontes, podemos levantar hipóteses a respeito da presença dos nativos na instituição. Abordaremos sobre tal questão com mais profundidade no capítulo seguinte.

Silva Arantes enfatiza o papel civilizador empenhado pelos capuchinhos na Província de Pernambuco por meio da Colônia Isabel. Assim, ela cita que logo que frei Fidélis chegou à instituição tratou de chamar os casais que viviam “amasiados” para realizar a cerimônia de matrimônio²⁸¹. De acordo com a autora, as atividades dos religiosos eram direcionadas não só aos índios como às outras camadas desfavorecidas da região (ingênuos, libertos e órfãos que incluía também os brancos) e, além disso, a Colônia Isabel foi também o espaço de propagação dos ideais de civilização.

“Na Colônia Isabel os conteúdos escolares privilegiavam a educação moral e religiosa e a instrução literária, agrícola e artística. Na educação moral e religiosa seria ensinada a doutrina da igreja Católica, Apostólica, Romana, exposta e explicada pelo Capelão do instituto. A instrução literária abrangeria a instrução primária compreendendo a leitura e a escrita da língua nacional, a aritmética prática elementar de cálculos em números inteiros, frações ordinárias, decimais, complexos, regras de três, proporções, regra de juros, descontos, companhias etc, e sistema métrico decimal. Além disso, compreendia leitura e tradução para o português da língua francesa, noções de geografia e de história do Brasil. A instrução agrícola industrial abrangeria o ensino prático dos melhores instrumentos empregados na agricultura e dos melhores processos de plantio, colheita, manufatura e transformação dos produtos agrícolas e da

²⁸⁰ APEJE: IP- 46 (1888a). Diretoria da Instrução Pública. Regimento Interno da Colônia Orphanologica Isabel em 30 de setembro de 1887. Palácio da Presidência de Pernambuco. Recife.

²⁸¹ ARANTES *op. cit.* p. 75.

fertilização do solo. Compreendia, também, noções práticas de química, de medicina e cirurgia veterinária, quando a Colônia dispusesse dos recursos necessários para esse fim. A instrução artística abrangeria o ensino da geometria e suas aplicações às artes e princípios gerais da mecânica, além do ensino de desenho linear e de orçamentação e do ensino prático dos diversos ofícios necessários à agricultura e ao instituto”²⁸².

De acordo com a autora, o público alvo da Colônia Isabel eram negros, brancos e índios. Os primeiros “colonos Isabel”, como eram chamados os alunos da instituição, eram provenientes do Colégio de Órfãos e, chegaram à Colônia em 24 de janeiro de 1875, quando o primeiro prédio estava quase concluído. Os menores passaram por exame para saber seu nível de instrução: “*todos foram qualificados no primeiro grau de instrução primária*”²⁸³. O Regimento da Colônia não permitia a admissão de alunos que possuíssem alguma moléstia incurável.

Segundo o Regulamento da instituição, os Colonos Isabel eram divididos em duas classes: gratuitos e pensionistas. Os primeiros deveriam ser órfãos que não possuíssem ninguém que pudesse zelar por sua educação e o número de alunos gratuitos seria, no máximo, 150. Os pensionistas seriam aqueles que procurassem educação na instituição e que deveriam pagar uma quantia anual. Eles eram em menor número. No mapa de 31 de dezembro de 1879, o número de gratuitos era 134 e pensionistas era 6; em 1880 entraram na instituição 9 gratuitos e 6 pensionistas²⁸⁴. Em 31 de dezembro de 1880, a instituição contava com 115 colonos gratuitos. No mapa não relata a existência de pensionistas ao findar o ano, contudo cita o falecimento de 4 alunos e a expulsão de 1 aluno. Sendo assim, analisando de forma mais minuciosa, percebemos, em 1879, a entrada de 134 gratuitos e no ano seguinte mais 6 totalizando 140 gratuitos. Quanto aos pensionistas, em 1879 eram 6, e no ano seguinte entraram mais 4 na instituição totalizando 10 pensionistas²⁸⁵.

Como o mapa demonstra apenas a presença de gratuitos na instituição, podemos concluir que os 4 alunos que faleceram eram pensionistas e o expulso era gratuito. Outro ponto que destacamos está no fato de logo após o falecimento desses 4 alunos, a instituição

²⁸² Idem, p. 123.

²⁸³ Idem, p.93.

²⁸⁴ Documentação da OFMCap. 8-III-21: Colônia Orphanologica Isabel em Pernambuco – Relatório do ano de 1880. Colônia Izabel, 20 de janeiro de 1881. Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ.

²⁸⁵ Idem, ibidem.

entregou os demais pensionistas a seus responsáveis. Seria medo da reação dos pais diante de tal tragédia? Infelizmente, as fontes não respondem esse questionamento, mas a partir dessa questão já é possível detectar uma maior preocupação e melhor tratamento aos Colonos que possuíam tutores ou responsáveis e que eram pensionistas.

Tabela 2: Movimento dos Colonos no ano de 1880

Mappa N 1 ²⁸⁶ Movimento dos Colonos no ano de 1880								
COLONOS								Existentes em 31 de dezembro de 1880
Existentes em 31 de Dezembro de 1879		Entradas no ano de 1880		Fallecidos	expulsos	Entregues a parentes ou tutores		Gratuitos
gratuitos	pensionistas	Gratuitos	pensionistas			gratuitos	pensionistas	
134	6	4	4	4	1	18	6	6

FONTE: Documentação da OFM Cap. 8-III-21: Colônia Orphanologica Isabel em Pernambuco – Relatório do ano de 1880. Colônia Izabel, 20 de janeiro de 1881. Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ.

No relatório 21 de janeiro de 1882, dirigido ao vice- presidente da Província, Dr. Epaminondas Correia de Barros, Frei Fidélis afirma que o ano anterior, ou seja, 1881 haviam 121 colonos na instituição²⁸⁷. Contudo, 1 colono faleceu, 2 foram expulsos “por incorrigíveis”, 1 foi entregue à mãe e foram admitidos 11, totalizando 128 alunos na instituição. Frei Fidélis comenta o falecimento de um funcionário da instituição, o ex-voluntário da Pátria Thomas d’Aquino que deixou 3 filhos menores de 12 anos desamparados, e por conta disso, o diretor os acolheu na instituição. Frei Fidélis continua a dizer que nas

²⁸⁶ Idem, ibidem.

²⁸⁷ APEJE. CD 6: Directoria da Colonia Isabel 21 de janeiro de 1882. Recife, p. 152.

mesmas condições se apresentou na instituição um menor de 12 anos pedindo que fosse acolhido. Portanto, o número de Colonos Isabel passou a ser 132²⁸⁸.

Ainda de acordo com o Relatório de 1882, Frei Fidélis afirma que a instrução moral e religiosa tem sido ministrada regularmente e demonstrado eficácia no comportamento dos alunos que se encontravam mais dóceis, no empenho nos estudos e também no trabalho. O diretor afirma ainda que até mesmo o número de penas disciplinares diminuiu tendo apenas 35 registros no ano de 1881²⁸⁹. Afirma também que o grau de instrução literária tem se mostrado mais eficaz do que se esperava devido às ocupações que os alunos possuíam na Colônia e ao pouco tempo para se dedicarem aos estudos. Também comenta que as aulas de música estavam funcionando regularmente. Frei Fidélis afirma que os filhos de empregados e moradores também frequentavam as aulas de instrução²⁹⁰. O quadro a seguir mostra o grau de instrução dos educandos.

Tabela 3: Grau de instrução dos Colonos Isabel no ano de 1882

Gráo de instrucção ²⁹¹	
Com princípios de leitura e escripta	43
Sabem ler, escrever e contar	77
Dão grammatica nacional	31
Recebem noções de desenho, língua franceza geographia e agricultura	16
Analphabetos	11
Musicos que receberão instrumentos	32
Músicos que [?]	8

Fonte: APEJE. CD 6: Directoria da Colonia Isabel 21 de janeiro de 1882. Recife, p.152.

²⁸⁸ Idem, ibidem.

²⁸⁹ Idem, p. 153.

²⁹⁰ Idem, ibidem.

²⁹¹ Idem, p. 153, 154.

Como já mencionamos, o ensino da agricultura era muito valorizado na região norte, e no caso da Colônia Isabel, era obrigatório. Ressaltamos que os colonos Isabel podiam escolher frequentar as oficinas que mais gostassem e que tivessem vocação. Contudo, a oficina de agricultura era obrigatória para todos, devendo o Colono a participar dela mesmo se não tivesse interesse. Frei Fidélis frisa que o Presidente da Província Henrique Pereira de Lucena tinha como intuito preparar indivíduos principalmente para a agricultura. Entretanto, o diretor questiona as consequências e a utilidade de tal ensino para os educandos²⁹².

“Será, porem, conveniente obrigar indistinctamente todos os educandos a applicarem-se á agricultura? Reflectindo nas consequências que uma ordem de semelhante natureza pode acarretar, se fôr executada no rigor da palavra, entendo que é indispensável fazer-lhe algumas modificações. Em primeiro lugar não devemos esquecer que é um dever sagrado respeitar a liberdade da escolha que o cidadão quizer fazer do seu meio de vida, contanto que este seja honesto, porque todos os homens não tem vocação para a mesma cousa: em segundo lugar, quem dirige a educação de uma criança não pode deixar de ter muita consideração ás suas qualidades physicas, porque ellas hão de influir necessariamente sobre o destino que se lhe possa dar: nem todas as crianças são de sufficiente robustez para se entregarem aos trabalhos da agricultura: em terceiro lugar, é indispensavel não perder de vista o lugar donde veio a criança, ou onde moram seus parentes, porque é muito natural que quando elle sahir da Colonia vá outra vez procural-os. De que serviria aprender agricultura a um educando nascido na capital para onde voltará logo que tenha completado sua educação? Parece por tanto mais rasoavel que se deixe ao educando a escolha do officio ou profissão que mais lhe agradradar: e dirigir com mais desvelo a assiduidade para a agricultura os filhos dos agricultores; ou os que tiverem parentes agricultores”²⁹³.

O Diretor, alerta ao presidente da província que tal desinteresse deve-se à associação do trabalho agrícola ao trabalho escravo:

“Nem um menor, dos que são remetidos dessa capital, feitas poucas excepções, se quer sujeitar a trabalhar na agricultura; por não poder isemtpar-se, freqüentam uma das diversas officinas, repetindo a maior parte delles que o trabalho só é próprio do escravo!!!”²⁹⁴.

²⁹² Idem, p. 154.

²⁹³ APEJE. CD 6: Directoria da Colonia Isabel 21 de janeiro de 1882. Recife, p. 154.

²⁹⁴ APEJE. CD 6: Directoria da Colonia Isabel, 1882. Recife, p. 120.

Apesar da frequência na oficina de agricultura ser de 100%, por conta do critério da obrigatoriedade, Frei Fidélis afirmava haver total desinteresse por parte dos educandos em realizar o ofício da agricultura. Para Nayala Maia, a Colônia Isabel não chegará a ser uma colônia agrícola, mas apenas, uma escola prática de agricultura que ensinava técnicas de cultivo e plantio²⁹⁵. Assim,

“durante seus trinta anos de existência, a colônia manteve uma rudimentar aprendizagem agrícola, a qual, paralelamente, fornecia também o alimento necessário para a subsistência de colonos e empregados. Esta aprendizagem dá-se principalmente através da ‘utilização’ dos órfãos em tarefas agrícolas”²⁹⁶.

João Alfredo Anjos afirma que, em 1850, o Ginásio Brasileiro, no Rio de Janeiro, formulou um projeto para a formação de diversos tipos de colônias agrícolas. O autor explica que o projeto defendia quatro conceitos de escola agrícola, cada uma com um caráter específico, denominado ao conjunto dos quatro tipos de “estabelecimentos agrícolas”²⁹⁷. O primeiro tipo de instituição agrícola, segundo Anjos, era a escola teórico-prática, destinada principalmente aos filhos de fazendeiros. Seu objetivo era ensinar matérias como botânica, zoologia, física, química, agronomia, arquitetura rural e elaboração de projetos rurais²⁹⁸. O segundo era o edifício-normal. Era destinado aos “*cidadãos desocupados das cidades, estrangeiros que se chegarem e quiserem dar-se à agricultura, indígenas catequizados, órfãos das rodas, os filhos de viúvas pobres e os corrigidos e já moralizados das penitenciárias*”²⁹⁹. Teria no currículo o curso prático de agronomia e veterinária, com duração de quatro anos. Os alunos admitidos nessa instituição deveriam saber ler, escrever, aritmética prática e ter idade mínima de 12 anos³⁰⁰. O terceiro tipo eram as penitenciárias agrícolas. Esse tipo de instituição seria voltada para “vadios e mendigos” que necessitavam de correção e o ensino dirigido aos detentos seria ler, escrever, aritmética e religião³⁰¹. O trabalho agrícola seria uma forma de correção dos detentos e após saírem da instituição poderiam ser

²⁹⁵ MAIA, *op. cit.* p. 23.

²⁹⁶ *Idem*, p. 46.

²⁹⁷ ANJOS, João Alfredo (1997). *A roda dos enjeitados: enjeitados e órfãos em Pernambuco no século XIX*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Departamento de História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

²⁹⁸ *Idem*, p. 165.

²⁹⁹ *Idem*, p. 166.

³⁰⁰ *Idem*, p. 165, 166.

³⁰¹ *Idem*, p. 166.

aproveitados no edifício- normal. Entretanto, caso esse proveito não fosse possível, seriam utilizados em corpos operários para a abertura de estradas³⁰².

O quarto tipo de instituição era o recolhimento agrícola destinado às mulheres órfãs da Misericórdia, onde aprenderiam as prendas domésticas, além de costura, tear, criação de abelha e bicho da seda e também de cabras, carneiros, a horticultura e ensinamentos religiosos³⁰³.

Segundo o autor, a Colônia Isabel se identifica com os dois primeiros tipos de estabelecimento: o edifício-normal e a escola teórico prática. Anjos afirma a Colônia Isabel, *“a princípio [se identifica] apenas com o conceito de edifício-normal, destinado a órfãos e desamparados de todo gênero, em seguida, após a instalação da Usina Frei Caneca, houve a tentativa de criar um curso técnico superior com a contratação de técnicos franceses”*³⁰⁴.

A Colônia, portanto se enquadra no propósito de formar mão-de-obra especializada na área de agricultura e criação de animais. Contudo, como afirmou Nayala Maia, a Colônia não atingiu tal objetivo devido à falta de recursos e de provimentos que deviam ser subvencionados pelo governo provincial.

2.4. Couto de Magalhães e o projeto de formação de intérpretes

O presidente do Amazonas, no início da década de 1880, José Paranaguá incentivou a busca de meninos índios nos sertões com o intuito de dar-lhes uma educação profissional para que se tornassem “braços úteis” à sociedade. Rizzini frisa que os adultos, segundo ele, viviam apenas domesticados, mas não civilizados, portanto eram incapazes de exercer qualquer trabalho regular. A autora firma que *“a educação das crianças das ‘malocas’ é justificada pela necessidade de estabelecer um ‘laço de união entre a raça civilizada e as tribos selvagens’, buscando arrancar os ‘gentios’ do ‘estado de barbaria em que se acham’”*³⁰⁵. Tal ideia foi defendida uma década antes por Couto de Magalhães. Este falava graças a sua experiência como fundador e diretor do Colégio Isabel, criado em 1870 no Araguaia. Segundo Rizzini,

³⁰² Idem, ibidem

³⁰³ Idem, ibidem.

³⁰⁴ Idem, p. 167.

³⁰⁵ RIZZINI, 2004, *op. cit.* p. 196.

“Magalhães elaborou um plano para o aperfeiçoamento e a reprodução da ‘idéa do Collegio Isabel’ nas províncias onde se encontrava o ‘elemento selvagem’, como Pará, Amazonas, Mato Grosso e Goiás. Esses colégios estariam subordinados a um colégio central a ser fundado na Corte: um ‘collegio de interpretes’, o qual receberia os meninos mais inteligentes e representantes de quatro ou cinco línguas sul-americanas. Nele, aprenderiam ofícios como os de carpinteiro e ferreiro, e receberiam uma ‘educação intellectual pratica’, consistindo na administração de serviços do colégio, de modo a serem ‘regulares administradores’. A formação de uma elite indígena, integrada aos costumes cristãos, mas também próxima de sua gente através do conhecimento da língua, permitiria que as tribos fossem por ela governada, sem imposição, através de ‘influências naturaes’, com grande ascendência entre os seus”³⁰⁶.

O Colégio Isabel foi criado em 1870 pelo general José Vieira Couto de Magalhães, quando era diretor do Serviço de Catequese do Vale do Araguaia e da Empresa de Navegação em Goiás. Segundo David Treece, Couto de Magalhães foi o representante mais iminente da política de integração do índio à sociedade nacional³⁰⁷. Sua proposta para o Indigenismo era o isolamento e pouca interferência, ou seja, o general era contra o extermínio dos nativos e, segundo ele, a “degeneração” dos nativos se dava por conta de processos históricos e políticos³⁰⁸.

Couto de Magalhães afirmava que a catequese introduzia a degradação e os maus vícios. O general defendia que

“o systema de catechese é máo, ou seja que o esforço dirigido especialmente para conseguir um homem religioso, se esqueça de desenvolver as idéas eminentemente sociaes ao trabalho livre, ou seja outra qualquer causa, o facto é este: o índio catechizado é um homem degradado, sem costumes originaes, indifferente a tudo. (...) Os aldeamentos indo-christãos não têm, pois, costumes originaes: sua família é a família christã, mais ou menos moralisada, segundo o caracter individual do catechista”³⁰⁹.

Propunha que os indígenas trabalhassem na pecuária, mas isso era uma medida transitória, pois o futuro reservado aos nativos era a mestiçagem com imigrantes europeus. Ele afirmava que “*nós não somos nem europeus nem africanos; somos uma raça americana,*

³⁰⁶ Idem, Ibidem.

³⁰⁷ TREECE, op. cit. p. 286.

³⁰⁸ CAUME, David J. *A história de uma escola para índios: Colégio Isabel (Goiás, 1870- 1888)*. Goiânia, abril de 1997. Monografia apresentada na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

³⁰⁹ MAGALHÃES, Couto de. Família e religião selvagem. In: *O selvagem*. RJ: Typografia da Reforma, 1876, p. 109.

que já está afastada de seus progenitores do Velho Mundo (brancos e africanos) e que, no futuro, há de ficar ainda mais afastada”³¹⁰. Segundo Couto de Magalhães, raças indígenas e mestiças representavam o passado e o futuro dos sertões, mas elas não eram suficientes ao processo civilizatório. Nas palavras do autor,

“O índio e o branco produziram uma raça mestiça, excelente pela sua energia, coragem, sobriedade, espírito de iniciativa, constância e resignação em sofrer trabalhos e privações; é o mameluco, tão justamente célebre na história colonial da Capitania de São Vicente. Infelizmente, estas boas qualidades morais são compensadas por um defeito quase constante: o da imprevidência ou indiferença pelo futuro. O mameluco, como o índio seu progenitor, não capitaliza, nada poupa. Para ele o mês seguinte é como se não existisse. Será falta de educação, ou falta de uma faculdade? É falta de educação, porque, para esses pobres, a pátria tem sido madrasta”³¹¹.

O general acreditava no desaparecimento dos indígenas, mas afirmava que “*se formos providentes e humanos, eles não desaparecerão antes de haver confundido parte do seu sangue com o nosso*”³¹². Ou seja, para ele a miscigenação seria o principal fator que contribuiria para o desaparecimento do indígena e sua “mistura” com os colonizadores propiciariam o processo civilizatório em conjunto com a educação “dos meninos das malocas”.

