

Educação Indígena Colonial: Ironias de um Projeto*

MARIA SYLVIA PORTO ALEGRE

Professora aposentada da Universidade Federal do Ceará;
Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo

Como pesquisadora da história indígena e do indigenismo, minha atenção pela educação indígena colonial foi despertada anos atrás, ao ler um relato de Mário de Andrade. Em suas andanças de estudioso da música popular brasileira e em busca das influências ameríndias no movimento artístico nacional, Mário embrenhou-se nas vilas e povoados do interior, em vários cantos do país. O episódio faz parte de sua passagem pela Amazônia e é contado nos termos que se seguem:

“Uma feita, em Fonte-Boa, no Amazonas, eu passeava sob um solão de matar. Saía um canto feminino numa casa. Parei. Era uma gostosura de linha melódica, monótona, lenta, muito pura, absolutamente linda. Me aproximei com a máxima discrição, para não incomodar a cantora, uma tapuia adormecendo o filho. O texto que ela cantava, língua de branco não era. Tão nasal, tão desconhecido, que imaginei fala de índio. Mas era latim... de tapuio. E o acalanto não passava do *Tantum Ergo* em cantochão. Uma sílaba me levou para outra e, mais intuição que realidade, pude reconhecer também a melodia. A deformação era inconcebível. Porém, jamais me esquecerei da comoção de beleza que recebi dos lábios da tapuia.” (ANDRADE, 1944:184)

A complicada reelaboração das influências musicais recebidas do colonizador, descoberta

por Mário de Andrade, ilustra bem a questão da ressignificação cultural. O episódio aponta para a diversidade de respostas que as culturas indígenas podem oferecer ao contato com o homem branco e a imponderabilidade que acompanha as tentativas de aplicação do projeto assimilacionista que definiu e atravessou toda a política indigenista do Estado, ao longo de quase cinco séculos de história.

A definição de uma nova política de educação indígena, introduzida pela Constituição Federal de 1988, e minha aproximação mais recente com pesquisadores na área de educação preocupados com a diferenciação sócio-cultural, levaram-me a desejar aprofundar essa reflexão, no sentido de considerar o papel desempenhado pela educação como instrumento político da colonização portuguesa em relação aos índios no Brasil. Mais precisamente, interessa-me verificar o modo pelo qual os parâmetros pedagógicos circularam e foram aplicados às sociedades indígenas, tentando estabelecer os nexos entre a cultura e a política a partir das relações de intervenção e dominação ocorridas na vida quotidiana dos índios aldeados em missões religiosas.

* Este trabalho foi apresentado na Oficina “Educação e Diferenciação Sócio-Cultural”, durante o IV Encontro Luso-Afro-Brasileiro realizado no Rio de Janeiro, de 2 a 5 de setembro de 1996

Os objetivos da educação indígena colonial visavam atingir duas metas: a evangelização cristã e a “civilização” dos povos indígenas. O projeto de transformar os povos indígenas em bons cristãos e leais súditos portugueses fez da escola parte integrante fundamental de um empreendimento interessado, antes de tudo, em transformar os “selvagens americanos” em trabalhadores regulares e soldados disciplinados, a serviço do Estado, da Igreja e dos colonos. A aplicação da política educacional teve dois momentos e dois agentes diferenciados. Nos séculos XVI e XVII e na primeira metade do século XVIII, a escolarização das crianças e dos jovens nas aldeias indígenas foi feita por padres, na grande maioria jesuítas, os quais controlaram o ensino por mais de duzentos anos. A partir de 1755/1760, após a expulsão dos jesuítas, a figura do mestre-escola religioso foi substituída pela do professor leigo, cuja atuação, regulamentada pelas leis do chamado “Diretório pombalino”, perdurou até o final do domínio colonial português.