A obra *O selvagem*³¹³ é resultado de suas expedições ao rio Araguaia, no Mato Grosso e também de sua experiência como diretor e fundador do Colégio Isabel, foi apresentada pela primeira vez em 1874, ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, dois anos antes de sua publicação, em 1876³¹⁴. O general ressaltou a necessidade de domesticar os indígenas que ele considerou selvagens. Defendeu a importância do estudo da língua nativa a fim de que os indígenas compreendessem os colonizadores e também fossem compreendidos. Alerta, ainda, para os benefícios do aprendizado da língua nativa, pois os “selvagens” poderiam ser convencidos dos benefícios do trabalho e seriam ótima mão-de-obra. O general afirmou em seu livro que a escola era um preparatório para a criação de intérpretes e sugeriu que, juntamente com o missionário, estivesse um intérprete para ajudar na comunicação no interior das comunidades indígenas.

³¹⁰ Idem, p. 152.

³¹¹ Idem, ibidem.

³¹² MONTEIRO, op. cit. p. 152.

³¹³ MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. RJ: Typografia da Reforma, 1876.

³¹⁴ TREECE, op. cit. p. 286.

Magalhães foi encarregado, pelo governo, de elaborar um curso de língua geral, o tupi, que é apresentado em sua obra. Seu intuito era também mostrar que os elementos ricos do país, isto é, a fauna e a flora, ainda não haviam obtido a atenção devida dos políticos e elite intelectual. Além disso, ressaltou que, a colonização do território brasileiro, as comunicações e indústrias dependiam em boa parte, dos indígenas. O autor era partidário da ideia da sociedade utilizar os recursos materiais e humanos do interior brasileiro. Ele intentava que tanto indígenas quanto imigrantes do interior fossem incorporados à economia³¹⁵.

Couto de Magalhães acreditava na perfectibilidade do indígena. Em outras palavras, o general considerava a cultura indígena primitiva, mas acreditava que os nativos poderiam ser “civilizados” por meio do contato com civilizações consideradas superiores, ou seja, colonos brancos. Além disso, rejeitava a política de extermínio e subjugação dos indígenas e também era contrário à política de aldeamentos. Segundo a análise de Treece,

“Em lugar disso, ele recomendava pacificar tribos hostis em seu próprio território por meio de três instituições: o assentamento militar, como posto avançado de colonização e primeira linha de contato; o intérprete, que deveria fazer parte de um corpo treinado e organizado de profissionais; e o missionário, que completaria o processo de assimilação”³¹⁶.

A criação do Colégio Isabel foi a materialização do projeto de Couto de Magalhães. A base de seu projeto era transformar os índios em elementos úteis, de acordo com as leis da perfectibilidade humana e o objetivo educacional era suplantar a suposta condição de selvagens dos índios tornando-os brasileiros e cristãos.

O Colégio Isabel tinha o propósito de “civilizar” e impor uma nova educação às crianças indígenas que viviam na região do Araguaia. Seu diferencial em relação aos projetos contemporâneos estava no intuito de preservar as línguas de origem das crianças para que elas servissem de intérpretes e mediadores culturais ao serem reintroduzidos em suas tribos, após o “processo civilizatório”. Segundo Joel Marin,

“Dentre os objetivos do Colégio Isabel, destacava-se o de formar intérpretes para servir nos contatos entre índios e a sociedade dominada pelos brancos. Já no ano de 1875, um relatório informava de que Uadjurema, da etnia caiapó, fora designado intérprete na Colônia

³¹⁵ Os ideais de aproveitamento dos habitantes do sertão defendidos por Couto de Magalhães constam ainda na obra *Região e raças selvagens* lido em 1874 no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

³¹⁶ TREECE, *op.cit.* p. 288.

Chambioá. Esse fato foi motivo de exaltação e prova contundente de que a instituição alcançara seus propósitos de formar indígenas mediadores”³¹⁷.

De acordo com Irma Rizzini³¹⁸, o projeto de Couto de Magalhães tinha como intuito criar uma nação homogênea, superando os obstáculos à ocupação do território pelas populações cristãs e ditas civilizadas. E o empecilho nessa ocupação era uma população de cerca de “um milhão” de indígenas “ferozes” que habitava na região do Araguaia. Para Couto de Magalhães, essa população deveria ser removida, mas não exterminada. É possível perceber que Magalhães propunha o emprego de uma pedagogia semelhante à empregada pelos jesuítas, baseada também no aprendizado e no uso da língua nativa, e no reconhecimento da importância de se preparar intérpretes que seria para estabelecer a comunicação com os índios. Para Couto de Magalhães, além disso, com esse método os índios acabariam aprendendo a língua portuguesa e se incorporariam à sociedade nacional. Nas palavras de Rizzini, “*aprendendo-se as línguas dos povos e preparando-se intérpretes de forma a estabelecer a comunicação entre civilizados e selvagens, estes últimos acabariam aprendendo a língua nacional e se incorporando à ‘nossa sociedade’*”³¹⁹.

De acordo com Rizzini, Couto de Magalhães acreditava que a transformação ocorreria de uma geração para outra através da educação dos filhos e ao mesmo tempo mantendo o conhecimento de sua língua, o que seria o elo entre as duas “raças”. Em outras palavras, o general defendia que as crianças e jovens se tornariam intérpretes e contribuiriam para a comunicação dos colonizadores com os nativos. O general frisa: “*Ou exterminar o selvagem, ou ensinar-lhe a nossa língua por intermédio indispensável da sua, feito o que, ele está incorporado à nossa sociedade, embora só mais tarde se civilize*”³²⁰. Assim, o autor pretendia em quinze anos formar, na região do Araguaia, uma mão-de-obra por meio da educação de meninos e meninas no internato por ele projetado.

“Incorporar os *silvícolas* à civilização, transformando-os em agentes do processo civilizador resolveria também o difícil obstáculo da resistência indígena à ocupação do seu território, historicamente vencida através da dominação pela violência. Visava-se à “conquista

³¹⁷ MARIN, J. O. B. . A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. *História Unisinos*, v. 13, p. 152-165, 2009.

³¹⁸ RIZZINI, *op. cit.*, 2004.

³¹⁹ *Idem*, p. 341.

³²⁰ MAGALHÃES, *op. cit.* p. 27.

pacífica”, palavras de um “militar” que buscava ampliar fronteiras pela educação”³²¹.

De acordo com a análise de Marin, entre os anos de 1874 e 1878, o Colégio manteve uma média de 42 alunos e, a partir de então, esse número passou a sofrer decréscimos³²². Segundo o autor, “*dentre os 41 alunos registrados em 1878, vinte eram Kaiapó, doze Tapirapé, cinco Karajá, dois Xavante e dois Gorotiré. Algumas crianças das etnias Guadajajara, Pivoca e Xerente também foram matriculadas*”³²³.

Marin alerta que aos pais era dito que seus filhos seriam bem tratados nas escolas e que retornariam mais úteis às aldeias. Contudo, os pais das crianças menores relutavam em liberar seus filhos. Assim, foram utilizadas estratégias para o recrutamento de crianças indígenas como a entrega de brindes aos pais que permitissem que os filhos fossem às escolas e também a compra de crianças e o uso da força³²⁴. Os alunos recebiam instrução elementar, religiosa e profissional, sendo esta determinada pelo gênero. As meninas aprendiam ofícios previstos para seu sexo, como costurar, e os meninos aprendiam artes mecânicas, trabalhos de navegação, ofícios de agricultura.

Couto de Magalhães acreditava que o ensino da pecuária era crucial para contribuir para a economia da região. Assim, foi agregada ao Colégio Isabel a Fazenda do Dumbasinho, situada a seis quilômetros de Leopoldina, e a fazenda era voltada para o ensino prático de criação de gado aos alunos³²⁵. A instituição deu preferência ao ensino da pecuária e isso correspondia aos interesses dos proprietários da região, que desejavam recrutar índios para suas fazendas. Contudo, o Colégio teve dificuldades para contratar professores tanto para a pecuária quanto para o ensino necessário para a navegação, levando o general a abandonar estes objetivos pedagógicos.

Rizzini frisa que mesmo com as dificuldades, o Colégio forneceu mão-de-obra para a Empresa de Navegação em Goiás que esteve sob a direção de Couto de Magalhães, enquanto foi diretor do Serviço de Catequese do Vale do Araguaia. Segundo a autora,

³²¹ Idem, p. 343.

³²² MARIN, *op. cit.* p. 157.

³²³ Idem, *ibidem*.

³²⁴ Cf. MARIN, *op. cit.*

³²⁵ MARIN, p. 159.

“Os objetivos dos Serviços de Catequese e de Navegação se fundiam, quando índios “catequizados”, das aldeias e do Colégio, transformaram-se em mão-de-obra a serviço da Empresa. Os índios eram aliciados através de brindes, tais como, calças, camisas, chapéus, machados, foices, facas, canivetes, tesouras, anzóis, linhas de pescar, espelhos, fumo, cachimbos, miçangas, etc., escolhidos à vontade do *capitão*. Os “mágicos efeitos” da catequese promovida pelo governo na região, através das empresas dirigidas por Couto de Magalhães, encantou a Afonso Celso”³²⁶.

Contudo, no início da década de 1880, ocorreu um abalo na crença de que a criança indígena educada teria sucesso ao introduzir novos costumes entre seus povos originários. O presidente da Província de Goiás, em 1881, esboçou a crença de que as crianças nacionais desempenhariam com mais eficácia o papel de intérpretes, por sua suposta superioridade em relação aos nativos³²⁷. Com a saída de Couto de Magalhães da direção do Colégio Isabel em 1877, a instituição entrou em processo de decadência.

“Os abusos cometidos contra os internos não foram os únicos motivos para o fracasso da experiência. A pedagogia ensaiada na instituição mostrou-se inadequada em seus fundamentos: as crianças, em parte, não se mostraram facilmente educáveis no sentido de abandonarem seus “hábitos e costumes”, resistindo de forma passiva ou ostensivamente às imposições das normas da instituição e do ensino ministrado. Os registros de baixo índice de aproveitamento nos estudos, fugas, desobediência, agressividade e desordem demonstram que, pelo menos parte dos alunos, não estava disposta a aceitar passivamente “novas noções de tempo, de trabalho contínuo, de hierarquia e de submissão”. Por outro lado, pode-se pressupor que a prática pedagógica da instituição tenha provocado efeitos inesperados e indesejáveis, como a rejeição do aluno à convivência com o seu grupo de origem ao término da formação, caindo por terra a finalidade principal do projeto de Couto de Magalhães, ou seja, a criação de intérpretes que funcionassem como elos entre as tribos e a civilização”³²⁸.

O projeto de Magalhães de criar intérpretes que servissem como elo de aproximação entre índios e civilizados não funcionou e também não ultrapassou as fronteiras de Goiás como era previsto. Marin frisa que, na verdade, ao saírem do Colégio Isabel os alunos não se adequaram ao “mundo ocidental” e tampouco aos seus antigos costumes. Tais alunos não

³²⁶ RIZZINI, 2004, *op. cit.* p. 347.

³²⁷ Idem, *ibidem*.

³²⁸ Idem, p. 348.

eram mais índios, não eram “civilizados”³²⁹. O autor nos mostra que os nativos não se enquadraram ao mundo ocidental e, ao mesmo tempo, não conseguiam se voltar para seus antigos costumes, pois não eram aceitos por seu grupo. Segundo Marin

“alguns grupos indígenas não aceitavam pacificamente o retorno de seus filhos, os quais tinham sido afastados ou raptados, e os assassinavam para não ser corrompidos por ideias alienígenas, conforme constataram Pohl e Berthet em suas viagens pela Província de Goiás”³³⁰.

Assim, nos questionamos a respeito das consequências do empreendimento civilizador para a vida dos indígenas.

Em relação ao Colégio Isabel, não sabemos se parte dos índios ali matriculados valoravam a instituição como uma estratégia de ascensão social. Os autores que estudaram a instituição como Irma Rizzini afirma que os efeitos da “educação” da instituição foram contrários ao que se esperava³³¹. Segundo ela, os casos de fugas, agressividade, desobediências e insubordinações nos revelam a pouca disposição dos alunos em aceitarem os ditames do Colégio³³². Da mesma forma, Marin frisa que os alunos do Colégio Isabel, ao voltarem para seus antigos grupos étnicos, não eram aceitos³³³. Segundo o autor, alguns pais chegavam até a assassinar os filhos ao retornarem para casa para evitar que o restante da família fosse corrompida por ideias “alienígenas”³³⁴.

No entanto, já demonstramos que o professor índio Pacó fez uso de seu aprendizado para ascender socialmente. Tanto que ao ser expulso da aldeia de Itambacuri, Pacó fundou sua escola. Da mesma forma, as fontes acerca da Colônia Isabel nos revelam o interesse por parte de alguns alunos em se tornarem mestres e, por isso, o empenho e a dedicação nos estudos. O artigo 86 do Regulamento da instituição revela que, o aluno que fosse considerado de confiança receberia pecúlio por seu emprego além de substituir o mestre em caso de ausência deste.

³²⁹ Cf. MARIN.

³³⁰ Idem, p. 164.

³³¹ RIZZINI, *op. cit.* p. 351.

³³² Idem, *ibidem*.

³³³ MARIN, *op. cit.* p. 164.

³³⁴ Idem, p. 164.

“A inscrição no quadro de honra habilitará o colono a ser provido em um emprego de confiança, vencendo a diária correspondente á classificação do dito emprego. O acesso de graduação dará direito ao colono, além da diária prescripta, a substituir os mestres na officina ou no campo em suas ausências”³³⁵.

Diante do exposto, podemos concluir que, apesar das resistências e do pouco interesse por parte dos educandos, houve alguns casos em que o processo educacional foi útil para a vida do aluno. Assim, apreendemos que, para além dos conflitos e tentativas de anulação da cultura do outro, alguns educandos souberam se apropriar do que lhes era ensinado e usaram em prol de si mesmo e de sua cultura.

2.5. As escolas militares e a disciplinarização: os destinos dos “incorrigíveis”

As instituições educacionais tinham como objetivo moralizar e disciplinar os jovens a fim de retirá-los de uma vida de “vadiagem”. No que concerne aos indígenas, os estabelecimentos visavam à transformação dos nativos em cidadãos cristãos e “civilizados” de forma que aprendessem um ofício e se tornassem úteis a si e ao Estado imperial. Entretanto, como já mencionamos muitos educandos não se adaptavam aos ditames disciplinares e moralizantes das instituições ou simplesmente não tinham interesse no aprendizado das escolas. Sendo assim, o destino dos chamados “incorrigíveis” eram os Arsenais de Guerra ou a Marinha, instituição temida pelos alunos devido a rigidez e a disciplinarização assegurada, na maioria das vezes, pelo uso da força. Segundo Irma Rizzini,

“o melhor método considerado para estes casos [*indisciplina*] era o recrudescimento da disciplina militar, através do envio dos inadaptados aos arsenais de Guerra ou Marinha. Nas instituições militares passavam a viver sob regime militar, sem quaisquer adaptações e ocupando o último nível da escala hierárquica: o de aprendizes, pobres e desvalidos, carregando consigo a pecha de ‘indomáveis’”³³⁶.

Frisamos que estar em boas condições físicas e mentais era pré-requisito crucial para a entrada dos educandos considerados rebeldes na instituição militar. Adlene Arantes cita a Lei nº 2556 de 1874 que estabeleceu as condições de recrutamento para o Exército e a Armada. Segundo a Lei não será contado como serviço militar o tempo prestado pelo

³³⁵ APEJE. CD -7. Artigo 86 do Regulamento da Colônia Isabel. Recife: 1886, p. 10.

³³⁶ RIZZINI, tese, *op. cit.* p. 237.

educando antes de ter completado 19 anos e acentuamos ainda a preferência dada aos órfãos desvalidos, abandonados por seus pais³³⁷.

De acordo com Adlene, em Recife, havia o Arsenal do Exército e nele existiam a Companhia de Aprendizes Militares que recebia crianças de oito a doze anos de idade e a Companhia de Operários que recebia crianças de quatorze a dezoito anos. As crianças que compunham esses estabelecimentos eram, geralmente, capturadas pela polícia nas ruas de Recife e de outras cidades pernambucanas. Já na Marinha, existia a Companhia de Aprendizes de Marinheiros que recebia menores de sete a doze anos e permaneciam na instituição até os vinte e um anos de idade ao completarem sua formação³³⁸.

De acordo com a análise de Vera Lúcia Braga de Moura, na Companhia de Aprendizes do Arsenal, os menores exerciam funções segundo sua aptidão como carpinteiros, marceneiros, pioneiros etc. No que se refere à instrução limitava-se ao ensino das primeiras letras, música e geometria³³⁹. Segundo a autora, o aproveitamento do aluno no ensino de primeiras letras não era satisfatório e também no ensino de música, pois aos quatorze anos era transferido para a Companhia de Operários. E o aproveitamento nas oficinas poderia ser assegurado graças à transferência para a Companhia de Operários, pois na de Aprendizes os alunos não adquiriam aproveitamento satisfatório³⁴⁰. A autora corrobora com nossa afirmação de que os Arsenais de Guerra e Marinha eram voltados para os chamados “incorrigíveis”:

“Observamos que todas as instituições de amparo ao menor desvalido valiam-se dos Arsenais da Marinha ou da Guerra para incorporar nas suas fileiras os menores tidos como insubordinados. A historiografia também confirma esta questão, isto é, todos os menores que não se enquadravam nos estabelecimentos em que estavam locados eram enviados a estas instituições”³⁴¹.

No que se refere às crianças indígenas, havia pouco interesse por parte dos pais em matriculá-los nas instituições. Nas palavras de Rizzini, “*a história da exploração e escravidão dos índios na região [Amazonas] é apontada pelos governantes da Província*

³³⁷ Cf. ARANTES, Adlene Silva. Educação de crianças desvalidas na Província de Pernambuco no século XIX. UFPE: GT- 21: Afro-brasileiros e educação, p. 12.

³³⁸ Idem, ibidem.

³³⁹ MOURA, Vera Lúcia Braga de. *Pequenos aprendizes: assistência à infância desvalida em Pernambuco no século XIX*. Recife: UFPE, dissertação de mestrado defendida em 2003, p. 94.

³⁴⁰ Idem, p. 94, 95.

³⁴¹ RIZZINI, *op. cit.* p. 100.

como um dos fatores importantes para o afastamento de crianças das instituições educativas”³⁴².

Frisamos com base na análise de Vânia Moreira³⁴³ que, a intenção do recrutamento militar era não somente um meio de garantir soldados ao Estado Imperial, mas também, uma forma de controle social e de coerção pela via do trabalho. Acreditava-se que, conseqüentemente, os nativos seriam levados à civilização. Nas palavras da autora,

“a finalidade do recrutamento não se restringia a fornecer um número suficiente de soldados para o serviço militar. Visava também, e em certos momentos até mesmo principalmente, exercer o controle social, punindo supostos desordeiros, homens pouco obedientes às hierarquias sociais ou aqueles recalcitrantes ao trabalho”.³⁴⁴

O Arsenal da Marinha era um dos lugares para onde os índios recrutados nas vilas e aldeamentos do Império eram enviados, E, de acordo com Juvenal Greenhalgh “o serviço de remadores nas embarcações do Arsenal era feito, quase que exclusivamente, por índios.”³⁴⁵

Segundo Álvaro Pereira do Nascimento, cabia às forças militares manterem a segurança pública e à Marinha alistar e corrigir os tipos considerados perigosos à boa sociedade³⁴⁶. Infelizmente, não foi possível encontrar as listas de recrutamento no Arsenal da Marinha e, por isso, não sabemos o número de marinheiros-índios que foram remetidos de suas aldeias³⁴⁷. Segundo Nascimento,

“Os marinheiros, em sua imensa maioria, (...) assentaram praça por imposição das autoridades públicas, preocupadas em ‘limpar’ as cidades de todos aqueles suspeitos de tornarem-se criminosos, ou que criminosos eram. (...) Na ausência de voluntários, os oficiais da Marinha aceitavam todos aqueles remetidos pela polícia, tantas vezes

³⁴² Idem, p. 261.

³⁴³ MOREIRA. *Guerra e paz no Espírito Santo: caboclisto, vadiagem e recrutamento militar entre as populações indígenas provinciais (1822-1875)*. In: XXIII Simpósio Nacional de História - História: guerra e paz, 2005, Londrina - PR. Site: Os índios na história do Brasil - Simpósio, 2005, p.2.