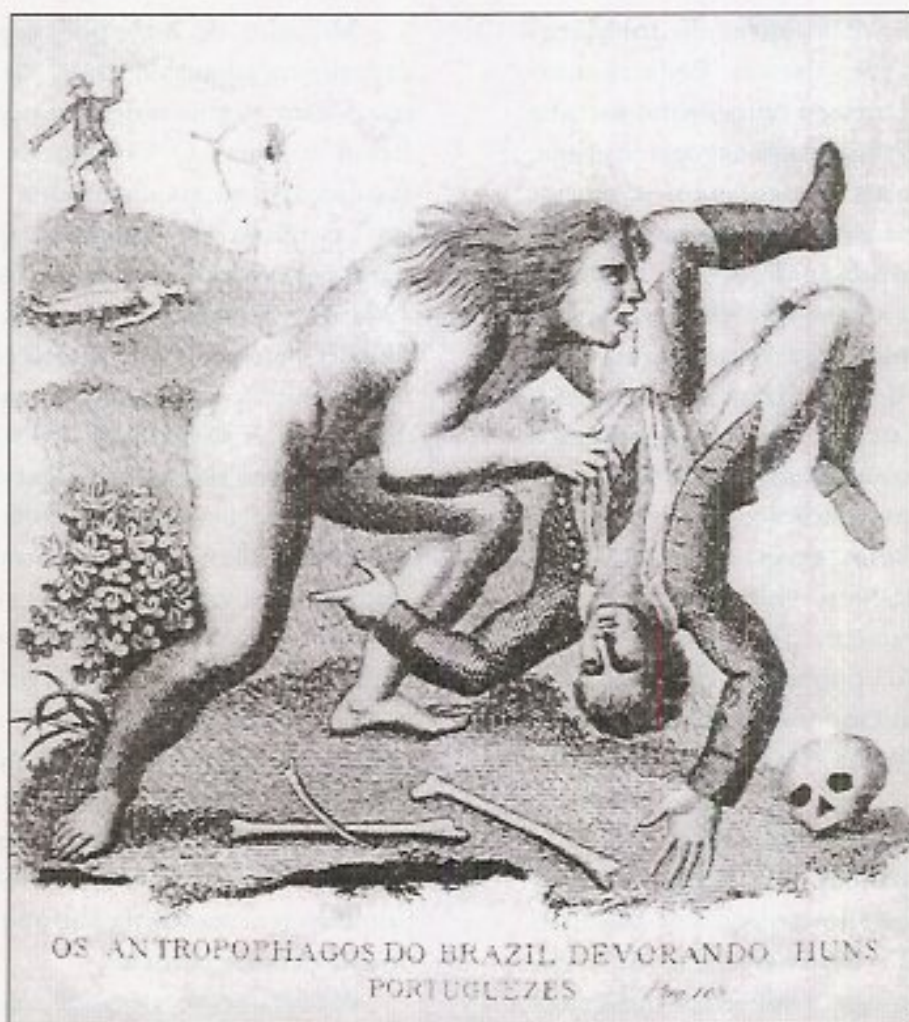
A educação como instrumento de controle

Ao trazer para a colônia as instituições políticas e administrativas e o aparato jurídico metropolitano, o Estado português trouxe, também, formas de organização cultural, valores e normas destinados a gerir não só a prática da vida pública mas as atitudes e comportamentos dos indivíduos e dos grupos, aí incluídos os mais diversos modos de convivência e sociabilidade na esfera da vida privada. Para tanto foram mobilizados diferentes recursos. Em alguns setores tentou-se a simples adaptação das instituições metropolitanas às condições locais, caso do sistema administrativo de governo, transplantado

sem muitas modificações, com suas normas, legislações e práticas (AVELLAR, 1956). Em outros setores foi preciso inventar formas únicas e peculiares de ação e definir políticas inteiramente novas. É nesse segundo caso se incluem os projetos de educação formulados para interferir nas sociedades ameríndias de modo a criar condições culturais que permitissem melhor dominá-las e submetê-las aos novos donos da terra.

A política indigenista colonial passou por várias formulações, enfrentando marchas e contramarchas e modificando-se ao longo do tempo. Não foi um projeto uniforme aplicado homogeneamente mas um processo complexo que obedeceu aos diferentes interesses luso-brasileiros em jogo, bem como às peculiaridades dos grupos dominantes locais e aos modos específicos pelos quais os índios enfrentaram o contato com o homem branco, resistindo ou acomodando-se à usurpação de seus territórios e às tentativas de desorganização da unidade tribal levadas a cabo pelos colonizadores. A educação recebeu atenção permanente dos poderes coloniais, como instrumento de controle e submissão dos índios aos desígnios metropolitanos. Educar os índios tornou-se, desde cedo, uma estratégia central da aliança entre o Estado e a Igreja, ambos dispostos a levar a evangelização e a “civilização” às terras conquistadas e, desse modo, criar condições de enfrentar o “problema indígena” causado pelas populações nativas insubmissas.

Trabalhando em conjunto para isso, a implantação de uma política educacional junto às populações nativas começou a se delinear em Portugal logo nas primeiras décadas do século XVI, tomando corpo com a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, em 1540. Não só no Brasil mas também na Ásia e na África, a intenção dos jesuítas era usar o ensino escolar como meio de conversão e submissão, o que vinha ao encontro dos interesses da Coroa



Os antropofagos do Brasil devorando huns portugueses. Estampa em SCHMIDEL, Ulrich. Uma história. Muremberg, 1599.

portuguesa, ficando desde logo essa tarefa a cargo de missionários enviados para o Oriente e o Ocidente do império português. As primeiras experiências educacionais foram postas em prática em Goa e Malaca, daí passando para o Japão e para cidades com estabelecimentos portugueses na Índia, como Cochim, Baçaim, Coulão e Ormuz. As missões orientais estenderam-se a Macau e a toda a China e sudeste asiático, onde os jesuítas tiveram uma forte atuação, embora não tão prolongada quanto no Brasil. Até o final do século XVII viajaram para o Oriente cerca de mil jesuítas portugueses (WICKI, 1971:593-5).

A ação missionária de introdução da instrução escolar no Brasil foi sincrônica e obedeceu aos mesmos princípios. Os jesuítas fundaram seminários e colégios destinados ao ensino das humanidades, da filosofia e da teologia, visando formar um clero nativo que pudesse se ocupar da prática missionária. O ensino ocupava grande parte das atividades doutrinárias dos padres.

Do mesmo modo que na Índia, na China e no Japão, nas escolas primárias aqui instaladas as crianças nativas deviam aprender a música e o canto, além de ler, escrever e contar. A Companhia de Jesus dava prioridade ao aprendizado das

línguas locais, como meio eficaz de aproximação com as populações nativas. Pode-se mesmo afirmar que a prática do bilingüismo foi uma das marcas mais enfáticas da pedagogia inaciana, visto que os religiosos empenharam-se em registrar vocabulários e gramáticas nativas, editando grande quantidade de obras religiosas e literárias, de instrução e doutrina cristã, que compõem um legado impressionante da ação que levaram a cabo no ultramar português. Aliás, note-se que na metrópole sua presença não era menor, tanto na educação escolar como no ensino dos ofícios mecânicos. O ensino primário e médio de latim, grego e hebraico, matemática, arte, filosofia e teologia era exercido quase que exclusivamente pelos padres, fazendo-se acompanhar da publicação de grande número de obras didáticas, doutrinárias, de literatura, oratória e filosofia (GOMES, 1971: 589-92).