³⁴⁴ Idem, ibidem.

³⁴⁵ GREENHALGH, Juvenal, 1965. *O Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro na História (1822-1889)*. Volume 2. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Marinha. Pág. 99.

³⁴⁶ Cf. NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *A Ressaca da Marujada*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

³⁴⁷ Nos livros pesquisados para a pesquisa não existem esses dados e também não consta nos Arquivo do Serviço de Documentação da Marinha.

detidos e enviados para lá pela suspeição de, como pobres, pertencerem às ‘classes perigosas’.”³⁴⁸

Comentamos que o índio aldeado, em processo de ressocialização, sofria o alistamento compulsório, baseado no argumento de que isso seria bom para o seu processo de “civilização”. Mas é importante frisar que também os indígenas já assimilados eram recrutados. De acordo com Bessa Freire e Malheiros, esses índios destribalizados se enquadravam em outra categoria que também sofria o alistamento compulsório: a categoria de vadios.

Esses índios urbanos, quase sempre sem emprego e sem domicílio certo, formavam uma ‘tribo’ desfigurada que vagava pelas tabernas e vendas dos principais bairros, principalmente Candelária, Santa Rita e São José, entrando em conflito permanente com a polícia. Alguns deles moravam em cortiços no centro da cidade, conforme constam códices do fundo Polícia da Corte e do Arquivo Nacional, quando registram as prisões realizadas pelos mais diferentes motivos: roubos, furtos, conflitos, brigas, desordens, agressões, vadiagem, embriaguez, atitudes suspeitas e outros.”³⁴⁹

Para o período entre 1808 e 1822, realizamos pesquisa sobre a presença indígena no Arsenal da Marinha e verificamos que os assuntos acerca dos nativos, que aparecem nos relatórios oficiais, são em especial: valor das despesas semanais com índios, tipo de serviços feitos pelos índios no Arsenal, alistamento e deserção de índios, queixas dos inspetores reclamando a falta de índios e alguns casos excepcionais. A tabela a seguir faz uma comparação das despesas com índios e marinheiros:

Tabela 4: Dados das despesas semanais com soldados - 12/1808 e 01/1809 - (No manuscrito original em mil réis³⁵⁰)

Data	Despesas com marinheiros	Despesas com índios
-------------	---------------------------------	----------------------------

³⁴⁸ NASCIMENTO, *op. cit.* pág. 56.

³⁴⁹ FREIRE, José Ribamar Bessa & MALHEIROS, Márcia Fernanda, 2009. *Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ. Pág. 83.

³⁵⁰ Greenhalgh nos informa, na primeira e única nota da transcrição, que os valores que aparecem na transcrição foram convertidos em cruzeiros, sendo o original, da época, em réis.

29/11/1808	Cr\$116,96	Cr\$153,60
06/12/1808	Cr\$103,60	Cr\$174,60
12/12/1808	Cr\$95,72	Cr\$195,00
20/12/1808	Cr\$91,56	Cr\$213,60
31/12/1808	Cr\$73,36	Cr\$172,00
10/01/1809	Cr\$98,18	Cr\$170,20
18/01/1809	Cr\$97,16	Cr\$167,80
23/01/1809	Cr\$80,92	Cr\$188,80
31/01/1809	Cr\$70,00	Cr\$195,60

Fonte: DPHDM. *Correspondência da Inspeção do Arsenal Real da Marinha*. Volume 1 e 2.

Através dessa tabela podemos apreender dois fatos relevantes. O primeiro é que as despesas com índios eram maiores do que as dos outros marinheiros. Assim, é possível perceber a importância da presença indígena no interior do Arsenal da Marinha. A segunda questão refere-se ao fato de os indígenas não serem chamados de marinheiros dentro do Arsenal ainda que estes muitas vezes tenham exercido esse papel.

Tabela 5: Tabela de ocorrências envolvendo índios na Correspondência da Inspeção do Arsenal Real da Marinha (1808-1822)

Ano	a	b	c	d	e	f	g	h	i
1808	5			3					8
1809	6	2	3	4	2	1	1	1	20
1810	1		1						2
1812	1		4						5
1814							1		1
1815		3	1						4
1816			1		1				2

1817		1	1						2
1818		1							1
1819			2						2
1820		1							1
1821		1							1
Total	13	9	13	7	3	1	2	1	49

Fonte: DPHDM. *Correspondência da Inspetoria do Arsenal Real da Marinha*. Volume 1 e 2.

Legenda:

a. Pagamentos e despesas com índios; b. Entrada e alistamento de índios; c. Fuga e deserção de índios; d. Descrição dos trabalhos exercidos por índios; e. Conflitos violentos ou castigos envolvendo índios; f. Revoltas de índios; g. Casos de doenças dos marinheiros-índios; h. Outros; i. Número de ocorrências por ano.

Pretendemos frisar neste ponto que a presença dos indígenas na Marinha é algo notável, sobretudo após 1808. Não tivemos acesso à documentação posterior à independência do Brasil, contudo a compilação das leis do indigenista do século XIX elaborada por Manuela Cunha nos permite perceber que os nativos também estiveram nas forças Armadas no pós-independência em diversas partes do país. Citaremos alguns documentos que comprovam essa assertiva. O Decreto n. 284 de 20 de dezembro de 1825 aprovava a criação de uma companhia de índios para o serviço no Arsenal da Marinha do Maranhão³⁵¹. No mesmo decreto, afirma que todo gasto com a criação dessa Companhia para índios seriam pagos pela Fazenda Nacional³⁵².

No Rio de Janeiro, temos a Decisão n. 82 de 5 de setembro de 1827 que recomenda que sejam empregados o maior número de índios possível no Arsenal da Marinha e nos Navios da Armada nacional e Imperial³⁵³. No Espírito Santo, o Ministério do Império fixa

³⁵¹ Decisão n. 284- MARINHA- A prova a criação de uma companhia de Índios para o serviço do Arsenal da Marinha do Maranhão, e dos navios da Armada (28/12/1825). In: CUNHA. *Política Indigenista no século XIX*. In *A História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 127.

³⁵² Idem, ibidem.

³⁵³ Decisão n. 82- MARINHA- Recommenda a remessa de índios para serem empregados no Arsenal da Marinha da Côrte, e nos navios da Armada Nacional e Imperial. In: CUNHA. *Política Indigenista no século XIX*. In *A História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 130.

providências para o transporte de índios do aldeamento de São Matheus para servirem nos arsenais da marinha e da guerra³⁵⁴.

Por meio do exposto, é evidente que a presença dos nativos era significativa nas instituições militares também no período posterior à independência. Além disso, é importante refletir um pouco mais acerca do tipo de pedagogia existente nessas instituições. Sabemos que os Arsenais eram voltados, principalmente para os chamados “incorrigíveis” que não se enquadravam às instituições profissionalizantes, por exemplo. Frisamos que para além dos castigos físicos, apesar de a proposta educacional ser pouco eficiente como afirmou Vera Lúcia Braga³⁵⁵, percebemos que a questão do trabalho era a pedagogia empreendida nessas instituições. Em outras palavras, o método correcional e a pedagogia do trabalho foram empreendidos nos arsenais, pois como defendia Januário da Cunha Barbosa, secretário perpétuo do IHGB que escreveu sobre o melhor método de “civilizar” os índios, o trabalho seria um freio às paixões dos indígenas e os tiraria de seus erros³⁵⁶.

³⁵⁴ 25/11/1844: Ministério do Império- Fixando providências para o aldeamento dos índios em S. Matheus e para seu transporte à Côrte, para servirem nos arsenaes e marinha e guerra. In: CUNHA. *Política Indigenista no século XIX*. In *A História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 190.

³⁵⁵ MOURA, Vera Lúcia Braga *op. cit.*, p. 94.

³⁵⁶ BARBOSA, *op. cit.* p. 16

3. Educar para miscigenar: a mistura como instrumento de “civilização” e “nacionalização” dos índios

3.1. A ideia de raça e as teorias raciais

A percepção da diferença entre os homens tornou-se particularmente evidente na época das grandes viagens. Os “novos homens” eram descritos de formas diversas, seja com uma visão edênica ou uma visão de demonização. De acordo com Lilia Swarcz, no século XVIII, “os povos selvagens passaram a ser vistos e entendidos como primitivos”³⁵⁷. A autora frisa que os povos americanos passaram a ser objetos para uma nova percepção que reduzia a humanidade a apenas uma espécie, uma evolução e uma possível “perfectibilidade”³⁵⁸. A perfectibilidade era conceito-chave para a teoria humanista de Rousseau que aponta para a capacidade inerente do homem de se superar.

“Via de mão dupla, a ‘perfectibilidade’ não supunha, porém, o acesso obrigatório ao ‘estado de civilização’ e à virtude, como supunham os teóricos do século XIX. (...) Marca de uma humanidade una, mas diversa em seus caminhos, a ‘perfectibilidade humana’ anunciava para Rosseau os ‘vícios’ da civilização, a origem da desigualdade entre os homens”³⁵⁹

Assim, a perfectibilidade, ao mesmo tempo em que demonstrava a capacidade do homem de se superar, apontava também para a capacidade do ser humano de errar. Segundo Swarcz, essa noção de perfectibilidade em Rousseau irá pressupor que a igualdade entre os homens é algo natural. Tal concepção pode ser vista na noção de “bom selvagem”, já que o estado de natureza ao contrário de afirmar a degenerescência do homem americano e um retorno ao paraíso original, era visto como um instrumento para se pensar o estado de civilização³⁶⁰. Em relação à evolução social, Rousseau afirmava que o homem americano possuía uma bondade natural, contudo por meio da experiência ocidental sua natureza havia sido corrompida³⁶¹.

³⁵⁷ SCWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. SP: Companhia das Letras, 1993.

³⁵⁸ Idem, p. 44.

³⁵⁹ Idem, p. 44.

³⁶⁰ Idem, *ibidem*.

³⁶¹ Idem, p. 45.

A análise de Scwarcz acerca das teorias raciais, nos mostra que assim como existiram vertentes que possuíam uma visão idílica do Novo Mundo, as vertentes depreciativas também foram fecundas a partir da segunda metade do século XVIII. Ela cita Georges-Louis Leclerc, o conde de Buffon, naturalista francês, que personificou a ruptura do paraíso rousseauiano caracterizando o Novo Mundo sob a égide da debilidade e da carência. Por exemplo, o pequeno porte dos animais, a ausência de pelo nos homens, o escasso povoamento eram fatores que, para Buffon corroboravam sua tese de debilidade das terras americanas. Outro fator introduzido no debate em torno das “ausências” do continente americano refere-se à introdução da noção de “degeneração” pelo jurista Cornelius de Pauw. Por meio da radicalização dos argumentos de Buffon, De Pauw defendia que os americanos não eram apenas imaturos ou inferiores, e que “*a natureza do Novo Mundo [era], débil por estar corrompida, inferior por estar degenerada*”³⁶².

No século XVIII, portanto as diferentes perspectivas em relação à natureza humana ganham destaque e, a partir do XIX uma postura mais influente que abordará sobre as diferenças existentes entre os homens ganhará mais espaço. Discutamos um pouco as teorias raciais que são inauguradas no XIX.

O conceito de raça foi introduzido na literatura mais especializada no início do século XIX por Georges Cuvier e, assim, inaugurou-se uma era em que a mentalidade vigente acreditava na existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos³⁶³. Em meio a esse debate, faz-se necessário ressaltar que o pensamento que vigorava no século XIX e início do XX girava em torno do conceito de civilização e tal conceito remetia aos moldes ocidentais, ou seja, civilizado, em termos gerais, era sinônimo de europeu, branco e católico.

Diante disso, emergiriam as discussões a respeito “da boa raça”, “da boa gente” e, assim, argumentos e técnicas de biologia e de higienização seriam invocados para comprovar quem fazia parte do grupo da “boa raça” para separá-las dos demais. Em meio a esse debate,

³⁶² DE PAUW *apud* SCWARCZ p. 46.

³⁶³ SCWARCZ, *op. cit.* p. 47.

surgiriam as teorias raciais³⁶⁴ e a eugenia para justificar as ações tomadas em prol da civilização e do aperfeiçoamento da raça humana.

É necessário enfatizar que racismo é o pensamento que tende a crer na superioridade de uns e na inferioridade de outros, ou seja, acredita-se na existência de diferença de raças humanas³⁶⁵. Além disso, o debate acerca das raças trouxe outra questão: a origem dos seres humanos. Havia então, duas correntes principais que discutiam a respeito da origem das raças humanas: o monogenismo e o poligenismo.

O monogenismo foi a visão dominante até meados do século XIX. Essa corrente defendia que o homem tem uma raiz comum e que os tipos humanos eram diferentes devido à queda do homem no Éden o que provocou sua degeneração. Nesse contexto, surge a corrente dos poligenistas que defendia que existiam vários centros de criação o que acarretou nas diferenças raciais. Segundo Lilia Schwarcz “*a versão poligenista permitiria, por outro lado, o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos que passam crescentemente a ser encarados como resultado imediato das leis biológicas e naturais*”.³⁶⁶

O debate entre as duas correntes foi amenizado somente com a publicação de “*A origem das espécies*” de Charles Robert Darwin em 1859 “*que passou a constituir uma espécie de paradigma da época, diluindo antigas disputas*”³⁶⁷. Ou seja, Darwin se transformou em referência obrigatória para os estudos sobre raça e aperfeiçoamento da raça humana. Adam Kuper discute a relação de Darwin com a teoria do aperfeiçoamento humano e ressalta que Darwin conclui que “*à medida em que a tecnologia avançava, a seleção natural tornava-se menos decisiva*”³⁶⁸, pois quando o ser humano adquire as faculdades que o distingue dos animais inferiores, ele fica menos propenso a modificações corporais por meio

³⁶⁴ É importante frisar que o pensamento racista não é uma peculiaridade dos séculos XIX e XX. Na Antiguidade o padrão de beleza era o da Grécia bem como a força dos espartanos. Na Grécia Antiga adotou-se uma medida com intuito de purificar a raça. Na Idade Média, também havia a mentalidade de superioridade do Ocidente cristão sobre os muçulmanos e adeptos de outras religiões e, assim, justificava-se a dominação do Novo Mundo. DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. SP: Editora Contexto, 2007.

³⁶⁵ A Antropologia ressalta que o conceito de raça do ponto de vista biológico é errôneo e não pode servir como padrão de diferenciação humana. Defende-se ainda que raça é uma só: a humana. Identificar-se como pertencente a uma raça indicaria que a diferença de fenótipo (características físicas) é determinante.

³⁶⁶ SCWARCZ, *op. cit.* p. 48.

³⁶⁷ Idem, p. 54.

³⁶⁸ KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva. Transformações de um mito*. Recife: Editora UFPE, 2008, p. 35.

da seleção natural³⁶⁹. O fato é que tanto a versão monogenista quanto a poligenista assumiriam uma postura em favor do modelo evolucionista atribuindo ao conceito de raça conotações que escapam da biologia para tratar de questões de política e cultura³⁷⁰.

Com a publicação de “*A origem das espécies*”, surgiu o darwinismo que romperia definitivamente com o criacionismo. Segundo essa teoria, apenas os mais adaptados sobreviveriam e aqueles que possuíssem melhor aparelho biológico teriam chances de se perpetuar. A obra de Darwin possuiu interpretações várias e seus conceitos foram utilizados para analisar os comportamentos humanos. A partir de tais premissas surgiu o darwinismo social ou teoria das raças que contribuiu para a propagação e a legitimação dos argumentos racistas e eugenistas³⁷¹. Diante disso, conceitos como competição e seleção do mais forte passaram a ser usados nas áreas mais diversas, como, por exemplo, na psicologia, na linguística, na pedagogia infantil, na literatura naturalista³⁷².

O darwinismo social defendeu a ideia de que a seleção natural se encarregaria de eliminar os caracteres defeituosos e inferiores através das gerações. O desejo de controle ideológico do darwinismo social seria baseado na luta pela vida, na seleção e na concorrência entre as espécies e tais atitudes visavam o triunfo do indivíduo superior em detrimento do inferior. Scwarcz ressalta que

“No que se refere à esfera política, o darwinismo significou uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a ‘seleção natural’ como explicativa para a explicação do domínio ocidental, ‘mais forte e adaptado’. O pensamento social da época também acabará sendo influenciado com esse tipo de reflexão, reorientando-se antigos debates teóricos. Assim, enquanto a etnografia cultural adaptava a noção monogenista aos novos postulados evolucionistas, darwinistas sociais ressuscitavam, com nova força, as perspectivas poligenistas de inícios do século. Era preciso pensar na antiguidade da ‘seleção natural’ e na nova realidade que se apresentava: a mestiçagem racial”³⁷³

³⁶⁹ Idem, *ibidem*.

³⁷⁰ SCWARCZ, *op. cit.* p. 55.

³⁷¹ O termo eugenia será utilizado somente em 1883 por meio da publicação de Francis Galton que tratarei mais adiante. SCWARCZ, *op. cit.* p. 47.

³⁷² SCWARCZ, *op. cit.* p. 56.

³⁷³ Idem, *ibidem*.

Scwarcz afirma que, para os poligenistas, a degeneração era resultante do cruzamento entre as raças³⁷⁴. Apesar das diferentes interpretações acerca da capacidade ou não dos indivíduos híbridos procriarem, o fato é que o pensamento que vigorava era que a miscigenação deveria ser evitada. De acordo com o darwinismo social, a miscigenação é um erro que deve ser evitado³⁷⁵. Tal ideia parte de dois princípios: o primeiro consiste em enaltecer os tipos puros, ou seja, não miscigenados e, o segundo denota a mestiçagem como degeneração racial e também social³⁷⁶.

A obra de Darwin marcou o início do pensamento moderno e influenciou Francis Galton, seu primo³⁷⁷. Dessa forma, a busca pela melhoria da raça do ponto de vista biológico foi inaugurada. De acordo com Pietra Diwan, essa nova ideologia ficou conhecida como eugenia. O termo foi usado pela primeira vez em 1883, no livro *Inquires into Human Faculty and its Development*, quando Galton reúne uma série de análises sociológicas e material antropológico e explicita a eugenia de forma bem clara:

“Mencionar vários tópicos mais ou menos conectados com aquele do cultivo da raça, ou, como podemos chamá-los, com as questões ‘eugênicas’. Isto é, com problemas relacionados com o que se chama em grego ‘*eugenes*’, quer dizer, de boa linhagem, dotado hereditariamente com nobres qualidades. Esta e as palavras relacionadas, ‘eugeneia’ etc. são igualmente aplicáveis aos homens, brutos e às plantas. Desejamos ardentemente uma palavra breve que expresse a ciência do melhoramento da linhagem, que não está de maneira restrita à união procriativa, senão, especialmente no caso dos homens, a tomar conhecimento de todas as influências que tendem, em qualquer grau, por mais remoto que seja, dar às raças ou linhagens sanguíneas mais convenientes uma melhor possibilidade de prevalecer rapidamente sobre os menos convenientes, que de outra forma não haja acontecido”.³⁷⁸

Para os eugenistas, era necessário eliminar, desencorajando a reprodução, os considerados inferiores deficientes físicos e mentais, esquizofrênicos, epiléticos, surdos, loucos e também os marginais. De acordo com eles, tais pessoas produziam um fardo social, ou seja, o dinheiro público seria gasto com assistência a essas pessoas degeneradas o que seria um desperdício segundo a visão eugênica. Sendo assim, eles acreditam que, ao eliminar esse

³⁷⁴ Idem, *ibidem*.

³⁷⁵ Idem, p. 57.

³⁷⁶ Idem, p. 58.

³⁷⁷ DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. SP: Editora Contexto, 2007.