O ensino jesuítico no Brasil teve início com a chegada do Pe. Manoel da Nóbrega à Bahia, em 1549, e a fundação dos colégios de São Paulo, em 1553, e do Rio de Janeiro, em 1565. Esperava-se dos meninos e meninas indígenas que aprendessem a ler, escrever e contar e, além disso, que cantassem, dançassem, tocassem um instrumento e, naturalmente, rezassem. A evangelização tinha como pré-requisito a eliminação dos costumes indígenas julgados “perniciosos” para que se inculcasse no espírito dos “selvagens” o modelo de vida cristão. Na prática, instauravam-se as condições para transformar os índios em mão de obra qualificada a serviço dos colonos, por meio do ensino regular e estável dos ofícios mecânicos (LEITE, 1945 e 1950). Também formavam-se os interpretes indígenas versados em português e na “Língua Geral”, para acompanhar as missões religiosas e militares na conquista de novos territórios e no contato com as demais populações indígenas.

Munidos de uma pedagogia própria e da experiência adquirida como educadores, os jesuítas foram a mola mestra do ensino escolar no Brasil colonial. O Colégio Real das Artes era responsável pelos chamados “estudos menores”, conjunto de disciplinas que visavam preparar para os estudos universitários (SERRÃO, 1971:131-3). Irmãos estudantes de teologia e filosofia encarregavam-se do ensino nesses estabelecimentos, enquanto a maioria dos padres dedicava-se à implantação do sistema e sua consolidação nas aldeias mais afastadas dos centros urbanos. Nestas, com a mesma ênfase com que ensinavam a ler, escrever e contar, transmitiam a doutrina religiosa e treinavam os indígenas sob seu controle nas artes e ofícios necessários ao empreendimento colonial. Nos conventos, nas escolas e oficinas jesuíticas os indígenas fabricavam móveis e utensílios, fundiam sinos e objetos de bronze, imprimiam livros, desenvolviam as artes do couro, da madeira e da cerâmica, sob as ordens de mestres religiosos e leigos, primeiro recrutados na Europa e depois treinados na própria colônia¹.

Paralelamente, a evangelização tinha em vista criar condições para a utilização dos povos indígenas em operações militares. Para Serafim Leite, historiador da Companhia de Jesus no Brasil, Nóbrega já trazia consigo a formulação

1. As escolas e oficinas de artes e ofícios instaladas nos colégios e nas aldeias formavam artistas e operários qualificados: pedreiros, ferreiros, carpinteiros, escultores, torneiros, sapateiros, alfaiates, tecelões. Nas oficinas de São Paulo o principal trabalho dos rapazes índios era tomar conta das forjas e ferrarias onde eram fabricados anzóis, facas, machados, foices, enxadas e outros utensílios (LEITE, 1950:23-6). No Ceará, havia um bom número de artesãos índios dedicados aos ofícios de carpinteiro, ferreiro, sapateiro, pedreiro e ourives, segundo o *Mapa dos Casais, Pessoas Livres e Oficiais de vários ofícios da Vila de Monte-Mor-o-Novo* (ARQUIVO, 1761). Os trançados em palha de carnaúba eram praticas indígenas aproveitadas pelos padres em todo o litoral do nordeste, onde teve origem um artesanato de cestas, esteiras e chapéus de palha ainda hoje encontrado (MENEZES, 1871).

política de que os instrumentos pedagógicos de conversão e catequese deveriam servir à unidade política portuguesa, na guerra contra os índios insubmissos e os "inimigos externos" (LEITE, 1945:595-9). O Regimento dado em 1548 por D. João III ao governador enviado à Bahia, Tomé de Souza, continha instruções para que os padres se aproximassem dos nativos e usassem sua interferência nas guerras intertribais, procurando facilitar a ação dos portugueses pela manipulação de alianças com algumas etnias e combate a outras. Desse modo, evangelizar e civilizar eram metas que se complementavam na consolidação do território conquistado, reforçando as alianças entre o Estado e a Igreja.

Tal pedagogia surtiu os efeitos desejados entre muitos grupos de índios aldeados, como constatamos no caso dos aldeamentos localizados no Ceará. O trabalho indígena sob controle das missões ali instaladas foi largamente utilizado pelos colonos nos séculos XVII e XVIII e, além disso, os aldeamentos forneciam desde milícias de índios para combater índios rebeldes até agentes administrativos, os chamados "capitães" de índios, enviados para controlar os novos territórios ocupados. A partir das missões garantia-se a comunicação com os pontos mais afastados da capitania e abria-se caminho para o avanço das frentes de expansão econômica da pecuária e do algodão, responsáveis pela ocupação da terra (PORTO ALEGRE, 1989/1990; 1993 e 1994).

O projeto parecia render a ambas as partes os resultados esperados e o fortalecimento das duas instituições caminhou por muito tempo na mesma direção, conjugando interesses políticos tanto na doutrina quanto na prática. Do ponto de vista do uso da educação como instrumento de controle, o que se buscava, tanto por parte do Estado como da Igreja, eram meios eficazes de dominar os índios, consolidando o processo

de conquista e ocupação dos territórios por eles habitados e submetendo-os ao trabalho compulsório, tudo isso segundo o princípio de que educar os índios significava convertê-los em seres civilizados.