³⁷⁸ GALTON apud DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. SP: Editora Contexto, 2007, pp. 41-42.

fardo social, o progresso e a civilização seriam garantidos. Mas foram propostas diferentes formas de eliminar os indivíduos considerado inferiores. A eugenia de Galton é chamada de eugenia positiva, por exemplo, pois tinha como objetivo povoar o globo de gente sã, incentivando o casamento entre os saudáveis e desencorajando os inferiores de se reproduzirem. Segundo Galton, era preciso evitar que o Estado ficasse sobrecarregado economicamente cuidando dessas pessoas consideradas menos aptas. Diwan afirma que Galton propunha “*que o valor da raça é superior e mais importante do que a educação e o meio ambiente*”³⁷⁹.

Contudo, os métodos de aperfeiçoamento da eugenia de Galton foram radicalizados surgindo, também, a eugenia negativa. Tal eugenia defendia que a inferioridade era hereditária, portanto era necessário eliminar a espécie degenerada por meio de diferentes estratégias: a esterilização, mesmo que não fosse consentida; a segregação ou o confinamento; e ainda a eutanásia, o infanticídio e o aborto. Enfatiza-se que grande parte dos eugenistas rejeitou tais ideias, contudo, o Nacional Socialismo alemão fez uso da eugenia negativa para garantir a pureza da raça ariana e promover o holocausto.

Segundo Luís Edmundo de Souza Moraes, a eugenia se afirma como área de conhecimento legítimo devido a processos de racionalização e disciplinarização implantados na Europa com o intuito de realizar medidas de “*medicalização da sociedade*”³⁸⁰. Assim, de acordo com o autor, a eugenia foi uma forma moderna de tratar problemas sociais em termos biológicos. Nas palavras do autor, a eugenia determina que

“*todos os homens são biologicamente distintos e podem ser classificados em indivíduos inferiores e superiores, inclusive os membros da raça superior. (...) A mistura entre pessoas de menor e de maior valor seria prejudicial porque o sangue superior desapareceria ao se misturar com o de menor valor, que então se disseminaria. Os inferiores, que se reproduzem com maior facilidade deveriam ter seu número controlado por meio da intervenção do Estado, a quem caberia o dever de servir aos interesses dos indivíduos e das raças superiores, limitando os males causados pelos inferiores*”³⁸¹.

³⁷⁹ Idem, p. 43.

³⁸⁰ MORAES, Luís Edmundo. *Racismo ou Higiene racial no nacional socialismo: recusa da modernidade?* In: REIS; MATTOS; OLIVEIRA; MORAES & RIDENTI (orgs.). “Tradições e modernidades”. RJ: Editora FGV, 2010, pp. 231-254, p. 236.

³⁸¹ Idem, p. 236, 237.

Através de Alfred Plotz, a eugenia transformou-se numa ciência aplicada denominada de higiene racial que tornou a genética humana e o planejamento social questões inseparáveis.³⁸². Em outras palavras, identificava-se os superiores e os inferiores para que fossem executadas políticas de gerenciamento da população. A eugenia trabalhava com o conceito de vida sem valor, como por exemplo, pessoas com doenças mentais que passariam o resto de suas vidas dependendo dos outros eram vistas como inúteis. Portanto, para os eugenistas, não havia motivo para preservar a vida de pessoas que em nada contribuiriam para a sociedade. Ao contrário disso, elas eram um fardo social. Ainda de acordo com Moraes,

“A eugenia permitiu conferir legitimidade científica a medos sociais, a preconceitos e a doutrinas raciais. Com essa legitimação, grupos de pressão passaram a defender, em muitos países, a adoção pelo Estado de medidas regulares com base em princípios da higiene racial. Um indicativo nada desprezível da legitimidade e da influência da eugenia é a existência de leis (...) de esterilização compulsória e voluntária fundamentadas em argumentos da higiene racial envolvendo principalmente criminosos e deficientes físicos e mentais. (...) Ao lado da esterilização compulsória, as políticas de higiene racial incluíam medidas como a proibição de casamentos, o fim da assistência social, o fechamento de instituições para os chamados doentes incuráveis (físicos e mentais), chegando mesmo a propostas de assassinato de pessoas julgadas incapazes mental, física ou racialmente”³⁸³.

As teorias raciais, portanto, foram legitimadas através do argumento civilizatório, ou seja, era necessário que fossem tomadas medidas para impedir o crescimento das “raças” consideradas inferiores que prejudicariam o progresso da raça dita civilizada. O conceito de civilização denotaria, portanto, um valor que tinha como intuito justificar e legitimar a superioridade de uns em detrimento da suposta inferioridade de outros. A respeito do conceito de civilização, Marc Ferro explica:

“Assim, um conceito cultural, a civilização, e um sistema de valores tinham função econômica e política precisa. Não só aqueles países deviam assegurar aos europeus os direitos que definem a civilização- e que, na verdade, garantiriam-lhes a preeminência –, mas a proteção desses direitos tornava-se a razão de ser, moral, entenda-se, dos conquistadores.”³⁸⁴

Entretanto, a tentativa da justificação da superioridade da “raça” europeia se materializou anos antes do surgimento da teoria eugênica de Galton através da obra do Conde

³⁸² Idem, p. 237.

³⁸³ Idem, p. 237, 238.

³⁸⁴ FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências (sec. XIII a XX)*. SP: Companhia das Letras, 1996, p.39.

Gobineau intitulada “Essai sur l'inégalité des races humaines” (Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas) publicada em 1853³⁸⁵. Gobineau partilhava das noções de darwinismo social, mas introduziu a crença da degeneração humana que, segundo o Conde, era causada pela mistura de espécies humanas diferentes, ou seja, pelo cruzamento de raças superiores com as inferiores³⁸⁶.

Para Gobineau, a mistura sempre resultaria em dano. Além disso, ele defendia que não se podia esperar muito das raças “degeneradas”, pois elas não atingiriam um alto grau de civilidade como os arianos³⁸⁷. A popularização do conceito de raça se deu, portanto, a partir de suas ideias. Dessa forma, o racismo científico ou racialismo³⁸⁸ foi tomando moldes de ideologia, além de tornar-se o centro das discussões entre os eruditos. Não sem razão, portanto, Swarcz observou: “Assim, se a ‘civilização’ era um estágio acessível a poucas raças, o que dizer dos mestiços, esses sim uma ‘sub- raça decadente e degenerada’?”³⁸⁹

No final do século XIX, portanto, as questões acerca das raças e da miscigenação estavam sendo problematizadas e ocupavam o centro da cena intelectual do período. Ou seja, as teses racialistas defendiam que a miscigenação violava a civilização e o progresso, pois ela degenerava as raças superiores sendo essas promotoras de civilização. Se isso é correto, a hipótese desse trabalho parte do princípio que os espaços educacionais brasileiros no período em questão foram influenciados por uma visão romântica, pois atribuía à miscigenação um caráter positivo e civilizatório.

3.2. A miscigenação como um caminho para a civilização

Os discursos em relação às “raças” indígena e africana foram recorrentes tanto na Colônia quanto no Império. Cristina Pompa frisa que, à época da Conquista, os índios eram classificados como folha em branco, seres em estado de natureza, ou ainda vistos como seres demoníacos. Ela ressalta que, de acordo com Laura de Mello e Souza, as fontes ressaltam que

³⁸⁵ SCWARCZ, *op. cit.* p. 63.

³⁸⁶ Idem, *ibidem*.

³⁸⁷ Idem, p. 64.

³⁸⁸ Segundo Appiah, racialismo seria baseado em “características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça”. Cf. APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. RJ: Editora Contraponto, 1997, p.33.

³⁸⁹ SCWARCZ, *op. cit.* p.64.

a interpretação hegemônica é a da natureza edênica. Em contrapartida, em relação aos habitantes da América prevalecia a visão do diabólico. Por isso a necessidade de conversão, ou seja, o demônio que os jesuítas acreditavam ter expulsado da Europa reaparecia na América.³⁹⁰ Eram ainda caracterizados com os estereótipos de bárbaros, primitivos e selvagens com o intuito de absorver a diversidade cultural encontrada no Novo Mundo.³⁹¹

Stuart Schwartz, em sua análise sobre as interações e os confrontos entre negros e índios no período colonial,³⁹² comenta que o regime colonial possuiu uma tendência a criar novas categorias sociais. Tais categorias variavam conforme o tempo e lugar e se adaptavam para se referir ao lugar ocupado pela pessoa na sociedade. Em outras palavras, o termo índio ou outros termos utilizados com frequência no Brasil como gentio, bárbaro, caboclo, tapuia variavam cronológica e regionalmente. Com relação aos negros, o processo foi similar, mas as atitudes em relação a eles já estavam determinadas pelos contatos anteriores com África e Ásia no século XV. De acordo com Schwartz, ainda que o relacionamento entre Portugal e alguns estados africanos cristianizados fosse “amistoso”, as atitudes positivas em relação aos negros eram rebaixadas devido à condição servil da maioria dos africanos³⁹³. Ou seja, existia uma associação entre o termo negro e a subserviência, ou seja, negro era sinônimo de escravo. Os índios também foram associados a tal ideia e, por isso, foram chamados de negros da terra. Contudo, com o Diretório Pombalino (1757- 1798) o uso de tal expressão para designar os indígenas foi proibido. Frisamos que o Diretório Pombalino incentivava a miscigenação entre luso-brasileiros e ameríndios e não com negros³⁹⁴.

De acordo com Schwartz, “apesar das políticas coloniais, o fato de que negros e índios tinham ocupações e status semelhantes criava situações de interação e cooperação no interior do regime colonial, ou em oposição a este”³⁹⁵. Ainda que fosse difícil, existiram oportunidades para uniões entre negros e índios, mas os indígenas preferiam manter relações com os próprios indígenas o que presumimos que seja devido ao status de escravo que o negro

³⁹⁰ POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, tupi e tapuia no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003, p. 37.

³⁹¹ Sobre os conceitos de bárbaro, primitivo e selvagem ver KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva. Transformações de um mito*. Recife: Editora UFPE, 2008, pp. 19-62.

³⁹² SCHWARTZ, Stuart. Tapanhuns, negros da terra e curibocas. Causas comuns e confrontos entre negros e indígenas. *Afro-Ásia*, 29/30- 13- 40.

³⁹³ Idem, p. 15.

³⁹⁴ DOMINGUES, *op. cit.* p. 309.

³⁹⁵ SCHWARTZ, *op. cit.*, p. 29.

possuía. Contudo, havia pressões por parte dos senhores, principalmente nos sertões onde as propriedades eram menores, para que os contatos acontecessem e, assim, era comum que fossem utilizadas as mãos-de-obra negra e indígena. Diante disso, Schwartz frisa que, nesse contexto, a união entre indígenas e negros era possivelmente mais frequente. Além disso, a escassez de mulheres africanas fez com que os africanos se casassem com mestiças ou índias³⁹⁶.

Outro fator que proporcionava os relacionamentos entre indígenas e negros foram os serviços militares que propiciaram o compartilhamento de experiências e vivências cotidianas³⁹⁷. Os contatos afroameríndios não encontraram lugar somente no interior do regime colonial, mas também, em oposição a ele quando os escravos fugidos se integravam às redes ameríndias, gerando medo no regime colonial da possibilidade de colaboração mútua contra o mesmo³⁹⁸.

Segundo Schwartz, esse processo de miscigenação afro-indígena apresentou variações regionais e tais uniões apresentavam serventias e lugares diversos na sociedade colonial³⁹⁹. De início, os mestiços eram considerados cristãos enquanto os índios puros, almas perdidas, ou seja, possuíam uma posição desqualificada. Entretanto, o status dos miscigenados foi declinando devido à associação com a condição de escravo e aos ideais raciais. Assim, as autoridades passaram a ver a população mista como um problema e até mesmo a considerá-la perigosa⁴⁰⁰. O autor afirma que o magistrado Abreu e Brito, sugeriu, em 1590, que se 500 mamelucos, mistura de branco com índio, fossem enviados para a guerra na Angola produziria duplo benefício: libertaria o Brasil de uma influência diabólica e seriam auxílio na conquista da África.

Durante o Império, as propostas políticas influenciadas pelos indianistas românticos, defendiam a miscigenação como um caminho para a civilização dos índios. A partir dessas ideias é possível entender melhor a defesa das instituições educacionais como espaços privilegiados de “promoção da mistura” e, conseqüentemente, de ressocialização e integração dos nativos ao corpo da nação.

³⁹⁶ Idem, p. 30.

³⁹⁷ Idem, ibidem.

³⁹⁸ Idem, p. 31.

³⁹⁹ Idem, p. 35.

⁴⁰⁰ Idem, ibidem.

De acordo com David Treece os argumentos utilizados para defender a “mistura étnica” no Brasil a partir de 1830 seriam: primeiro, “*a reabilitação das raças primitivas dentro de um conceito liberal e fraternal de pátria comum*”; segundo, apelo à ancestralidade indígena que remete a uma imagem heroica e aristocrata do nativo, vinculada, por exemplo, à figura de Antônio Felipe Camarão; terceiro, universo indígena como um paraíso terrestre de liberdade e abundância; e por último, “*a fé dos liberais no processo de integração social, econômica e cultural do índio como um paraíso necessário do progresso da nação independente na direção da paz e da prosperidade*”⁴⁰¹. John Manuel Monteiro ressalta, contudo, uma contradição que marcou o pensamento do Império: ao mesmo tempo em que o Estado impingia guerras ofensivas contra os nativos “*reivindicava-se um passado comum, mestiço, para destacar a identidade desta nova nação americana no contexto de separação política*”⁴⁰². A solução encontrada para resolver tal contradição foi buscar novamente a visão edênica do nativo presente no início do período colonial para valorizar seu passado amenizando a visão negativa e de degeneração do presente.

O autor ressalta duas questões que desafiavam os protagonistas dessa nova nação: a primeira, de cunho antropológico, contrapunha os princípios universalistas do Iluminismo a uma ciência que emergia pautada nas ideias de degenerescência e em noções de raça; a segunda, de cunho político, confrontava a necessidade de valorizar o passado indígena da nação com a percepção negativa do nativo na atualidade. “*Tratava-se, no limite, de conciliar o caráter mestiço da matriz social com o desejo de ser (e de ser considerado) um país civilizado*”⁴⁰³.

As teorias mais comuns foram as de decadência do indígena, defendida principalmente por Varnhagen e Von Martius. A teoria oposta defendia que a perfectibilidade indígena, ou seja, a visão de que os nativos seriam passíveis de civilização cujo principal defensor foi José Bonifácio e outros autores como o engenheiro Beaurepaire- Rohan.

⁴⁰¹ TREECE, David. *Exilados, aliados, rebeldes: o movimento indianista, a política indigenista e o Estado-nação imperial*. SP: Edusp e Nankin Editorial, 2008, p.115.

⁴⁰² MONTEIRO, John Manuel. *Entre o gabinete e o sertão: projetos civilizatórios, inclusão e exclusão dos índios no Brasil Imperial*. In: Tupis, tapuias e historiadores. Tese de livre docência, p.130.

⁴⁰³ Idem, p. 131.

Kaori Kodama⁴⁰⁴ discorre sobre a existência de uma preocupação em conhecer os indígenas que revelava uma aproximação entre o indianismo e a etnografia. Contudo, em relação aos negros havia um silenciamento. Segundo Kodama, o elemento negro não tinha espaço na etnografia e tampouco no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pois, como mencionamos anteriormente, o negro não tinha espaço na história do Brasil⁴⁰⁵.

A autora afirma que a contribuição mais importante do estudo de Martius foi a introdução do tema das raças à história do Brasil em sua dissertação “*Como se deve escrever a história do Brasil*”⁴⁰⁶. De acordo com Kodama, Martius defendia a tese da decadência do nativo, ou seja, a decadência dos nativos era um processo natural que apenas foi acelerado pela colonização⁴⁰⁷. Ela frisa que Martius se contradiz em seus argumentos, pois com sua perspectiva cristã afirma que as raças são provenientes de um só homem, ou seja, ele partilha da ideia do monogenismo. Contudo, no que se refere aos índios, Martius comenta que são um sistema à parte ao invés de uma raça afirmando que há nos nativos um sistema humano particular⁴⁰⁸.

Já Ronaldo Vainfas⁴⁰⁹ afirma que a problemática em relação à mescla cultural surgiu na historiografia brasileira pela primeira vez na obra de Martius sob o rótulo de miscigenação racial. Segundo Vainfas, Martius procurou ressaltar a índole de cada uma das raças e dessa forma enfatizava as características que poderiam ser identificadas em uma coletividade. Ele tentou promover a ideia de que era necessário o estudo do cruzamento das três raças - africana, indígena e europeia - para se compreender a história do Brasil e que elas eram as formadoras da nacionalidade brasileira⁴¹⁰.

De acordo com Treece, o principal opositor da política de extermínio foi o estadista e intelectual iluminista José Bonifácio⁴¹¹. Segundo Kodama, o plano de Bonifácio se assemelhava ao Diretório no que se refere à introdução de brancos e mulatos morigerados na

⁴⁰⁴ KODAMA, Kaori. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860*. RJ: Editora Fiocruz; SP: Editora Edusp, 2009.

⁴⁰⁵ Idem, p. 154.

⁴⁰⁶ MARTIUS, Karl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a historia do Brazil. In: *Revista trimensal de Historia e Geographia, ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*, nº 24. Rio de Janeiro, 1845.

⁴⁰⁷ KODAMA, *op. cit.* p. 155.

⁴⁰⁸ Idem, p. 156.

⁴⁰⁹ VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Revista Tempo*, agosto- 1999.

⁴¹⁰ Idem, p. 2.

⁴¹¹ TREECE, *op. cit.*

aldeia para misturar as raças. Mas ao contrário do diretório que procurava afastar os religiosos da administração temporal e suprimia o uso da língua geral e impunha o uso do português nas aldeias, Bonifácio supunha que os missionários deveriam se empenhar a aprender a língua nativa⁴¹².

Frisamos que as propostas presentes no interior do IHGB de defesa da miscigenação com o intuito de “melhorar a raça” indígena não permaneceu apenas no planos das ideias românticas, mas se consubstanciaram também em uma política de Estado que visava homogeneizar e abasileirar os indígenas. Política esta legitimada e incentivada pelo Regulamento das Missões de 1845 que, no parágrafo 19 do artigo 1º, determina que nas aldeias o Diretor Geral deve incentivar os casamentos entre os próprios índios e entre os índios e os de “outra raça”⁴¹³.

3.3. Escolas como espaços de miscigenação: a educação como instrumento de “promoção da mistura” e de civilização

De acordo com Irma Rizzini, no período de 1850/1860 as iniciativas educacionais são mais tímidas e restritas à esfera governamental, enquanto nas décadas de 1870/1880 o debate a respeito da educação expandiu-se para além da esfera governamental. Tomando espaço entre os homens letrados tanto liberais quanto conservadores. “*Para o ‘bem’ ou para o ‘mal’, a instrução do povo alcançou uma posição de destaque na região [norte], no âmbito da população, do Estado e da Igreja*”⁴¹⁴. Segundo a autora, educar passa a ter um sentido importante na década do Ventre Livre. Os relatórios analisados pela autora mostram vários senhores de escravos emitindo petições para a admissão de filhos de escravas em instituições como o Asilo dos Meninos Desvalidos localizado na Corte Imperial. Argumentava-se que a família era incapaz de realizar a tarefa de preparar cidadãos úteis à Pátria imbuídos de uma

⁴¹² KODAMA, *op. cit.* p. 217.

⁴¹³ Decreto n. 426: Contém o Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista no século XIX*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992, p. 191.

⁴¹⁴ RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. RJ: URRJ, Tese de doutorado, 2004, p. 2.

moral e uma religião. Pois preparar “filhos da ordem” era uma tarefa que só poderia ser executada por instituições governamentais⁴¹⁵.

Ainda de acordo com a autora, a demanda por vagas foi crescendo em todos os institutos existentes no período, contudo o Asilo dos Meninos Desvalidos, situado na corte, foi o que teve maior número de matriculados. O número é crescente: em seu primeiro ano de funcionamento, 1875, possuía apenas 58 alunos, no ano seguinte até 1882 manteve cerca de 100 alunos e em 1892, o Asilo contou com 430 alunos. O Asilo de Meninos Desvalidos funcionava em regime de internato e admitia meninos pobres e/ ou órfãos entre 6 e 12 anos de idade, que poderiam permanecer até completar os 21. No Asilo, as crianças aprenderiam ofícios mecânicos além do ensino primário que eram leitura, escrita e aritmética⁴¹⁶.