O ensino nas aldeias jesuíticas

Na costa litorânea brasileira tentou-se por em prática esse ambicioso programa logo nos primeiros aldeamentos jesuíticos fundados no século XVI e posteriormente expandidos em pontos estratégicos como a Bahia, o Rio de Janeiro e São Paulo. No interior do país e na Amazônia as mesmas experiências se deram a partir do século XVII, em lugares escolhidos por sua importância como pontos de defesa afastados dos núcleos mais povoados do litoral. A jurisdição no governo das aldeias no norte e nordeste foi regulamentada pelo Padre Antônio Vieira, por meio do *Regulamento das Aldeias* (VIEIRA, apud LEITE, 1945). No sul do Brasil, as reduções fundadas pelos jesuítas também se constituíram a partir do século XVII (MONTROYA, 1985), em moldes semelhantes às demais áreas de atuação jesuítica.

Para melhor entender o uso político da educação indígena nesse contexto, vejamos alguns aspectos da prática pedagógica da época. Os conceitos educacionais já aparecem expressos por Nóbrega em sua conhecida pregação *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, de 1557 (LEITE, 1955-1960). Para Nóbrega a redução dos índios aldeamentos missionários justificava-se como meio necessário à conversão dos nativos. A fundação da aldeias tomava por base o princípio de que a conversão dependia de métodos de educação e cultura, urgindo criar circunstâncias que justificassem a obra, sobretudo na educação das crianças. Duas condições se impunham como essenciais à conversão: empenho

dos missionários e obediência dos índios à autoridade dos padres. Além de rezar, eram deveres dos meninos índios aprender a ler, escrever e contar, e das meninas: fiar, tecer e coser². E obedecer. Doutrina, instrução, trabalho e sujeição caminhavam juntos.

A ação catequética oscilava entre métodos coercitivos e persuasivos. Os jesuítas supunham que a disposição dos índios para se deixar converter dependia dos métodos de atração e persuasão e não apenas da coerção. Para isso lançaram mão de elementos da própria cultura indígena que se mostrassem eficazes na aproximação. Os métodos persuasivos foram empregados na medida em que os padres conseguiram ser bem sucedidos no uso de uma pedagogia que incorporava atividades artísticas como a música, o canto e as artes manuais, que na verdade já eram parte importante das culturas indígenas, na fase anterior à conquista, a novas manifestações introduzidas pela cultura dos próprios religiosos. Por outro lado, a conversão por meios repressivos e punitivos também era largamente empregada, instituindo-se nas aldeias até mesmo a prisão em cadeia das crianças indígenas que fugiam da escola. A aplicação de castigos corporais, açoites, palmatórias e outros recursos característicos da pedagogia do tempo, para os atos de desobediência, era uma regra (LEITE, 1965).

Um ponto consensual dizia respeito ao emprego do bilingüismo. O programa escolar catequético impunha ao mestre-escola o aprendizado das línguas indígenas em todos os estabelecimentos fundados e nas aldeias. Para expandir o bilingüismo, nos primeiros tempos da conquista, chegou-se a trazer meninos órfãos de Portugal e misturá-los às crianças indígenas, para que aprendessem as línguas nativas e ensinassem português aos índios. De modo semelhante, uma das primeiras medidas tomadas por Vieira no norte e na Amazônia foi recrutar um

contingente de intérpretes, os *linguas*, que falavam o “tupi da costa” ou “língua geral”, para auxiliar na ação pedagógica dirigida aos índios recém contatados naquela região (AGOSTINHO, 1955:28).

As artes, em especial a música, era outro recurso valorizado. Mário de Andrade não ficaria tão surpreso com o cantochão em latim da tapuia, se soubesse como os jesuítas lançaram mão de estratégias desse tipo como meio de aproximação com as sociedades indígenas para obter seus intuitos, procurando dissolver as resistências onde e como fosse possível. Meninos cantores eram levados às missões, para participar da missa cantada, dos salmos e das cantigas, dos hinos litúrgicos e das procissões, onde os maracás se misturavam às flautas, fazendo com que a música, o canto e a dança se tornassem elemento chave da pedagogia disciplinar nas aldeias (LEITE, 1950:54-5). Como meio de fixação à escola e à igreja, os padres estimulavam a formação de cantores, músicos, regentes de coro e orquestra, fazendo com que as crianças

2. O aprendizado da tecelagem e das manufaturas de algodão nativo, que aparecem no relato dos cronistas desde o século XVI (GANDAVO, 1570; LÉRY, 1557; SOUZA, 1587), formavam o setor mais importante do ensino técnico nas aldeias. Em São Paulo a tecelagem foi o principal ofício indígena nos séculos XVI e XVII (HOLANDA, 1957). No Ceará, Piauí e Maranhão, essa atividade também foi muito desenvolvida nas escolas indígenas, pois o algodão era o produto básico da economia indígena. Valendo-se da prática antiga dos índios, os jesuítas organizaram o trabalho têxtil e ensinaram as mulheres a confecção de rendas e bordados, para fazer os paramentos das igrejas e as roupas de uso diário e freqüência à missa e às festas da Igreja. As índias tecelãs foram objeto de disputa entre missionários e colonos, tendo se tornado exímias bordadeiras e rendeiras. De acordo com o *Mapa Geral do que produziram as sete vilas e lugares do Ceará e Rio Grande do Norte* (ARQUIVO, 1761:caixas do Ceará), nas aldeias confiscadas aos jesuítas nessas duas capitânicas havia, em 1760, 621 rapazes na escola, 40 deles aprendendo ofícios vários e 302 moças, aprendendo a fiar, tecer e coser.