Maria Zélia de Souza argumenta que o Asilo dos Meninos Desvalidos ao mesmo tempo em que preservava as desigualdades através da manutenção da escravidão também defendia a civilidade que vigorava na Europa⁴¹⁷. Tal como a autora, acreditamos que foi com essa mentalidade que as instituições educacionais foram projetadas e implementadas. O objetivo era fazer dos educandos trabalhadores, mas reservando-lhes os lugares subalternos da sociedade. A inserção no mundo do trabalho representava o mínimo de civilidade que eram exigidos dos educandos. A autora ressalta que

“Projetar luzes para a proposta do Asilo em suas três dimensões - a casa que abriga, a escola que instrui/ educa e as oficinas que profissionalizam - significa, também, iluminar contradições presentes nos discursos dos dirigentes que circulavam nos oitocentos. Tanto assim que, ao mesmo tempo em que apontavam para a preservação das desigualdades sociais explícitas, por exemplo, através da manutenção do escravismo, defendiam a civilidade que vigorava no além-mar e que desejavam para o Brasil⁴¹⁸”.

Assim, as instituições educacionais foram projetadas para atender a demanda por mão de obra. Além disso, se intentava assimilar os nativos por meio da instrução e do contato com outras etnias promovendo a miscigenação, seja por meio dos casamentos incentivados nos estabelecimentos ou a miscigenação cultural através do contato com grupos diversos.

⁴¹⁵ Idem, p. 257.

⁴¹⁶ SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*, RJ, p. 43- 60, 1 de janeiro de 2009.

⁴¹⁷ Idem, p. 46

⁴¹⁸ Idem, *ibidem*.

A escola para índios mais bem sucedida do período imperial ficou sob a direção de capuchinhos: a escola de Itambacuri. A aldeia de Itambacuri foi fundada em 1873, na região do Vale do Mucuri, situado no norte de Minas Gerais e teve como diretor o frei capuchinho Serafim de Gorízia e vice-diretor o frei, também capuchinho, Ângelo de Sassoferrato. Marcilene Silva comenta que a preocupação com a educação das crianças indígenas esteve presente desde o início da fundação da aldeia tendo as primeiras aulas sido lecionadas ao ar livre nas fronteiras do riacho. O intuito era aldear e civilizar os índios para que o aldeamento se transformasse em uma grande cidade útil à nação⁴¹⁹. E, segundo Izabel Missagia Mattos,

“o reconhecimento ímpar conquistado pela catequese do Itambacuri entre os demais aldeamentos da Província e do Império foi devido à promoção da mestiçagem concebida com a finalidade de produzir uma ‘raça’ mista e industriosa que, na prática, constituía uma estratégia administrativa para a desarticulação dos Botocudos e a consequente ‘desinfestação’ de seus territórios de mata, destinados à direção dos capuchinhos⁴²⁰”

A autora nos mostra que, de acordo com a lógica dos capuchinhos, apenas os mestiços tinham possibilidade de trabalhar por sua civilização e seriam integrados às camadas inferiores da sociedade, enquanto os indígenas “puros” eram vistos como incorrigíveis⁴²¹.

Mattos tal como Amoroso⁴²², ressalta que as missões capuchinhas foram além da instrução religiosa, sendo pautada também por princípios de higiene e moralização, conforme os paradigmas científicos vigentes. Assim, a necessidade de homogeneização da “raça” por meio da civilização era buscada e, ousamos dizer, concretizada em Itambacuri. De acordo com Mattos, a instrução era dirigida especialmente às crianças por serem consideradas mais manipuláveis do que os adultos. Entretanto, havia uma desconfiança dos pais em relação à escola e por isso, o tráfico de crianças indígenas foi muito recorrente. E também porque ao ingressarem no estabelecimento de ensino o contato das crianças indígenas com seus pais era praticamente proibido por acreditarem que desvirtuariam novamente as crianças.

⁴¹⁹ SILVA, Marcilene. *Escolarização indígena no Brasil: particularidades da província mineira- 1845/1889*. In: Link: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo4/completos/escolarizacao-indig.pdf>.

⁴²⁰ MATTOS, Isabel Missagia. *Civilização e revolta. Os botocudos e a catequese na província de Minas*. Bauru: EDUSC, 2004, p. 390.

⁴²¹ Idem, *ibidem*.

⁴²² AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito. Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Rev. Bras. de Ciências Sociais*, vol. 13, jun. 1998.

Em sua obra, Mattos frisa com bastante clareza que a trajetória da escola em Itambacuri foi marcada pela promoção da mistura e, conseqüentemente pela dissolução da rede de sociabilidade dos nativos⁴²³. O intuito era, como em todas as instituições educacionais voltadas para indígenas, impor novos modos de pensar e agir em detrimento da cultura nativa.

Outro fator importante e também determinante para o sucesso do empreendimento educacional em Itambacuri foi a atuação de um professor indígena: Domingos Ramos Pacó, filho de um língua, ou seja, intérprete que lecionou durante 19 anos, começando em 1882, com 15 anos de idade⁴²⁴, já abordado no capítulo anterior. O professor Pacó seria o protótipo de tradutor buscado pelo general Couto de Magalhães na região do Araguaia, como veremos adiante. Izabel Mattos comenta que, de acordo com a memória oral, o professor índio foi demitido por conta do vício do álcool e, que por isso, os religiosos afirmavam que ele vinha negligenciando suas responsabilidades. Em suma, os línguas possuíam papel de crucial nesse processo de miscigenação cultural, pois foram capazes de conduzir os nativos ao mundo civilizado mesmo em meio às contradições que as imposições causavam aos indígenas. Nas palavras da autora,

“Os agentes interculturais ‘línguas’, ainda que fossem mestiços incorporados à teia de parentesco dos subgrupos Botocudos, uma vez identificados pelos índios como lideranças, foram capazes de conduzir politicamente os equívocos e contradições das relações interétnicas, compatibilizando os mundos em convivência mestiça e misturando o pensamento mágico e consciência histórica na prática cotidiana da conversão civilizadora⁴²⁵”.

Frisamos ainda outra estratégia que contribuiu para a mestiçagem em Itambacuri: os casamentos. Tais uniões eram arranjadas pelos padres que possuíam autoridade para tal, pois eram tutores dos índios nos aldeamentos centrais e que tinham, como já mencionamos, a finalidade de fundar uma cidade mestiça.

Mattos aborda que ao longo dos anos a presença indígena nas escolas ia diminuindo. Ela frisa que o que ocorreu foi ausência de reconhecimento da categoria índio, pois os nativos passaram a ser registrados como nacionais “*de acordo com a espécie de sentimento que a escola deveria incutir nos alunos. Paralelamente à sua incorporação nos documentos como*

⁴²³ MATTOS, *op. cit.* p. 390.

⁴²⁴ AMOROSO, *op. cit.* p. 7.

⁴²⁵ MATTOS, *op. cit.*, p. 406.

‘nacionais’, os sobrenomes étnicos dos índios aldeados foram também abandonados”⁴²⁶. Assim, de acordo com a ótica dos capuchinhos, a miscigenação triunfara!

3.4. A Colônia Isabel e os índios

Ao analisar a documentação sobre a Colônia Isabel que se encontra no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE) na cidade de Recife, Pernambuco e também alguns documentos produzidos pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (OFMCap) referentes à Colônia não encontramos a lista com a origem étnica dos alunos, principalmente em relação aos alunos de origem indígena. Em relação aos ingênuos encontramos nas fontes menção aos pais, quando não eram órfãos. Segundo o relatório do ano de 1886, existiam na Colônia 111 filhos ilegítimos, 16 filhos naturais, 3 filhos de pais incógnitos, 5 ingênuos e 1 liberto⁴²⁷. Contudo, frisamos que, no que tange aos indígenas, percebemos um silenciamento por parte das fontes. Assim, como é possível afirmar que a Colônia Isabel era voltada para além de brancos, pardos e negros também para índios? E por que não há listas com a origem étnica dos alunos? O que significa ser índio nesse momento? Ao entrar na instituição o índio deixa de ser classificado como “índio”? Será que essa identificação não é mais pertinente? Essas serão as questões norteadoras dessa parte da dissertação.

3.5.1. A mistura com instrumento de homogeneização e silenciamento da categoria índio

As fontes referentes à Colônia não nos permitem ter conhecimento da origem étnica dos educandos, contudo podemos levantar algumas hipóteses. A conjuntura do século XIX, por exemplo, revela a necessidade de eliminar a categoria indígena a fim de homogeneizar a população de forma que esta se enquadrasse nos padrões de civilidade. Frisamos a importância de a mistura étnica contribuir diretamente para a eliminação do índio como categoria jurídica para dar lugar a novas categorias para denominá-los, tais como o termo caboclo. A partir do Diretório Pombalino a mistura foi incentivada e até mesmo eram concedidos privilégios aos colonos que casassem com índias.

⁴²⁶ Idem, p. 415.

⁴²⁷ APEJE: CD-07, 1887, p.3-6.

De acordo com Fátima Martins Lopes⁴²⁸, que faz uma análise da situação das populações indígenas no século XVIII e meados do XIX no Rio Grande do Norte, os censos do XIX revelam a emergência do processo de homogeneização e também o surgimento de novas categorias de identificação.

“Nos censos do século XIX esse processo de homogeneização da população livre considerada não-branca fica evidenciado nas categorias utilizadas. Em 1811, no Rio Grande do Norte, registraram “brancos”, “pretos” (livres e cativos), “índios domésticos” e “pardos” (livres e cativos). No mesmo ano, utilizaram as mesmas categorias para a contagem da população da Vila de Arez: 470 “brancos”, 620 “pretos” (escravos e livres), 781 “índios domésticos” e incluíram 596 “pardos”. Na contagem populacional informada pelo Presidente da Província Casimiro José de Moraes Sarmiento, em 1844, dos 149.072 habitantes, 6.785 eram “índios”, 48.167 eram “brancos”, os “escravos” eram 18.153 e os “pardos e pretos livres” eram 75.977. Já no censo de 1872, dos 233.979 habitantes do Rio Grande do Norte, 43,8% foram registrados como “brancos”, 5,6% como “escravos” e 56,2% como “pretos, caboclos e pardos”. **O índio havia desaparecido do censo como categoria populacional, restando em seu lugar apenas a categoria “caboclo”**⁴²⁹. (*grifos nossos*)

A autora frisa ainda que a mestiçagem possuía motivos geopolíticos, pois tinha como intuito ampliar a população de luso-brasileiros a fim de que guardassem as fronteiras e também objetivos culturais, pois através da mistura, a estrutura familiar lusa se expandiria contribuindo para “civilizar” os nativos⁴³⁰. Ainda de acordo com Fátima Lopes,

“no Diretório dos Índios e na Direção para Pernambuco, o incentivo à mestiçagem também estava presente (§87 a 91 e §91 a 95, respectivamente), indicando o casamento entre índios e brancos como fórmula para que ‘...se extinga totalmente a odiosa e abominável distinção...’ entre eles”⁴³¹.

Contudo, a autora ressalta que a miscigenação ocorria com mais frequência entre negros ou mestiços e índios do que com brancos e índios. Isso atesta que a miscigenação era mais comum nos estratos considerados mais inferiores⁴³². Fátima Lopes afirma que no início do século XIX, o Rio Grande do Norte, sofreu uma baixa populacional no que se refere aos indígenas. Mas essa baixa deve-se às condições de contato, de miscigenação e de classificação

⁴²⁸ LOPES, Fátima Martins. *Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII*. Recife: UFPE, Tese de doutorado, 2005.

⁴²⁹ Idem, p. 444, 445.

⁴³⁰ Idem, p. 445.

⁴³¹ Idem, *ibidem*.

⁴³² Idem, p. 449.

que acabam por contribuir para a perda da visibilidade do indígena. A autora nos conta que esse processo é chamado de *caboclicização* e é fruto da dinâmica cultural do contato⁴³³.

Edson Hely Silva também aborda sobre o processo de caboclicização dos indígenas⁴³⁴. Segundo o autor, desde o início do século XIX, os discursos oficiais que tratavam da política indigenista expressavam que os indígenas estavam “confundidos com a massa da população”⁴³⁵. Analisando a obra de Silva, percebemos a fala do Diretor Geral dos Índios de Pernambuco Francisco Caboim que declara qual seria o melhor fim a ser dado aos nativos.

“Em geral, os Índios são inclinados a embriagues, ao furto e a devassidão; a preguiça os domina; a pesca e a cassá são a sua habitual ocupação; têm genio bellicoso, e são valentes, o que prova que ainda se ressentem de sua selvageria. Elles são susceptiveis de educação e ensino. Perdem-se bons musicos, etc. etc....Hoje talvez fosse mais conveniente confundir esse resto de Índios com a massa da população; e o governo dispor das terras como melhor lhe parecesse; por que isto de Aldêas é uma chimera”⁴³⁶.

Segundo Edson Silva, essa política estava de acordo com o Regulamento de 1845 que incentivava a integração das comunidades indígenas à sociedade imperial. Assim, Silva frisa que o Regulamento determinava que uma das obrigações do Diretor Geral de cada Província era estimular o casamento de indígenas com pessoas de outra “raça”⁴³⁷. O autor afirma ainda que as imagens de degenerescência do indígena defendidas por von Martius e Varnhagen contribuíram para disseminar a ideia de desaparecimento do nativo e ambas serviram para negar a identidade étnica do indígena e afirmar a mestiçagem das comunidades⁴³⁸. O autor defende que por trás da diversidade de imagens acerca do indígena estavam os interesses em esbulhar as terras dos nativos⁴³⁹.

Em sua tese de doutorado, Edson Silva afirmou que “*somava-se à negação da identidade dos índios, muitos pedidos de invasores dos territórios indígenas e autoridades, para declaração legal da extinção dos aldeamentos, em razão do suposto desaparecimento*”

⁴³³ Idem, p. 451.

⁴³⁴ SILVA, Edson Hely. *O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada- PE (1860- 1880)*. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2005.

⁴³⁵ Idem, p. 28.

⁴³⁶ Offício de Francisco Caboim (Barão de Buíque), Diretor Geral interino dos Índios da Província de Pernambuco, em 15/11/1870, ao Presidente da Província de PE. APE, Cód. DII-19, fl.175. In: SILVA, 2005, op. cit. p. 28, 29.

⁴³⁷ SILVA, 2005, op. cit. p. 29.

⁴³⁸ Idem, p. 31.

⁴³⁹ Idem, p. 33.

*dos grupos indígenas*⁴⁴⁰. Assim, os habitantes dos antigos aldeamentos passaram a ser chamados de “caboclos” e tal categoria foi, muitas vezes, apropriada pelos próprios indígenas para ocultar sua origem étnica.

Edson Silva vai ainda mais além: o autor defende que a negação da identidade indígena foi a maior estratégia das autoridades da Província de Pernambuco para desapossar os nativos de suas terras e extinguir os aldeamentos⁴⁴¹. O autor nos mostra que o *Relatório sobre os aldeamentos de índios na Província de Pernambuco* apresentado em 1873 para uma Comissão nomeada pelo presidente da Província demonstra o total descaso das autoridades para com as aldeias indígenas. E, para a Comissão, as condições precárias do aldeamento por conta da má administração pública implicavam no roubo de suas terras e na degradação dos índios⁴⁴². Com essa argumentação, a Aldeia de Escada, ao final deste Relatório, foi dada definitivamente como suprimida e seus moradores já haviam sido transferidos para a Aldeia de Riacho do Mato em 1861. Edson Silva afirma que a Aldeia de Escada era a mais rica da Província de Pernambuco e por isso o interesse dos donos de terras locais de se apossarem dessa região⁴⁴³.

Chamamos atenção aqui para a transferência dos indígenas de Escada para o Riacho do Mato. Essa aldeia ficava situada no Vale do Rio Fervedor, fronteira com o Alagoas, afluente do Rio Una, município de Palmares, a 128 quilômetros de Recife, onde foi criada a Colônia Militar de Pimenteiras, em 1857, para pôr “ordem” à região após a Revolução Praieira e foi extinta em 1869. Anos depois, em 1874, é criada a Colônia Isabel. Ressaltamos, portanto, que a região onde estava situada a Colônia Isabel era uma área de aldeamento indígena e que, provavelmente, o público da Colônia também era composto por indígenas. Questionamo-nos o motivo da ausência de origem étnica dos colonos e inferimos que era uma estratégia da tentativa do governo Provincial de homogeneização e nacionalização das camadas consideradas inferiores, principalmente os indígenas, a fim de inseri-las ao corpo da nação como era previsto pelo Regulamento de 1845.

⁴⁴⁰ SILVA, Edson Hely. *Xucuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988*. Campinas: Unicamp, 2008. (Tese de Doutorado em História Social).

⁴⁴¹ SILVA, Edson Hely. História indígena em Pernambuco: para uma compreensão das mobilizações indígenas recentes a partir de fontes documentais do século XIX. *Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano*. v. 64, p. 73-114, Recife, 2011).

⁴⁴² Idem, p. 75.

⁴⁴³ Idem, *ibidem*.

Além disso, enfatizamos, por meio da análise de Edson Silva, que as autoridades da Província de Pernambuco esforçaram-se para esbulhar as terras dos nativos com o argumento de estarem “confundidos” com a massa da população⁴⁴⁴. Diante disso, defendemos que parte dos habitantes da região onde se situava a Colônia Isabel eram indígenas ou descendentes de indígenas. Entretanto, o Governo Provincial havia “eliminado” o índio como categoria jurídica a fim de legitimar o desapossamento das terras dos nativos. Por isso, não localizamos a origem étnica dos alunos, pois não convinha às autoridades provinciais admitir a existência de indígenas na região. Contudo, para manter a “ordem” na região foi criada a Colônia Militar de Pimenteiras, que, apesar do nome, era de fato uma colônia agrícola e não militar. Posteriormente, no mesmo lugar, foi criada a Colônia Isabel para assegurar que a população que habitava a região fosse útil a si e à sociedade e abandonaria seus “vícios”, um discurso muito utilizado para se referir ao processo de “catequese e civilização” dos índios durante o Império.

Existem, outros indícios ainda mais firmes e conclusivos para assegurar que a Colônia atendia também a população indígena da região. De acordo com o ofício de 1877, enviado ao Presidente da Província, escrito por Frei Fidélis: “*Comunico a V. Ex^a que já temos 52 meninos e mais 7 pedidos e meninos do mato, dois de Garanhuns*⁴⁴⁵” (grifos nossos). Garanhuns era um aldeamento existente na cidade de mesmo nome, situado próximo à região de Palmares. Frei Fidélis ressaltava ainda que achava mais conveniente dar preferência à entrada destes “meninos do mato” porque estavam mais acostumados aos trabalhos braçais e, portanto, seriam mais úteis⁴⁴⁶. A nosso ver, esses “meninos do mato” são crianças indígenas que eram vistas como mais aptas e mais afeitas ao trabalho agrícola. Segundo Lúcia Gaspar, foi aldeada uma quantidade indeterminada de índios no território Pernambucano nos séculos XVIII e XIX⁴⁴⁷. De acordo com a pesquisadora:

“Existiam os aldeamentos dos *Garanhuns*, próximo à cidade do mesmo nome; dos *Carapatós*, *Carnijós* ou *Fulni-ô*, em Águas Belas; dos *Xucurus*, em Cimbres; dos *Argus*, espalhados da serra do Araripe até o rio São Francisco; dos *Caraíbas*, em Boa Vista; do *Limoeiro* na atual cidade do mesmo nome; as aldeias de *Arataqui*,

⁴⁴⁴ Cf. SILVA, op. cit.

⁴⁴⁵ APEJE: CD- 05. Colônia Isabel (1874- 1879). Ofício de Frei Fidélis Diretor da Colônia para o Presidente da Província, 19 de maio de 1877, p. 280.