Padre Antonio Vieira. Ilustração em BARROS, André, *Vida do apóstolo Padre Antonio Vieira da Companhia de Jesus*. Lisboa, 1746.

portuguesas e indígenas cantassem e dançassem em conjunto. Nos seminários ou confrarias de meninos índios eram freqüentes o canto, a dança e o aprendizado de instrumentos musicais, como a flauta, a viola, a gaita, o órgão e até o berimbau (Idem: 59-63).

As centenas de documentos compulsados pelo padre Serafim Leite nos arquivos da Ordem, em Roma, incluem numerosas orações e cantigas musicadas em língua portuguesa e tupi, mostrando a importância dada a esses materiais nas escolas e nas aldeias, onde padres como

Azpilcueta Navarro, que era também cantor, e Salvador Rodrigues fizeram escola no século XVI, cantando missas e rezando em idioma Tupi. Às criações culturais bilingües utilizadas em autos e festas religiosas acrescentam-se os vocabulários e catecismos escritos na língua geral, como as gramáticas de José de Anchieta e Luís Figueira (LEITE, 1945:596). Elementos como as gramáticas e dicionários e o uso da língua geral ao lado do português fornecem indícios que mostram o papel ambivalente da pedagogia jesuítica, ao procurar construir um projeto de assimilação tomando por base ora a manutenção ora a negação da diversidade cultural.

Os percalços do projeto jesuítico

O projeto educacional da Companhia de Jesus foi contraditório tanto no que diz respeito aos métodos empregados quanto à eficácia pedagógica. Ao longo de sua atuação a Companhia teve-se, tanto no plano prático como no doutrinário, ao patamar da mudança dos costumes apenas para obter a conversão declarada dos índios, pouco se concentrando nas questões propriamente relacionadas à fé religiosa. Os valores e crenças considerados compatíveis com o projeto que tinham por meta eram deixados em paz, enquanto eram combatidos tenazmente aqueles elementos da cultura tidos como incompatíveis com os desideratos ambicionados. O nomadismo, por exemplo, dificultava mais o controle de alguns grupos indígenas do que a prática da poligamia. A própria doação de sesmarias aos padres resultava do argumento utilizado pela Igreja de que a sedentarização dos índios era indispensável à evangelização, além de servir a objetivos de defesa militar e liberação da terra para povoamento dos colonos, como

queria o Estado. Por isso, os padres preocupavam-se mais com a dispersão das aldeias do que com as formas de habitação coletiva, a composição social das famílias indígenas que nelas habitavam ou a manutenção de algumas de suas tradições.

O desagrado da Coroa portuguesa frente às ambigüidades e contradições dos métodos dos religiosos não tardaria a se manifestar. A manutenção dos costumes indígenas causava estranhamento e provocava críticas, inclusive no interior da própria Igreja (LEITE, 1950:254), gerando controvérsias e desagrado crescentes e encontrando oposições de peso nos círculos políticos e entre as elites luso-brasileiras. Para enfrentar o descontentamento, na fase final da sua atuação, há indicações de que a Companhia de Jesus passou a dar preferência aos métodos em que a religião era diretamente imposta, aumentando a repressão às práticas indígenas e tornando obrigatória a adoção dos costumes ocidentais. Segundo PREZIA (1992), no plano das relações de parentesco, os padres insistiram com maior veemência do que anteriormente para que as casas familiares substituíssem as habitações coletivas no interior das aldeias por eles administradas. Na esfera do trabalho, os homens passaram a ocupar o lugar das mulheres cuidando da lavoura, foram criados horários rígidos de atividades, com a introdução de tarefas que tinham a disciplina de um quartel militar. Porém em muitos casos, de acordo com o mesmo autor, os religiosos que trabalhavam nos aldeamentos preferiram tomar a defesa dos "seus índios".

Visto de uma outra forma, poderíamos dizer que os indígenas, em grande parte, "aculturaram" os padres para conseguir manter a continuidade de suas sociedades e seus modos de vida, embora modificados pelas imposições e coerções do projeto integracionista. Mediante determinadas concessões necessárias à própria

sobrevivência, há indícios de que as contradições apontadas eram antes imposições da própria situação vivida nas aldeias e das relações engendradas pelo contato interétnico. Apesar da ausência de estudos de caso que possam aprofundar o exame dessas questões, o exame preliminar dessa problemática aponta para a hipótese de que a dinâmica da educação indígena colonial está inserida no centro das experiências de aldeamentos missionários, no período colonial. O âmbito das práticas culturais em que o projeto pedagógico se desenvolveu indica que a tarefa a que se propunham não era tão fácil de ser concretizada.

A reforma pedagógica pombalina

Ao mesmo tempo em que os métodos utilizados pelos jesuítas não foram recebidos com bons olhos nas esferas do poder, os padres enfrentavam conflitos crescentes com os colonos em torno do controle da mão de obra indígena. Os desacordos quanto aos meios de levar a cabo a política indigenista, bem como as contradições entre as construções ideológicas e as práticas concretas refletiram-se em divergências manifestas quanto os métodos de ensino adotados pelos padres na educação escolar, no interior das missões.

Por exemplo, a insistência em pregar nos idiomas nativos e a tolerância aos valores, costumes e tradições indígenas eram aspectos da evangelização que os padres julgavam úteis e eficazes para os seus desígnios. Porém, o uso de práticas persuasivas revelou-se um ponto de discórdia irremediável nas relações entre a Igreja e o Estado português, para o qual a pedagogia da violência usada no interior das aldeias pelos catequéticos parecia oferecer resultados mais eficazes. Na ótica do governo metropolitano as

aldeias indígenas estavam se transformando em territórios livres e intocáveis, dominados pelos padres, os quais mostravam-se tolerantes em demasia, de modo a justamente impedir que o controle das populações indígenas lhes fugisse das mãos (LEITE, 1965).