⁴⁴⁶ Idem, ibidem.

⁴⁴⁷ GASPAR, Lúcia. *Índios em Pernambuco. Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 25/03/2013

*Barreiros ou Umã, Escada, da tribo Arapoá-Assu, nas margens dos rios Jaboatão e Gurjaú; a aldeia do Brejo dos Padres, dos índios Pankaru ou Pankararu; aldeamentos em Taquaritinga, Brejo da Madre de Deus, Caruaru e Gravatá. No século XIX, a região do atual município de Floresta e diversas ilhas do rio São Francisco se destacavam pelo grande número de aldeias, onde habitavam os índios Pipiães, Avis, Xocós, Carateus, Vouvês, Tuxás, Aracapás, Caripós, Brancararus e Tamaqueús*⁴⁴⁸.

Diante disso, percebemos que a região próxima à Colônia Isabel era habitada por diversas tribos indígenas o que nos dá ainda mais indícios da presença de índios na instituição.

Além dessas evidências, existia o chamado prêmio Camarão. Camarão foi um índio principal, importante e considerado herói por ter lutado durante a ocupação holandesa em Pernambuco ao lado dos portugueses, na chamada Insurreição Pernambucana (1645- 1654). Índio Potiguar, recebeu do rei Filipe IV da Espanha a patente de Capitão-Mor dos Índios e participou ativamente da batalha contra os holandeses na retomada de Recife.

Assim, podemos questionar: qual a importância da existência de um prêmio cujo nome era de um indígena? Percebemos, portanto, que a existência desse prêmio fazia sentido e certamente dirigia-se especialmente aos colonos indígenas e isso nos leva a crer que havia um número significativo de indígenas na instituição. E mais: o índio Felipe Camarão foi o modelo de índio escolhido pelos freis para servir de exemplo aos indígenas da Colônia. Por associação, a mensagem subjacente ao prêmio era: os indígenas da instituição devem lutar pela nação, contribuir para o desenvolvimento da mesma e seguir os ditames civilizacionais ministrados na instituição, tais como o aprendizado da doutrina cristã e o aprendizado dos ofícios. No relatório de 1882⁴⁴⁹, o prêmio Camarão foi dado a Antonio Bernardo Coelho e em 1884⁴⁵⁰, o prêmio foi destinado a José Thomaz Alves Carneiro.

Adlene Arantes faz uma ressalva que consideramos importante para a nossa análise⁴⁵¹. A autora aborda sobre a importância e o significado dos sobrenomes no século XIX, o que nos permite pensar que os colonos que receberam o prêmio Camarão eram

⁴⁴⁸ Idem, p. 3.

⁴⁴⁹ Relatório da Colônia Isabel. 1882, p. 56. In: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/692/index.html>

⁴⁵⁰ APEJE: CD- 07. Relatório da Colônia Isabel. Recife, 1884. P. 98.

⁴⁵¹ ARANTES, op. cit. p. 167.

realmente de origem indígena. Contudo, frisamos que como não foi encontrado o livro de matrículas, tais questões são apenas hipóteses. Nas palavras de Arantes

“No século XIX era comum o uso de apenas um nome, recebido na ocasião do batismo. No caso de famílias ricas, após o casamento a mulher recebia o sobrenome do marido; se ela fosse mais rica do que ele, o nome dela permanecia. De modo geral, quanto maior o número de nomes, mais alta era a classe social. Para os pobres, no caso dos escravos, por exemplo, tinha direito a apenas um nome. Logo que conseguia a alforria, o escravo tratava de mudar o seu nome, acrescentando mais nomes.(...) No caso dos meninos que receberam os prêmios Camarão, ambos tem nomes de animais nos sobrenomes”⁴⁵².

Elisa Garcia frisa que essa questão da identificação dos nativos é difícil até mesmo no período colonial: “*Um indivíduo de nome português, versado neste idioma e que tenha adotado, por escolha ou nascimento, hábitos ‘civilizados’, não poderá ser diferenciado, pelo pesquisador, dos demais colonos na documentação legada pela burocracia colonial*”⁴⁵³. Ressaltamos que o processo de mistura, de reclassificação dos índios em outras categorias não vinculadas a sua origem étnica e a política de homogeneização social prejudica o pesquisador, de hoje, que deseja identificar os índios nas fontes.

Nosso intuito nesse ponto é demonstrar que apesar da inexistência das listas com origem étnica dos Colonos Isabel é possível identificar a presença dos nativos na instituição. Além disso, frisamos que a ausência na documentação de atribuição étnica aos índios que eram matriculados na instituição deve ser problematizada em seu sentido político. Afinal, isso deve ser interpretado como mais uma ação de homogeneização étnica e social do período, por meio do silenciamento a respeito da existência de índios ou até mesmo da exclusão a categoria índio da escola. A preocupação do Diretor em não assumir a presença de indígenas demonstra um objetivo de homogeneizar a população da Colônia. Contudo, frisamos as contradições dessa política, pois, ao mesmo tempo em que se pretendia homogeneizar não revelando a origem étnica dos Colonos, há também uma postura de reconhecimento velado das diferenças étnicas dos estudantes por meio dos os prêmios para índios, negros e os demais colonos. Assim, na Colônia Isabel operava-se uma política de nacionalização dos índios de

⁴⁵² Idem, p. 168.

⁴⁵³ GARCIA, Elisa F. *As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa*. RJ: Arquivo Nacional, 2009, p. 103.

cima para baixo, isto é, de modo autoritário, em que os indígenas não eram classificados e nem tampouco reconhecidos como um grupo étnico diverso dos brasileiros. Um fator importante para a nossa análise sobre o processo de nacionalização dos índios por meio da reclassificação étnica no processo educacional é a presença da categoria pardo na instituição. Tal categoria é ambígua podendo significar inúmeras coisas. Contudo, em nossa análise, a utilização da categoria pardo serviu como fator homogeneizador, pois sob esse rótulo excluía-se a origem étnica dos Colonos Isabel, especialmente os indígenas, pois a documentação cita ingênuos, libertos, brancos, e pardos. Ao que tudo indica, os indígenas foram reclassificados como pardos, juntamente com os colonos afrodescendentes que não poderiam ser categorizados como “ingênuos” ou “libertos”.

Frisamos que não localizamos o livro de matrícula, contudo encontramos dois extratos do livro de matrícula, um do ano de 1877 e outro de 1879. Em 1877 o relatório⁴⁵⁴ cita o colono José Rodrigues Almeida e o “qualifica como pardo e, em 1879, encontramos mais dois nomes⁴⁵⁵: João Antonio da Matta e Antonio João Pereira, ambos também classificados como pardos.

Aqui é importante ressaltar que apenas estes dois documentos apresentam a “qualidade” dos educandos e são documentos que retratam a expulsão dos colonos por insubordinação. Frei Fidélis declara que o péssimo comportamento dos educandos o obrigou a pedir que tais colonos fossem remetidos para a Marinha ou Exército conforme o Regulamento da instituição⁴⁵⁶. Abordaremos sobre a questão da insubordinação e expulsão de alunos mais adiante.

Chamamos atenção para o colono João Antonio da Matta, proveniente de Riacho do Matto. Como frisamos anteriormente, a região do Riacho do Mato era composta por indígenas originárias dessa região e também originários da Aldeia de Escada. É bastante possível que o Colono João da Matta fosse de origem indígena e tenha sido classificado como pardo.

⁴⁵⁴ APEJE: CD:05, 1877 p. 327

⁴⁵⁵ Fonte: APEJE: CD:05, 1879, p. 529

⁴⁵⁶ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 5ª sessão, 14 de março de 1874. Capítulo XIV: Penas dos educandos, p. 9.

Ressaltamos, mais uma vez, que os colonos José Rodrigues Almeida, João Antonio da Matta e Antonio João Pereira foram expulsos por insubordinação⁴⁵⁷.

Larissa Viana⁴⁵⁸ analisa a identidade parda no Brasil ao longo dos séculos XVII e XVIII e inova no sentido de demonstrar que a categoria *pardos*, ainda que naturalmente mestiços, também possuía ideais de pureza que os próprios faziam questão de defender e reivindicar a designação de pardos puros. A autora nos mostra que os segmentos pardos se reuniram em confrarias com o intuito de construir uma identidade que valorizava o nascimento no Brasil, sua condição de livres ou libertos e até mesmo a mestiçagem. Larissa Viana frisa a distinção entre pardos e mulatos. A autora comenta que os pardos organizados em confrarias em Olinda e em Salvador queria distância dos mulatos devido as estigma que a “mulatice” possuía. Segundo ela, a literatura colonial atribui ao mulato o estigma da soberba e da rebeldia enquanto os pardos eram amigos da ordem.

Para nossa análise, esse dado apresentado por Larissa Viana corrobora com nossa hipótese de que a Colônia Isabel era um espaço que preconizava a miscigenação com o intuito de homogeneizar e enquadrar os nativos na sociedade imperial. Inferimos, portanto, que ao entrar na instituição o indígena, isto é, os “meninos do mato”, possa ter sido classificado como pardo a fim de que fosse atribuído a ele a característica de mestiço, civilizado e amigo da ordem.

Abordamos acerca das teorias raciais que discutiam a aptidão ou a ausência de capacidades dos indivíduos a fim de assegurar a perpetuação das “raças” consideradas superiores. Assim, é necessário ressaltar que o discurso racial surgiria paralelamente às discussões a respeito da cidadania; temática muito discutida em relação aos indígenas no período imperial.

Durante o Império, a categoria “cidadãos” tinha um sentido polissêmico.⁴⁵⁹ Nos debates da Constituinte de 1823, por exemplo, os deputados se depararam com o “problema” das populações indígenas numa sociedade em formação e discutiram se os índios seriam ou

⁴⁵⁷ APEJE: CD- 05. Diretoria da Colônia Isabel. Recife, 1879. p. 529.

⁴⁵⁸ VIANA, Larissa. *O idioma da mestiçagem. As irmandades de pardos na América portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

⁴⁵⁹ MOREIRA, Vânia Maria Losada. *Os índios e Império: história, direitos sociais e agenciamento indígena*. Trabalho apresentado no XXV Simpósio Nacional de História, Simpósio Temático 36: Os índios na história, 13-17 julho de 2009.

não considerados cidadãos do Império. Mas a assembleia acabou sendo dissolvida e a questão dos índios não foi tratada na carta constitucional de 1824. Em relação aos índios existiam, contudo, pelo menos três posições: aqueles que entendiam que os indígenas eram concidadãos. Este era o caso de Joaquim Norberto de Souza e Silva. Existiam outros, como Gonçalves de Magalhães, que entendiam que os indígenas eram brasileiros e poderiam ser úteis à nação. E outros, como Varnhagen, que defendiam com firmeza que os índios não eram nem brasileiros e tampouco cidadãos e a única contribuição deles à nação era como servos de seus patrões⁴⁶⁰.

No *Memorial Orgânico*⁴⁶¹, Varnhagen defendeu que os índios sequer eram súditos do imperador e, portanto, não eram cidadãos brasileiros. Não faziam parte do pacto social e político que fundou o Império e, por isso, não possuíam direitos e tampouco cumpriam as obrigações e as leis. Gonçalves de Magalhães refutou as ideias de Varnhagen, afirmando que os nativos deveriam ser incluídos na sociedade imperial como “brasileiros”. Além disso, externou uma visão positiva sobre os índios, pois possuíam noção de divindade, uma língua elegante e suave e ainda viviam num regular estado social⁴⁶². Magalhães descreve os nativos da seguinte forma: “*homens simples, de boa fé, hospitaleiros, trabalhadores, e sempre dispostos a unirem-se a eles, si os não maltratavam*”⁴⁶³.

De modo geral, contudo, a elite política e intelectual do século XIX defendeu a tese de que o indígena só poderia ser plenamente enquadrado na categoria de cidadão e gozar dos direitos inerentes a essa condição apenas se abandonasse seus costumes e práticas. Em outras palavras, de acordo com a mentalidade vigente no período imperial, ser índio e ser cidadão eram duas questões distintas e que, de forma alguma, poderiam coexistir. De acordo com Sposito, “*os indígenas não eram reconhecidos como cidadãos e tampouco como brasileiros.*

⁴⁶⁰ MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela do império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 59, p. 53-72, 2010.

⁴⁶¹ VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. Memorial Orgânico. In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Os Índios e a Ordem Imperial*. Brasília: CGDOC/ FUNAI, 2005, pp. 334-347, p. 338.

⁴⁶² Cf. MAGALHÃES, D. J. G. os índios perante a história. *RIHGB*, RJ, tomo 23, n. 3, 1860, p. 3- 63. & MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. *Fatos do espírito humano*. Organização e estudo introdutório de Luiz Alberto Cerqueira. Petrópolis: Vozes / Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2004 (publicação original: 1858).

⁴⁶³ MAGALHÃES, G. *op. cit.* p. 11.

Isso porque, para aqueles que construíam a nação, o modelo de organização dos índios era conflitante com o que denominavam de mundo civilizado”⁴⁶⁴.

Diante desse debate, não chega a ser surpreendente que os índios deixassem de ser classificados como índios quando ingressavam na Colônia Isabel, pois cada vez mais a palavra índio indicava indivíduos considerados “selvagens” e que viviam de acordo com seus costumes nos matos, nas florestas ou em seus aldeamentos. Assim, a matrícula dos meninos do mato na colônia deve ser interpretada como um processo de nacionalização e abasileiramento, que muitas vezes também foi acompanhado por uma reclassificação “racial” deles na categoria de mestiços, isto é, “pardos”.

3.5.2. Ascensão social e insubordinações: os diferentes significados da educação para os alunos da Colônia Isabel

Assegurar a ordem na instituição era questão primordial para Frei Fidélis. No capítulo IX do Regimento Interno da Instituição, intitulado *Disciplina e Ordem*, declara que os funcionários deveriam zelar pela obediência, bons costumes, pela moral, promover entre os alunos o amor ao trabalho e a fraternidade entre os colonos⁴⁶⁵. E ainda de acordo com o Regimento da instituição, deveriam existir três tipos de categorias de empregados com o intuito de fiscalizar a ordem na Colônia⁴⁶⁶. Os primeiros seriam empregados internos que deveriam vigiar os colonos em todos os movimentos internos da casa como passeios e recreios e tais empregados poderiam ser os próprios alunos. Os segundos seriam professores e empregados incumbidos de vigiar e ensinar os educandos. E os terceiros seriam administradores ou mestres de campo responsáveis não só pelo bom comportamento do aluno como por zelar pelas ferramentas e materiais utilizados nas oficinas⁴⁶⁷. Nas aulas, cabia ao

⁴⁶⁴ SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros. Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822- 1845)*. SP: Alameda, 2012.p. 258.

⁴⁶⁵ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 5ª sessão, 14 de março de 1874. Capítulo IX: Disciplina e Ordem, p. 17, 18.

⁴⁶⁶ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887. Capítulo III: Disciplina e Ordem, p. 3.

⁴⁶⁷ Idem, *ibidem*.

professor assegurar o silêncio e a ordem, pois eram considerados indispensáveis para o bom andamento das mesmas⁴⁶⁸.

Havia ainda as *Medidas de Polícia Interna* que seria confiada a “*homens de reconhecida moralidade, zelo e actividade*”, chamados de chefes de turma que deveriam acompanhar todos os movimentos dos colonos, tomar notas acerca do comportamento dos educandos e também acerca de quaisquer problemas ao diretor da instituição⁴⁶⁹. Os chefes poderiam ser os próprios educandos assim que demonstrassem habilidades para executar tais funções. Diante disso, percebemos que a instituição valorizava os alunos que possuísem comportamentos de acordo com o que o Regimento da Colônia estabelecia o que podemos perceber que era uma forma de demonstrar e incentivar aos alunos que valia a pena respeitar os ditames da Colônia.

A fim de concretizar ainda mais esse processo de incentivo, nos primeiros anos de funcionamento da instituição, os alunos que se destacassem na realização das atividades, no bom comportamento e no aprendizado eram premiados da seguinte forma⁴⁷⁰:

“Art. 82. O premio de nota honrosa será concedido ao colono que tiver obtido notas optimas em todos os lugares.

Art. 83. Nas revistas trimestraes o alumno que tiver 4,5 das notas optimas sem ter soffrido pena alguma, será inscripto no quadro de honra, notando-se no mesmo e no livro de matricula o numero de vezes que obteve esta honra.

Art. 84. O alumno inscripto no quadro de honra terá direito de usar de um galão de ouro estreito no bonet e ficará dispenso do serviço da limpeza durante o tempo que n.elle se conservar.

Art. 85. As notas optimas obtidas na revista trimestral serão premiadas com bilhetes de cem réis cada uma.

Art. 86. A inscripção no quadro de honra havilitará o colono a ser provido em um emprego de confiança, vencendo a diária correspondente á classificação do dito emprego. O accesso de graduação datá direito ao colono, além da diaria prescripta, a substituir os mestres na officina ou no campo em suas ausencias.

Art. 87. Além dos referidos premios individuaes haverá um premio collectivo para aquella turma que se distinguir entre todas, quer no comportamento, quer no trabalho e consistirá:

⁴⁶⁸ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887. Capítulo VIII: Aulas, p. 8.

⁴⁶⁹ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887. Capítulo XII: Medidas de Polícia Interna, p. 9.

⁴⁷⁰ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 5ª sessão, 14 de março de 1874. Capítulo XIII: Prêmios e Distinções para os Educandos.

§ 1º Em conduzir nos actos publicos a bandeira do Instituto, tendo direito a um lugar distincto no refeitório e na Igreja.

§ 2º Em algum jogo util de que possa aproveitar toda a turma ou em gravuras⁴⁷¹.

Como podemos perceber, de acordo com o Artigo 86, o colono que fosse premiado com a inscrição no quadro de honra seria indicado para um emprego de confiança e receberia uma remuneração de acordo com o cargo. E aquele colono que fosse contemplado com o prêmio de acesso à graduação poderia substituir o mestre na oficina. É necessário frisar que o regimento afirma que essa premiação deveria ser a única distinção entre os alunos.

Adlene Arantes ressalta que na segunda metade do século XIX, os castigos físicos não eram mais regulamentados oficialmente, contudo defendia-se que o professor deveria manter a ordem dentro de sala por ser responsável pelo bom funcionamento das aulas⁴⁷². Abordamos anteriormente que o Regimento da Colônia Isabel estabelecia que o professor deveria zelar pelo silêncio da turma o que corrobora com a análise de Arantes Silva. A autora nos esclarece que se passou a valorizar a premiação a fim de incentivar o aluno ao invés de punir com castigos físicos como era feito na primeira metade do século XIX.

A solenidade de premiação ocorreria todo dia 19 de novembro, data da Padroeira do Instituto, Santa Izabel, ou no domingo seguinte. Segundo Frei Fidélis, a premiação era o melhor meio de incentivar a boa conduta dos alunos, principalmente o prêmio em dinheiro, pois fará com que o aluno esteja acostumado ao pensamento da economia de forma a guardar capital para o futuro⁴⁷³. No ano de 1881, por exemplo, a solenidade realizou-se no dia 20 de novembro e contou com um bom número de premiações:

Tabela 6: Premiação do ano de 1881

Premiação- ano 1881	
Alunos que foram premiados ou obtiverão nota honrosa	
Pelo bom comportamento	1
Menção honrosa	18

⁴⁷¹ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887. Capítulo XIV: Dos prêmios e penas, p. 10, 11

⁴⁷² SILVA, op. cit. p. 158.

⁴⁷³ APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1881. Recife, 1882. p. 236.

Especial menção	8
Pelo trabalho	
Forão premiados	7
Tiverão menção honrosa	15
Especial menção	9
Pelo estudo	
Forão premiados	13
Tiverão menção	17
Simples menção	28

Fonte: APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1881. Recife, 1882. p. 157.

No ano seguinte, a premiação ocorreu no dia 21 de novembro, contudo não houve prêmio em dinheiro porque, de acordo com Frei Fidélis ele não teve “*animo de mandal-o recolher em nome dos premiados na Caixa Economica, visto as grandes dificuldades que se encontra quando se quer levantar o depósito*⁴⁷⁴.”