As discordâncias que culminaram no rompimento da aliança com a Companhia de Jesus e sua supressão em Portugal e nos domínios do império no Ultramar não podem ser abordadas nos limites deste artigo. Mas são do maior interesse para o exame da questão educacional pois delas resultaram uma ampla reforma do ensino e o redirecionamento do projeto de “civilização” dos índios, que iriam ser corporificadas com as novas propostas geradas e promovidas pelo Marquês de Pombal. No norte do Brasil, os conflitos entre os jesuítas e a Coroa aguçaram-se entre 1751 e 1759, no então chamado Estado do Grão-Pará e Maranhão (COUTO, 1995), onde as aldeias indígenas passaram a ser regulamentadas pelo *Directorio dos Índios*, criado em 1757 e logo estendido ao Estado do Brasil (ALMEIDA, 1997).

A reforma pombalina da área da educação não estava disposta a deixar nenhum espaço aberto à diversidade étnica nem à relativa autonomia das sociedades indígenas, vistas como as principais características negativas da anterior política jesuítica, a ser desmontada. Tomando por princípio as novas idéias de unidade e identidade propostas por Pombal, o projeto de “tornar os índios em portugueses” ficou mais agressivo, a começar pela questão lingüística. De fato, o *Directorio* tinha como critério central a imposição da língua portuguesa (DOMINGUES, 1995). Os parágrafos sexto, sétimo e oitavo afirmavam expressamente que a “língua geral” era uma invenção diabólica dos primeiros conquistadores e que o bilingüismo impedia a civilização e permitia que os povos nativos permanecessem “bárbaros”.

O uso das línguas nativas, estratégia que continuou a ser empregada por missionários e párocos insubmissos às novas regras, sobretudo na Amazônia, foi objeto de controvérsias e acusações no Tribunal da Inquisição, de extrema importância para a história política e religiosa colonial (SILVA, 1995). As proibições contidas nas leis do *Diretório* pressupunham que os métodos jesuítas facilitavam a continuidade das sociedades indígenas e estimulavam a manutenção das diferenças culturais, ao invés de promover a unidade e fortalecer a identidade portuguesa, agora enfatizada de modo inédito. Nesse sentido, a obrigatoriedade da língua portuguesa sobrepuja-se às outras medidas assimilacionistas mais difíceis de serem postas em práticas, como o incentivo à miscigenação, a separação das famílias e dos grupos mediante a transferência dos indígenas de uma aldeia para outra e outros artifícios usados com o objetivo de desarticular a vida tribal.

Conforme pode se apreender da leitura das leis do *Diretório* (ver reprodução na íntegra em ALMEIDA, 1997), os casamentos mistos passaram a ser estimulados, dando-se aos indígenas as mesmas honrarias e títulos concedidos aos brancos, com a adoção de nomes portugueses. As reformas na educação visavam alcançar toda a vida social, indo da imposição do uso de roupas na escola e na igreja às crianças, jovens e adultos que insistissem em andar nus ao controle da terra e do trabalho indígenas. Cada aldeia deveria ter um mínimo de 150 moradores, facilitando-se o estabelecimento de moradores brancos com direito à posse da terra e os homens entre 13 e 60 anos deveriam trabalhar metade do ano para os colonos. Os *diretores dos índios* encarregavam-se de “manter a ordem”, fazer cumprir as leis e promover a “reforma dos abusos, dos vícios e dos costumes”.

Como parte das estratégias integracionistas, tentou-se dividir essas tarefas com as lideranças

indígenas locais. Os chefes e *principais* indígenas foram transformados em capitães, sargentos-mores, vereadores e juizes e suas famílias ganhavam o *status* de cidadãos portugueses. Procurava-se dirigir o ensino aos filhos das chefias no intuito de formar uma elite capaz de administrar as aldeias de acordo com as normas metropolitanas e o poder local. Também tornou-se comum enviar os meninos e jovens indígenas para internatos, seminários e conventos, onde deveriam ser instruídos e preparados para assumir o lugar dos pais e exercer funções junto aos administradores e colonos (DOMINGUES, 1995).

Desse modo, a nova política educacional se inseria no movimento de difusão do despotismo ilustrado na metrópole e no interior das elites luso-brasileiras coloniais. A secularização da educação foi concomitante a outras formas de substituição de funções, que resultaram na acomodação da Igreja a um lugar subordinado ao Estado nas relações com os índios, limitando-se a práticas em que os padres não podiam ser dispensados, como batismos, casamentos e funerais. Os religiosos continuaram a se ocupar do ensino escolar mas já não gozavam do poder e das prerrogativas anteriores.

A pedagogia pombalina reconhecia a importância de controle dos aspectos culturais nas relações com os povos indígenas, relegados a segundo plano pelo Estado, até então, e que os jesuítas souberam aproveitar tão bem, ocupando espaços pouco valorizados pela Coroa, mais preocupada com os empreendimentos econômicos e militares. Dando-se conta de que um Estado fraco no plano da intervenção cultural abria espaço para o fortalecimento das sociedades tribais, Pombal deu à política educacional um lugar central nas suas reformas, de modo a reforçar a dominação portuguesa na colônia.

No entanto, o sistema educacional secularizado não se expandiu. O governo português

não conseguiu fazer durar suas reformas e nem mesmo implementá-las de todo. No período final do sistema colonial, as aldeias sofreram um rápido processo de esvaziamento, com a evasão em massa dos índios em decorrência do trabalho forçado e da repressão dos costumes. Na maioria das capitâneas a reforma recuou, sem conseguir levar a cabo sua proposta. A insuficiência de professores laicos tornou-se crônica. Houve uma retração da educação escolar, com o quase desaparecimento da figura tradicional do mestre-escola. Vinte anos depois da saída dos jesuítas havia somente vinte professores na Bahia, as escolas estavam fechadas ou tinham sido abandonadas (LEITE, 1965).

Paradoxos do projeto educacional colonial

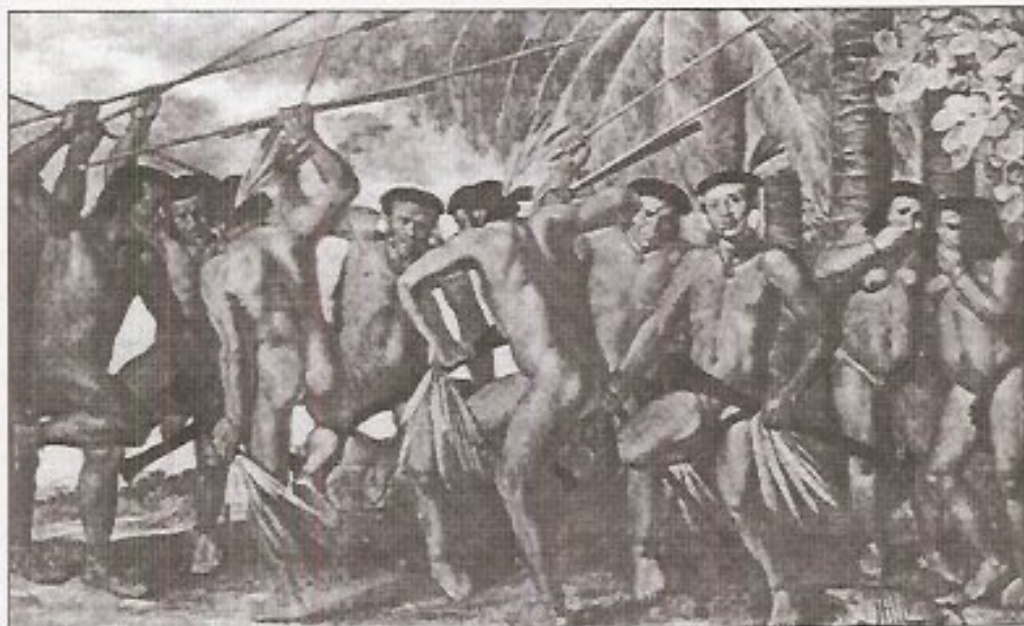
A tentativa de promover na colônia uma educação indígena nos moldes metropolitanos foi marcada por sucessos e fracassos, hesitações e paradoxos que mostram a distância entre as suas intenções e as ações concretizadas, especialmente no que diz respeito às dificuldades de intervenção no âmbito das fronteiras culturais e seus limites. A discussão das relações entre a cultura e a política, pelo ângulo da educação escolar, permite ver alguns nexos importantes da relação entre as práticas específicas da vida quotidiana e as instâncias de poder, com seus sistemas de dominação, identificação e diferenciação.

Os rumos tomados pelo projeto de converter os povos indígenas e ensiná-los a se tornar seres “civilizados” acabaram por se distanciar bastante de suas intenções iniciais. No cruzamento e entrelaçamento de influências, a educação indígena cristalizou-se na posição do Estado, visando a promoção de uma só identidade cultural no interior da colônia, na ilusão de fazê-la funcionar como um espelho da metrópole.

Também para a Igreja, os primeiros resultados da evangelização pareciam otimistas, o que levou os missionários a pensar que os índios aparentavam ser como “papel branco”, onde se podia escrever – e inscrever o que quiser (LEITE, 1965). Porém a primeira impressão cedo se desfez, mudando o rumo de suas interpretações e afetando o desenrolar da questão, como vimos. Nóbrega foi o primeiro a perceber que o mesmo estado inculto que favorecia uma aparente aceitação da conversão e da civilização revelou-se “muralha de pedra” para a penetração da doutrina, como observava o pregador no *Diálogo sobre a Conversão do Gentio* (NÓBREGA, 1557, apud LEITE, 1965). A matéria de que era feita a modelagem não se comparava à perenidade do mármore mas à efemeridade da murta, logo se manifestando a “inconstância selvagem” (CASTRO, 1992).

Pode-se dizer que o projeto educacional foi bem sucedido em alguns aspectos e fracassou em outros. Evidencia-se, por exemplo, a capacidade que demonstrou de imposição oficial da língua portuguesa em todo o território brasileiro, a despeito da igual capacidade de sobrevivência de numerosas línguas indígenas faladas até hoje, mesmo por grupos em contato antigo e freqüente com a sociedade nacional. Por outro lado, a absorção do conceito de civilização, que visava a criação de uma homogeneidade cultural, resultou em desacertos e equívocos em muitos pontos que dizem respeito à compreensão dos processos sociais que o próprio projeto desencadeou.

Assim, na experiência jesuítica, a política educacional, que deveria reforçar o monopólio do Reino, abalou-o perigosamente em algumas capitâneas, contribuindo para a cisão com Estado. Ironicamente, a própria expulsão da Companhia dos domínios portugueses foi uma consequência do êxito relativo do projeto missionário junto às populações indígenas. Foi exatamente



Dança dos Tapuias. Albert Eckhout. Museu Nacional da Dinamarca. Óleo sobre tela, 1637-1644.

por ser bem sucedida em sua pedagogia que a Ordem se tornou tão poderosa quanto perigosa para a hegemonia do Estado português. Na visão metropolitana, os padres haviam alcançado tal ascendência sobre os índios que sua presença na colônia representava uma ameaça à unidade do império no ultramar. Temos, portanto, o paradoxo de que o aparente sucesso do empreendimento missionário tornou-se responsável pelo fracasso das ambições jesuíticas de instaurar um espaço autônomo de ação nas terras conquistadas. A possibilidade de que a Igreja criasse “territórios livres” de controle das populações indígenas, no interior das colônias, decretou o fim de sua presença no império português.