Tabela 7: Premiação do ano de 1882

Premiação- ano 1882	
Alumnos que forão premiados ou obtiverão nota honrosa	
Premiados por bom comportamento	1
Por sorte entre os 17 competidores	
Menção honrosa	35
Simples menção	45
reprovados	16
Pelo trabalho	
Premiados	8
Aplicação ao estudo	
Premiados	13

⁴⁷⁴ APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1881. Recife, 1882. p. 157

Menção honrosa	55
Simples menção	26
Reprovados	5

Fonte: APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1882. Recife, 1883. p. 240.

Ainda de acordo com o relatório de 1882, Frei Fidélis comenta que o educando João Porfírio Paiva estava atuando como colono-mestre, pois o colono era apto tanto quanto os professores a ministrar as matérias de ensino primário⁴⁷⁵. De acordo com o artigo 18 do Regimento Interno da Colônia Isabel, os alunos, conforme seu grau de adiantamento, seriam classificados em colonos aprendizes, colonos oficiais e colonos mestres. Os colonos aprendizes e os colonos oficiais receberiam salário estipulado; já os colonos mestres além de receber a remuneração de acordo com seu grau de instrução ainda podiam substituir o mestre em caso de sua ausência⁴⁷⁶.

Tabela 8: Diária dos Alunos da Colônia Isabel

Diária dos alunos	
Colono aprendiz	diária 100 réis
Colono official	diária 200 réis
Colono mestre	diária 400 réis

Fonte: APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887.

Frei Fidélis preocupava-se com o destino dos Colonos e por isso defendia a necessidade de contratar um bom mestre, ainda que o salário deste fosse maior que dos demais, para garantir que os alunos se tornassem habilitados em algum ofício para “*tirar della algum proveito, engajando-se nas musicas militares, ensinando em casas de educação ou casas particulares, o que se tornará para elles um meio de vida como qualquer outro*”⁴⁷⁷.

⁴⁷⁵ APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1882. Recife, 1883. p. 236.

⁴⁷⁶ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887. Capítulo III: Disciplina e Ordem, p. 3.

⁴⁷⁷ Idem, p. 30.

Entretanto, frisamos que os alunos ainda poderiam ser empregados na própria instituição solucionando assim, muitas vezes a falta de funcionários. O mesmo relatório cita que o ex-colono Vicentino começou a trabalhar como colono- mestre na Colônia Isabel em 1890⁴⁷⁸.

A despeito do uso de mão-de-obra dos educandos, Nayala Maia frisa que a partir de 1886 iniciou-se o processo de qualificação dos mesmos para trabalhar nos engenhos. Entretanto, eram escolhidos os alunos com maior idade e melhor constituição física⁴⁷⁹. Inicialmente, seriam contratados mestres franceses para ensinar os trabalhadores da Colônia, contudo a autora frisa que *“três anos depois já não há mais necessidade desses mestres estrangeiros e a direção dos trabalhos ficam a cargo de um nacional, provavelmente educando”*⁴⁸⁰. Segundo a autora, de 1896 a 1904, anos de funcionamento do engenho como escola prática foram qualificados um considerável número de educandos contribuindo para transformar os Colonos Isabel em pequenos operários⁴⁸¹.

A autora faz uma ressalva importante para nossa discussão. Ela frisa que desses colonos qualificados muitos não chegaram a ser utilizados pela indústria, pois eram retidos na Colônia Isabel para manter o funcionamento da instituição e, *“apesar disso, aqueles que saíam certamente mantinham sua subsistência com o ofício aprendido”*⁴⁸².

Podemos perceber, portanto que alguns Colonos Isabel fizeram uso do que aprenderam na instituição e se apropriaram de tais ensinamentos em benefício próprio. Assim, para esses “novos profissionais qualificados”, o letramento e a Colônia Isabel significaram ascensão social e possibilidade de subsistência.

Tabela 9: Oficinas existentes na Colônia Isabel de 1875 a 1890

Oficinas	1875	76	77	80	81	82	83	85	86	90
Agricultura	94	112	65	65	65	.....	158	123	.....	.....
Pedreiros	8	10	.....	4	7	....	4	.....	5	....
Carpinas	21	23	14	14	34	....	32	31	23	....

⁴⁷⁸ PRONEB (1891). Relatório da Colônia Santa Isabel. Pernambuco, Typ. De M. Figueiroa de F. e Filhos, p. 4. In: SILVA, Adlene Arantes *op. cit.* p. 169.

⁴⁷⁹ MAIA, *op. cit.* p. 35.

⁴⁸⁰ *Idem*, p. 35.

⁴⁸¹ *Idem*, p. 36.

⁴⁸² *Idem*, p. 37.

Marceneiros	9	....	.....	....	....	....	10	15	11	20
Ferreiros	10	8	9	9	17	24	25	39	36	....
Sapateiros	11	14	14	14	24	21	60	38	40	....
Alfaiates	2	12	.....	....	21	....	....	....	....	....
Torneiros	1	....	.....	.....	.....	....	1	....	3	....
Serradores	1	3	2	2	2	....	....	....	....	....
Cozinheiros	1	2	3	2	2	....	....	....	....	....
Oleiros	....	3	....	.....	....	....	2	....	2	....
Padeiros	.....	3	4	.....	.....	....	....	....	....	....
Vaqueiros	.....	1	.....	.....	.....	....	....	....	....	....
Copeiros	.....	1	1	1	1	....	....	....	....	....
Empregado na mordomia	1	2	2	.....	.....	....	2	....	1	....
Empregado na secretaria	1	1	4	4	4	....	1	....	2	....
Destilação	.....	.....	....	.....	...	....	....	....	....	....
Enfermeiro	.....	.....	1	1	1	....	....	....	....	....
Boticário	.....	.....	1	1	1	....	....	....	....	....
Criador de criação miúda	.....	.....	1	1	1	....	....	....	....	....
Tratador de gado	.....	.....	....	.....	.....	....	1	....	1	....

Fonte: APEJE: CD,07, 1884, p.93. Os espaços pontilhados referem-se à ausência de dados nas fontes localizadas. In: ARANTES, op. cit. p. 218.

Percebemos um total de 20 oficinas existentes na Colônia Isabel ao longo dos anos e de acordo com o Regimento a instituição oferecia oficinas de acordo com a necessidade do estabelecimento. Sendo assim, podemos inferir que a existência ou inexistência de alguma oficina deve-se ao atendimento dessa necessidade. Frisamos ainda que a comercialização dos produtos da instituição era feita a fim de arrecadar dinheiro para manutenção da Colônia. As fontes não nos permitem afirmar quantos alunos saíram qualificados da Colônia e percebemos

que a oficina de agricultura era a mais procurada, contudo era devido a obrigatoriedade de se aprender tal ofício. As oficinas de pedreiro, carpina, ferreiro e sapateiro também eram muito procuradas.

Com relação ao grau de instrução dos colonos podemos inferir que, ao menos, aprendiam a instrução primária. Em 1881, existiam na instituição 128 alunos e destes 43 possuíam princípios de leitura e escrita, 77 sabiam ler, escrever e contar e havia 11 analfabetos⁴⁸³. Frisamos que nesse ano, entraram 11 alunos e talvez sejam esses os analfabetos que constam no relatório. No ano seguinte, em 1882, dos 125 colonos matriculados na instituição, 70 sabiam ler e escrever, 22 possuíam princípios de leitura e escrita e 32 princípios de conta e possuía apenas 1 analfabeto⁴⁸⁴. Em 1888, o relatório de frei Fidélis aponta que dos 157 alunos, 56 possuíam princípios de leitura e escrita, 22 princípios de conta e 46 com princípios de gramática⁴⁸⁵. Nesse relatório não constam analfabetos. Contudo, existiram 8 alunos que não frequentaram as oficinas de desenho porque, segundo uma observação no relatório, a oficina não estava em funcionamento⁴⁸⁶. O relatório de 1888 apresenta ainda que 9 alunos saíram com diploma de idade completa (21 anos) e 4 alunos saíram com diploma com 18 anos. Além disso, 2 foram expulsos como incorrigíveis, 2 foram remetidos para a Marinha e 2 faleceram. Não sabemos ao certo se esses dois colonos que foram expulsos são os mesmos que foram remetidos à Marinha, mas como o regimento da instituição previa que os alunos expulsos seriam enviados para a Marinha talvez esse tenha sido o destino desses colonos “incorrigíveis”.

Os Colonos Isabel poderiam ainda conseguir trabalho fora da instituição como mostra o relatório de 1890 sobre alguns alunos da oficina de marcenaria:

“Após sair da officina de marcenaria os alumnos tem conseguido emprego. Dos alumnos dessa officina alguns teem sahido tão bem aproveitados que se acham estabelecidos na Capital trabalhando por conta própria com grande credito e aceitação, o qual não deixa de fazer honra a este Estabelecimento”⁴⁸⁷.

⁴⁸³ APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1881. Recife, 1882. p. 153.

⁴⁸⁴ APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1882. Recife, 1883, p. 236.

⁴⁸⁵ APEJE: CD- 08. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1888. Recife, 1889.

⁴⁸⁶ Idem, *ibidem*.

⁴⁸⁷ PRONEB (1891). Relatório da Colônia Santa Isabel. Pernambuco, Typ. De M. Figueiroa de F. e Filhos, p. 30. In: SILVA, Adlene Arantes *op. cit.* p. 169.

Percebemos, portanto que alguns alunos se apropriaram dos ditames prescritos pela instituição como forma de ascensão social tornando-se profissionais tal como previa o regulamento da Colônia Isabel. Contudo, precisamos alertar que alguns alunos não aceitaram as regras da instituição e com isso desobedeciam os ditames e eram penalizados e, em última instância eram expulsos. Segundo o Regimento Interno da Colônia, os colonos que apresentassem irregularidade no comportamento tais como negligência no cumprimento dos deveres e das oficinas, poderiam sofrer as seguintes penas: advertência particular, advertência pública, repreensão na forma, prisão simples, prisão com redução de ração e rebaixamento nos casos de reincidência e, por último, a expulsão⁴⁸⁸. Ainda conforme o Regimento Interno da Colônia, o colono gratuito que fosse expulso seria enviado à Companhia de Aprendizes de Marinheiros⁴⁸⁹, instituição temida durante o império por sua fama de fazer uso de castigos físicos contra seus alunos. Contudo, caso o colono expulso fosse pensionista, a instituição comunicaria a seu responsável ou tutor para retirar o aluno em 30 dias. Caso o responsável não o fizesse, o aluno seria tratado como gratuito, ou seja, também seria remetido à Marinha.

Em 12 de novembro de 1877, Frei Fidélis informa ao Presidente da Província a expulsão de 3 alunos por insubordinação.

“Informando a V. Ex^a sobre a petição de D. Gaspar Drummond que hoje somente me foi entregue e junto devolvo pela qual peço a V. Ex^a de mandar admitir nesta Colonia na qualidade de gratuitos os menores orphãos Manoel e Gaspar, tenho de dizer a V Ex^a que sendo nesta data expulsos por incorrigíveis os alumnos Jose Rodrigues de Almeida, José Paes Barreto Vasconcelos e Fancisco de Barros para V. Ex^a mandar admitir”⁴⁹⁰.

Pouco tempo depois, em 12 de fevereiro de 1878, o presidente da Província admite a expulsão dos alunos.

“O soldado Luiz Victor de Souza junto com este ofício deve apresentar a V Exa. três alumnos desta colônia que nesta data forão expulsos por incorrigíveis, cujos nomes, filiação e idade consta da relação junta (...) lancei mão do rigor que o regulamento me faculta, e tudo sem resultado, para não dizer com resultado contrario. A insubordinação do primeiro (José Paes) chegou a ponto de desrespeitar o mestre, o professor e a própria pessoa do director; igualmente

⁴⁸⁸ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887. Capítulo XIV: Dos prêmios e penas. p. 11, 12.

⁴⁸⁹ APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887. Capítulo XIV: Dos prêmios e penas. p. 11, 12.

⁴⁹⁰ APEJE: CD- 07. Colonia Orphanologica Isabel. Recife: 12 de novembro de 1877, p. 325.

insubordinado tem sido o segundo (Francisco), especialmente com o mestre da tenda que elle freqüentava. O terceiro (José Rodrigues) é expulso por repetidos actos de immoralidade e repetidas tentativas de seducção com os outros alumnos”⁴⁹¹.

Adlene Arantes cita alguns casos de expulsão na Colônia

“Entre os casos de insubordinação encontram-se Jose Paes Barreto Vasconsellos, branco, natural de Olinda, 13 anos; e Francisco do Rego Barros, branco, natural do Ceará, 12 anos; ambos eram alunos do extinto Colégio de órfãos. Encontram-se também João da Matta, pardo, 14 anos, natural do Riacho do Matto que também era aluno do extinto Colégio dos Órfãos; João Maria da Conceição, pardo, exposto, 13 anos de idade; *Agapito Soares Pinto que, seguindo a mesma lógica do sobrenome, inferimos ser índio*. Todos foram expulsos do estabelecimento e encaminhados para a Marinha e Exército, exceto Agapito que fugiu”⁴⁹². **(grifos nossos)**

Chamamos a atenção para o caso do educando Agapito Soares Pinto, pois Frei Fidélis inicia o relatório afirmando ser com muito pesar que ele expulsa o aluno da instituição. Não sabemos o motivo desse pesar do Frei, mas concordamos com Adlene acerca da possibilidade de o aluno ser de origem indígena devido ao sobrenome de origem animal⁴⁹³.

“Agapito fez conhecer que não se sujeitava a conselho algum, no mesmo dia em que os alunos iam ao serviço, não querendo acompanhar o sargento, como era de costume, insistindo este para Agapito cumprir com a ordem estabelecida, ameaçou o sargento, buscando em seu bolso algum objeto de defesa. O sargento, tratando de assegurar o menor, este fugiu deixando cair um objeto perfurante de madeira de pau d. arco que levava e junto remetto a V. Ex^a. V. ex^a deve ponderar que este é o segundo instrumento de crime que o dito Agapito preparara”⁴⁹⁴.

Podemos inferir ainda que outro “insubordinado” também é indígena por conta de sua região de origem. O colono João da Matta, admitido na instituição em 1875 foi expulso dois

⁴⁹¹ APEJE: CD - 05 (1879). Série Colônias Diversas. Ofício da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1878. Recife: 12 de fevereiro de 1878, p. 326.

⁴⁹² SILVA, *op. cit.* p. 175.

⁴⁹³ *Idem*, p. 168.

⁴⁹⁴ APEJE: CD - 05 (1879). Série Colônias Diversas. Ofício da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1879. Recife, p. 536, 537.

anos depois. Supomos que o educando é indígena por ser proveniente do Riacho do Mato, um aldeamento existente nas terras da Colônia Militar de Pimenteiras⁴⁹⁵.

O relatório de Frei Fidélis de 15 de janeiro de 1880 registra a expulsão de 19 alunos que, segundo o Frei, foram responsáveis por furto e por não tomarem providências para evitar tal fato.

“A causa da expulsão destes alumnos conforme esta Directoria officiou a V. Ex. em 28 de janeiro do anno passado foi uma tentativa de insubordinação causada pela descoberta que a mesma Directoria fez de um furto bastante avultado praticado por alguns dos referidos alumnos e pelo contacto que os mesmos alumnos tenham com emigrantes alojados nesta colônia, alguns dos quaes, do que parece, não fôrão de tudo estranhos as que se passou”⁴⁹⁶.

Indicamos alguns dos casos de expulsão que, como registrou Adlene foram 65 alunos expulsos e não sabemos se todos foram enviados para a Marinha. De acordo com o quadro elaborado pela autora, no ano de 1885, 8 colonos foram expulsos por mau comportamento e remetidos para a Marinha.

Tabela 10: Movimentos dos colonos na Colônia Isabel

	Alunos existentes	Faleceu	Expulsos por mau comportamento	Entregues e parentes		Idade máxima permitida e diploma	Poder subsistir por si só	Marinha como voluntário	Total de saídas	Restaram
				G	P					
1875	100		6					6	94	
1876	112		4					4	108	
1877	137		3	4	3			7		

⁴⁹⁵ APEJE: CD - 05 (1879). Série Colônias Diversas. Ofício da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1879, p. 525, 526.

⁴⁹⁶ Documentação Produzida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (OFMCap). 8-III-20: Relatório apresentado ao Presidente de Província pelo Director da Colonia Orphanologica Isabel Fr. Fidelis Maria de Fognano Miss. Apost. Capuchinho em 15 de janeiro de 1880. Colônia Isabel, 15 de janeiro de 1880, p. 192. UERJ: RJ, Centro de Produção.

1878	173 (166G – 7P)	13			4				20	153
1879	169 (161G- 8P)	1	19		7				27	132
1880	140		1	18	6				25	115
1881	144	1	1		3	4			9	135
1882	143		8		8	1			17	
1883	158	1	4	1		1	19		26	132
1885	132		8 (marinha)	8	1			1	25	
1886	155	1 ingênuo	4	10		5			20	136

Fonte: SILVA, *op. cit.* (quadro construído a partir das fontes referentes ao movimento dos alunos na instituição).

Assim, procuramos demonstrar que a Colônia Isabel mostrou as duas faces da moeda: de um lado, os educandos se apropriaram dos ditames estabelecidos na instituição e os utilizaram em prol de si e de sua cultura e, de outro, temos os “insubordinados” cujo destino era a expulsão e o envio para a Marinha.

Conclusão

Ao longo de nosso trabalho procuramos demonstrar a importância da educação para o enquadramento das populações indígenas à sociedade imperial e discorreremos sobre diversos tipos de instituições educacionais que existiram no período em questão com o intuito de modificar os hábitos das populações consideradas prejudiciais ao desenvolvimento da nação em construção, tal como os indígenas. O objetivo era transformar os indígenas em cidadãos úteis à Pátria.

Demonstramos que os agentes que atuaram no processo educacional voltado para os indígenas foram os mais diversos. Encarregados pelo Decreto nº 285 de 21 de junho de 1843, os capuchinhos ficaram com a responsabilidade de missionar sobre os indígenas e cerca de dois anos depois o Regulamento das Missões, lei indigenista básica do Império, delega aos religiosos a responsabilidade de também zelar pela educação dos nativos nos aldeamentos. Existiram ainda as instituições profissionalizantes, geralmente subvencionadas pelo governo ou ainda por particulares. As escolas ou colônias agrícolas, também comumente subvencionadas pelo governo, geralmente tinham como intuito contribuir para o povoamento de uma região mais interiorana e formar mão-de-obra para trabalhar na agricultura. A Colônia Isabel fundada pelo presidente da Província de Pernambuco se insere nesse contexto a fim de atender as necessidades locais que era pacificar a região que estava repleta de pessoas consideradas “sem moral” e “vadias” logo após a Revolução Praieira. Havia também os Arsenais de Guerra ou Marinha, também subvencionados pelo governo, que eram instituições temidas pelos alunos devido a sua rigidez e sua fama de disciplinarização dos educandos.

Frisamos, portanto que não houve no Segundo Reinado uma proposta homogênea de inserção das comunidades indígenas por conta das peculiaridades locais e devido à ação dos próprios nativos. Diante disso, ressaltamos também que os indígenas, ao adentrarem nas instituições passaram por um processo que pretendia aculturá-los. Declaramos que nos distanciamos da perspectiva da aculturação, pois, do ponto de vista da historiografia, é um termo impróprio por significar a sobreposição de uma cultura em detrimento da outra. Contudo, o intento desses agentes do Segundo Reinado era aculturar os indígenas, mas afirmamos que, na verdade, houve um processo de apropriação dos elementos da cultura dita civilizada e, conseqüentemente, um processo de reelaboração da cultura indígena. Assim, percebemos que os nativos não foram passivos a esse processo, mas alguns viram no processo educacional uma forma de ascensão social e outros se rebelaram não aceitando as regras da

instituição. Nosso intuito foi, mesmo que de forma tímida, dar voz aos indígenas e mostrar seus papéis de atores sociais.

Um fator crucial para nossa pesquisa está na proposta de miscigenação presente nessas instituições educacionais, mais especificamente na Colônia Isabel. Essa ideia da miscigenação tinha como intuito homogeneizar e nacionalizar as populações indígenas de forma a eliminar seus antigos hábitos. Assim, foi utilizada a categoria pardo para “qualificar” os colonos não brancos que ingressavam na instituição, incluindo os índios. Por esse artifício, os “meninos do mato” matriculados na Colônia Isabel deixavam de ser cadastrados como índios, dando-se um passo fundamental para o abasileiramento e nacionalização deles no contexto social e político da época. Em outras palavras, a categoria pardo serviu como fator que proporcionava a homogeneização étnico-racial dos colonos, ajudando no processo de apagamento da presença dos índios na instituição e na sociedade local. Chamamos a atenção para este ponto, pois, no período imperial, vigorou a ideia de que ser índio e ser civilizado eram condições incompatíveis, pois cada vez mais o índio ficou associado às imagens de selvagem e não a uma ancestralidade étnica e condição identitária.

Um ponto delicado em nossa dissertação foi a dificuldade em encontrar grande número de evidências nas fontes primárias sobre a presença de indígenas na Colônia Isabel. Essa carência foi problematizada em nossa dissertação e serve como testemunho do processo de nacionalização dos índios e do progressivo apagamento da presença indígena na sociedade imperial, por isso mesmo, é importante frisar que embora a instituição não use a categoria índio para classificar os matriculados, demonstramos que a colônia recebeu “meninos do mato”, foi construída em região com importante presença de índios e de aldeamentos e criou prêmios para lidar com as diferenças étnico-raciais dos alunos da instituição, como *Prêmio Felipe Camarão*, que por meio da biografia do personagem histórico homenageado fazia a apologia do bom indígena, amigo e colaborador da ordem social.

Como procuramos demonstrar, o debate indigenista que ocorreu ao longo do século XIX, mais especificamente no Segundo Reinado, teve relação direta com o processo de constituição do Estado nacional. Dentre as preocupações da elite imperial, figurava a questão da civilização dos índios, da homogeneização étnico-racial da população e da educação. Os

problemas eram amplos e variados e, por isso, diversos atores tiveram participação no empreendimento civilizatório⁴⁹⁷.

O processo de inclusão dos indígenas reafirmava as hierarquias sociais, propondo aos índios um lugar subalterno na ordem social, mas há de se fazer algumas considerações acerca disso. Em primeiro lugar, frisamos que para o Estado Imperial a questão indígena era importante, pois a elite que se considerava e se definia como “civilizada” não poderia construir o Estado nacional sem refletir acerca da problemática dos índios. Nota-se ainda que a política indigenista de forma direta ou indireta sofria a pressão da ação dos índios e isso exigia da elite repensar a própria ação indigenista. Ou seja, os nativos não eram passivos, pois na medida em que os indígenas se revoltavam, o Estado era forçado a agir e buscar meios de ajustar a política indigenista aos interesses nativos. Ressaltamos, por exemplo, o método de Couto de Magalhães na região do Araguaia nos anos 1870⁴⁹⁸. O general, ao frisar a importância do estudo da língua nativa, chamava atenção para a necessidade do Estado imperial de conhecer os nativos para elaborar uma política indigenista condizente com suas formas de vida, ou seja, com sua cultura. E, finalmente ressaltamos que, na conjuntura do período, era difícil um Estado qualificar-se como “civilizado” sem dar atenção à questão dos índios.

John Monteiro ressalta a inviabilidade de, no pós-independência, conciliar a ideia de nação civilizada com as práticas de exclusão de negros, indígenas e mestiços⁴⁹⁹. E, como vimos, homens como Bonifácio⁵⁰⁰ procuraram responder aos novos desafios, traçando diretrizes a fim de incluir na jovem nação brasileira os segmentos menos favorecidos e considerados ainda não portadores da civilização. Os artifícios para trazer o índio ao convívio da sociedade imperial foram variados. Nessa dissertação, contudo, frisamos os modelos de educação para a civilização que o Império disponibilizou à população indígena.

Talvez esta dissertação tenha levantado mais questionamentos do que dado respostas, mas terminamos consciente de que a educação dos índios é um tema importante e que novas

⁴⁹⁷ Cf. GONDRA, José & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. SP: Cortez, 2008, p. 68, 69.

⁴⁹⁸ Cf. MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. RJ: Typografia da Reforma, 1876.

⁴⁹⁹ MONTEIRO, John Manuel. *Entre o gabinete e o sertão: projetos civilizatórios, inclusão e exclusão dos índios no Brasil Imperial*. In: Tupis, tapuias e historiadores. Campinas: Tese de livre docência, 2001, p. 131.

⁵⁰⁰ SILVA, José Bonifácio de Andrada. *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*. In: CALDEIRA, José (org.). José Bonifácio de Andrada e Silva. SP: Editora 34, 2004.

pesquisas merecem ser feitas sobre a relação dos índios com a escola no processo de desenvolvimento histórico brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias: manuscritos

APEJE: CD- 05. Colônia Isabel (1874- 1879). Ofício de Frei Fidélis Diretor da Colônia para o Presidente da Província, 19 de maio de 1877.

APEJE: CD - 05 (1879). Série Colônias Diversas. Ofício da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1878. Recife: 12 de fevereiro de 1878.

APEJE: CD - 05 (1879). Série Colônias Diversas. Ofício da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1879. Recife

APEJE: CD- 05. Diretoria da Colônia Isabel. Recife, 1879.

APEJE: CD- 05. Colônia Isabel (1874- 1879). Ofício de Frei Fidélis Diretor da Colônia para o Presidente da Província, 19 de maio de 1877.

APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1881. Recife, 1882.

APEJE. CD 6: Directoria da Colonia Isabel 21 de janeiro de 1882. Recife.

APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1882. Recife, 1883.

APEJE: CD- 07. Colonia Orphanologica Isabel. Recife: 12 de novembro de 1877

APEJE: CD- 07. Relatório da Colônia Isabel. Recife, 1884.

APEJE: CD- 08. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1888. Recife, 1889.

APEJE: IP- 46 (1888a). Diretoria da Instrução Pública. Regimento Interno da Colônia Orphanologica Isabel em 30 de setembro de 1887. Palácio da Presidência de Pernambuco. Recife.

OFMCap: Documentação Produzida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (OFMCap). 8-III-20: Relatório apresentado ao Presidente de Província pelo Director da Colonia Orphanologica Isabel Fr. Fidelis Maria de Fognano Miss. Apost. Capuchinho em 15 de janeiro de 1880. Colônia Isabel, 15 de janeiro de 1880, p. 192. UERJ: RJ, Centro de Produção.

OFMCap: Documentação da OFMCap. 8-III-21: Colônia Orphanologica Isabel em Pernambuco – Relatório do ano de 1880. Colônia Izabel, 20 de janeiro de 1881. Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ.

OFMCap: Documentação produzida pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, Caixa 1, gaveta 7-I-5. “Relação nominal de todos os missionários empregados nas Missões e Catequese dos indígenas do Império do Brasil em 1848”.

Fontes primárias: impressas

25/11/1844: Ministério do Império- Fixando providencias para o aldeamento dos índios em S. Matheus e para seu transporte à Côrte, para servirem nos arsenaes e marinha e guerra. In: CUNHA. *Política Indigenista no século XIX*. In *A História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

APEJE: CD - 05 (1879). Série Colônias Diversas. Oficio da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1878. Recife: 12 de fevereiro de 1878.

APEJE: CD - 05 (1879). Série Colônias Diversas. Oficio da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1879. Recife.

APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1881. Recife, 1882.

APEJE: CD- 06. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1882. Recife, 1883.

APEJE: CD- 07. Colonia Orphanologica Isabel. Recife: 12 de novembro de 1877.

APEJE. CD -7. Artigo 86 do Regulamento da Colônia Isabel. Recife: 1886.

APEJE: CD- 08. Relatório da Colônia Isabel referente ao ano de 1888.

APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 5ª sessão, 14 de março de 1874.

APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco, 4ª sessão, 30 de setembro de 1887.

APEJE: Regimento Interno da Colônia Orfanológica Isabel. Palácio da Presidência de Pernambuco. Recife, 1887.

BARBOSA, Januário da Cunha. Qual seria hoje o melhor systema de colonisar os Indios entranhados em nossos sertões; se conviria seguir o systema dos Jesuítas, fundado principalmente na propagação do Christianismo ou de outro do qual se esperam melhores resultados que os atuaes? In: *Revista do IHGB*. RJ: 2 (1). 3-18. Março, 1840.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org). *Legislação indigenista do século XIX: Uma compilação*. SP: Edusp, 1992.

Decisão n. 82- MARINHA- Recommenda a remessa de índios para serem empregados no Arsenal da Marinha da Côrte, e nos navios da Armada Nacional e Imperial. In: CUNHA. *Política Indigenista no século XIX*. In *A História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Decisão n. 284- MARINHA- A prova a criação de uma companhia de Indios para o serviço do Arsenal da Marinha do Maranhão, e dos navios da Armada (28/12/1825). In: CUNHA. *Política Indigenista no século XIX*. In *A História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Decreto- Autorisa o governo para mandar vir da Italia Missionarios Capuchinos, distribuil-os pelas Provincias em Missões; e concede seis Loterias para a aquisição ou edificação de

prédios, que servem de hospícios aos ditos missionários. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *Legislação indigenista do século XIX: Uma compilação*. SP: Edusp, 1992.

Decreto n. 426: Contém o Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista no século XIX*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992.

GREENHALGH, Juvenal, 1965. *O Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro na História (1822-1889)*. Volume 2. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Marinha.

MAGALHÃES, Couto de. Família e religião selvagem. In: *O selvagem*. RJ: Typografia da Reforma, 1876.

MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. RJ: Typografia da Reforma, 1876.

MAGALHÃES, D. J. G. os índios perante a história. *RIHGB*, RJ, tomo 23, n. 3, 1860, p. 3-63.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. *Fatos do espírito humano*. Organização e estudo introdutório de Luiz Alberto Cerqueira. Petrópolis: Vozes / Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2004 (publicação original: 1858).

MARTIUS, Karl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a historia do Brazil. In: *Revista trimensal de Historia e Geographia, ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*, nº 24. Rio de Janeiro, 1845.

OTONI, Teófilo Benedito. Notícia sobre os selvagens do Mucuri em uma carta dirigida pelo Sr. Teófilo Benedito Otoni ao Sr. Dr. Joaquim Manuel de Macedo. In: *Notícia sobre os selvagens do Mucuri*. BH: Editora UFMG, 2002.

PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. Breves reflexões sobre o systema de catechese seguido pelos jesuítas no Brazil. *RIHGB*, RJ, t. 19, n. 23, 1856.

RENDON, José Arouche Toledo de. Memórias sobre as aldeias de índios da Província de São Paulo. *RIHGB*, Rio de Janeiro, t. 4, n. 13, 1842, pp. 295- 317.

SILVA, José Bonifácio de Andrada. *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*. In: CALDEIRA, José (org.). José Bonifácio de Andrada e Silva. SP: Editora 34, 2004.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. *História Geral do Brasil*. SP Edusp- Itatiaia, 1854 (1980), 5 vol.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. Memorial Orgânico. In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Os Índios e a Ordem Imperial*. Brasília: CGDOC/ FUNAI, 2005, pp. 334-347.

Livros, artigos, dissertações e teses

AMOROSO, Marta Rosa. *Catequese e evasão. Etnografia do aldeamento indígena São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895)*. Tese de doutorado. USP, 1998a.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito. Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Rev. Bras. de Ciências Sociais*, vol. 13, jun. 1998b.

ANDRADE, Pablo de Oliveira. "As elites mineiras e o complexo processo de formação do Estado e da Nação brasileiros". In: *Dimensões do poder em Minas: anais do I Seminário Internacional Justiça, Administração e Luta Social*. Mariana: s. n., 2010

ANJOS, João Alfredo (1997). *A roda dos enjeitados: enjeitados e órfãos em Pernambuco no século XIX*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Departamento de História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. RJ: Editora Contraponto, 1997.

ARANTES, Adlene Silva. Educação de crianças desvalidas na Província de Pernambuco no século XIX. UFPE: GT- 21: Afro-brasileiros e educação.

BENGOA, José. *La emergência indígena em América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica Chile S.A., 2007.

CASTELNAU L'ESTOILE, Charlotte. *Operários de uma vinha estéril. Os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil (1580- 1620)*. Bauru: Edusc, 2006.

CAUME, David J. *A história de uma escola para índios: Colégio Isabel (Goiás, 1870- 1888)*. Goiânia, abril de 1997. Monografia apresentada na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás

COMTE, Augusto. *Curso de Filosofia Positiva*. 2 ed. SP: 1983, pp. 3- 20.

DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. SP: Editora Contexto, 2007.

DOMINGUES, Ângela. *A transformação dos índios em vassalos: um plano de colonização*. In: Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES et all (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. BH: Editora Autêntica, 2010.

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências (sec. XIII a XX)*. SP: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, José Ribamar Bessa & MALHEIROS, Márcia Fernanda, 2009. *Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

GARCIA, Elisa F. *As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa*. RJ: Arquivo Nacional, 2009

GARCIA, Elisa F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Tempo*. vol. 12, n.23, jul. - dez. 2007.

GASPAR, Lúcia. *Índios em Pernambuco*. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 25/03/2013.

GONDRA , José & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. SP: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, 1, 1988, 5-27.

KHALED JR. Salah H. *Horizontes identitários. A construção da narrativa nacional brasileira pela historiografia do século XIX*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

KODAMA, Kaori. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860*. RJ: Editora Fiocruz; SP: Editora Edusp, 2009.

KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva. Transformações de um mito*. Recife: editora UFPE, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Antonio Carlos Souza e. *O Indigenismo no Brasil: migração e respropriações de um saber administrativo*. In: L'ESTOILE, Benôit de; NEIBURG, Frederico; SIGAUD, Lygia (orgs). *Antropologia, Impérios e Estados Nacionais*. RJ: Relume Dumará, 2002.

LOPES, Fátima Martins. *Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII*. Recife: UFPE, Tese de doutorado, 2005.

MAIA, Nayala de Souza Ferreira (1983). *Colônia Agrícola industrial Orfanológica Isabel . 1874-1904 um estudo de caso*. 141f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Departamento de História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

MALHEIROS, Márcia. *“Homens da fronteira”. Índios capuchinhos na ocupação dos sertões do Leste, do Paraíba ou Goytacazes (séculos XVIII e XIX)*. Tese de Doutorado. UFF: Niterói, 2008.

MARIN, J. O. B. . A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. *História Unisinos*, v. 13, p. 152-165, 2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do Estado imperial*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATTOS, Isabel Missagia. *Civilização e revolta. Os botocudos e a catequese na província de Minas*. Bauru: EDUSC, 2004.

MONTEIRO, John Manuel. *A memória das aldeias de São Paulo: Índios, Paulistas e Portugueses em Arouche e Machado de Oliveira*. In: Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de história indígena e do indigenismo. Tese de livre docência. Campinas: UNICAMP, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. *Entre o gabinete e o sertão: projetos civilizatórios, inclusão e exclusão dos índios no Brasil Imperial*. In: Tupis, tapuias e historiadores. Campinas: Tese de livre docência, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. SP: Companhia das Letras, 1994.

MORAES, Luís Edmundo. *Racismo ou Higiene racial no nacional socialismo: recusa da modernidade?* In: REIS; MATTOS; OLIVEIRA; MORAES & RIDENTI (orgs.). “Tradições e modernidades”. RJ: Editora FGV, 2010, pp. 231-254.

MOREIRA NETO, Carlos Araújo. *Os Índios e a Ordem Imperial*. Brasília: CGDOC/ FUNAI, 2005.

MOREIRA, Vânia Maria Losada . Indianidade, territorialidade e cidadania no período pós-independência. *Dialogos Latinoamericanos*, v. 18, p. 123-139, 2011.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela do império. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 59, p. 53-72, 2010.

MOREIRA. *Guerra e paz no Espírito Santo: caboclisto, vadiagem e recrutamento militar entre as populações indígenas provinciais (1822-1875)*. In: XXIII Simpósio Nacional de História - História: guerra e paz, 2005, Londrina - PR. Site: Os índios na história do Brasil - Simpósio, 2005.

MOTTA, Lúcio Tadeu. *O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado nacional*. Texto apresentado na II Reunion de Antropologia del Mercosur: Fronteras culturales y Ciudadania- GT “Etnicidades y Estados Nacionales”. Piriapolis (Uruguay), 11 a 14 de novembro de 1997.

MOURA, Vera Lúcia Braga de. *Pequenos aprendizes: assistência à infância desvalida em Pernambuco no século XIX*. Recife: UFPE, dissertação de mestrado defendida em 2003.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *A Ressaca da Marujada*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

PACÓ, Domingos Ramos. *Hámbric anhamprán ti mattâ nhicho? 1918*. In: RIBEIRO, Eduardo Magalhães. *Lembranças da terra: histórias do Mucuri e Jequitinhonha*. Contagem, Cedejes.

PAGDEN, Anthony. *La caída del hombre natural*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

PERRONE- MOISÉS, Beatriz. *Índios livres e índios escravos. Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. SP: Companhia das Letras, 1998.

PISNITCHENKO, Olga. *A arte de persuadir: nos autos religiosos de José de Anchieta*. Campinas: Dissertação de mestrado, 2004.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, tupi e tapuia no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, tupi e tapuia no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *A política indigenista brasileira*. RJ: Serviço de informação agrícola/ Ministério da Agricultura, 1962.

RIZZINI, Irma. *A união da educação com a Religião nos institutos indígenas do Pará (1883-1913)*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da

Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: UFU, 2006. p. 5.314-5.325.

RIZZINI, Irma. *Domesticar e Civilizar: Crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil Imperial*. In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação Brasileira, 2002,

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. RJ: URRJ, Tese de doutorado, 2004.

RIZZINI, Irma. Um colégio para os índios de Urubá: o projeto do Cônsul de Portugal para a província de Pernambuco. *Revista HISTDBR on line*, Campinas, n. 37, p. 169- 182, mar. 2010.

SAMPAIO Patrícia. *Política indigenista no Brasil imperial*. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. O Brasil imperial. 1808-1831. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, pp. 175-206

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: LOPES et all (orgs). 500 anos de Educação no Brasil. BH: Editora Autêntica, 2010.

SCHWARTZ, Stuart. Tapanhuns, negros da terra e curibocas. Causas comuns e confrontos entre negros e indígenas. *Afro- Ásia*, 29/30- 13- 40.

SCWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. SP: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Edson Hely. História indígena em Pernambuco: para uma compreensão das mobilizações indígenas recentes a partir de fontes documentais do século XIX. *Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano*. v. 64, p. 73-114, Recife, 2011).

SILVA, Edson Hely. *O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada- PE (1860- 1880)*. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2005.

SILVA, Edson Hely. *Xucuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988*. Campinas: Unicamp, 2008. (Tese de Doutorado em História Social).

SILVA, Marcilene. *Escolarização indígena no Brasil: particularidades da província mineira-1845/1889*. In: Link:

[http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-
nome/eixo4/completos/escolarizacao-indig.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-
nome/eixo4/completos/escolarizacao-indig.pdf).

SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros. Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822- 1845)*. SP: Alameda, 2012

TREECE, David. *Exilados, aliados, rebeldes: o movimento indianista, a política indigenista e o Estado-nação imperial*. SP: Edusp e Nankin Editorial, 2008

TURIM, Rodrigo. *A obscura história indígena. O discurso etnográfico no IHGB (1840-1870)*. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. RJ: 7 Letras, 2006

VAINFAS, Ronaldo. *Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira*. *Revista Tempo*, agosto- 1999.

VIANA, Larissa. *O idioma da mestiçagem. As irmandades de pardos na América portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.