Por outro lado, o sucesso da ação dos religiosos forneceu, também, as pré-condições propícias ao poder temporal do Estado sobre os povos indígenas. A política educacional pombalina não poderia ter se instaurado sem a tutela eclesiástica anteriormente existente. A análise da pedagogia aplicada na educação dos meninos índios pelo *Directorio* no norte do Brasil

(DOMINGUES, 1995:72-6) mostra as hesitações do projeto reformista, seus êxitos e fracassos. O afastamento das crianças e jovens de suas famílias para o internamento em seminários e conventos foi duramente sentido pelos índios, fazendo com que a resistência indígena à escolaridade aumentasse progressivamente, em vista da dissociação entre o ensino e as tradições culturais e étnicas.

No plano da formação de lideranças locais entre os *principais* e seus familiares, em muitos casos observou-se que os indígenas educados voltaram-se contra seus opressores fazendo uso político da língua portuguesa para intensificar os contatos inter-tribais e, ironia maior, a língua da sujeição tornou-se a língua para reivindicar os direitos indígenas junto às autoridades. A imposição dos costumes portugueses, que deveria provocar um enfraquecimento das minorias étnicas e sua integração à sociedade colonial nem sempre ocorreu, levando ao abandono dos aldeamentos. Os conflitos, rebeliões e a dispersão dos índios, que fugiam em massa das aldeias e embrenhavam-se pelas matas e serras

afastadas, para fugir à opressão, tornou-se um processo incontrolável, decretando a extinção das *Leis do Diretório* pelo governo português em 1798. Verificamos que, por outro lado, muitos grupos indígenas nossos contemporâneos sobreviveram à ação desarticuladora da conquista, exatamente nos lugares onde a pedagogia do colonizador agiu com mais intensidade: nos aldeamentos (PORTO ALEGRE, 1994). Estes se tornaram o *locus* do controle exercido por missionários e administradores coloniais e ao mesmo tempo o espaço de reelaborações culturais indígenas aos métodos empregados para submetê-los, assumindo formas bem mais complexas do que a explicação simplificada, fornecida pelo binômio de dominação "colonizador-colonizado" permite suportar.

Em síntese, o modo pelo qual as idéias sobre educação circularam na sociedade luso-brasileira, entre os séculos XVI e XVIII, permite ver que os métodos pedagógicos foram acionados de diferentes maneiras na definição dos limites e das fronteiras culturais então estabelecidas. Pode-se dizer, para concluir, que a educação indígena colonial procurou impor uma ordem reguladora que buscava manipular as diferenças étnicas e suas culturas por diversas vias. Com o uso de métodos em que as características próprias das sociedades indígenas ora eram afirmadas, ora negadas, a política educacional oscilou entre o bloqueio cultural sistemático e a tolerância tutelada de tais características, criando-se uma zona de tensão permanente entre a unificação e a diferenciação sócio-cultural.

Abordando zonas cinzentas e ainda quase desconhecidas da história indígena e do indigenismo em nosso país, o estudo mais aprofundado das políticas educacionais do passado certamente contribuirão para iluminar a abordagem de problemas que estão longe de serem entendidos e que de outra forma continuam a permanecer obscuros. Ele nos mostra,

ainda, a validade continuada do paradigma antropológico de que é possível alcançar níveis mais profundos de significação toda vez que damos atenção a episódios aparentemente tão pequenos como ouvir uma índia acalentando seu filho com uma cantiga no meio da tarde.

Bibliografia

- AGOSTINHO, P. e CARVALHO, M. R. 1955. "Índios, situação de contato e política indigenista na obra de Antônio Vieira: 1651-1661". In: XIX Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu-MG (inédito).
- ALMEIDA, Rita Heloisa de. 1977. *O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília, UNB.
- ANDRADE, Mário. 1944. *Pequena história da música*, São Paulo, Martins.
- ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO. 1761. *Mapa dos Casaes, Pessoas Livres e Oficiais de vários officios da Vila de Monte-Mor-O-Novo*. Arquivo Histórico Ultramarino.
- AVELLAR, Hélio A. e TAUNAY, Alfredo D. 1956. *História administrativa do Brasil*, vol. I, Rio de Janeiro, Serviço de Documentação do DASP.
- CASTRO, Eduardo V. 1992. "O mármore e a murta". In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, n. 35.
- COUTO, Jorge. 1995. "O poder temporal nas aldeias de índios do Estado do Grão-Pará e Maranhão no período pombalino: foco de conflitos entre os jesuítas e a Coroa (1751-1759)". In: SILVA, M. B. N. *Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz*, Lisboa, Editorial Estampa.
- DIRETÓRIO que se deve observar as povoações dos índios do Pará e Maranhão. (1757), In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Índios da Amazônia, de Maioria a Minoria (1750-1850)*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- DOMINGUES, Ângela. 1995. "A educação dos meninos índios do Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII". In: SILVA, M. B. N. *Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz*, Lisboa, Editorial Estampa.

- GANDAVO, Pero de Magalhães. 1924. *Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz, 1570*. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil.
- GOMES, João Pereira. 1971. "Jesuítas na metrópole". In: SERRÃO, J. *Dicionário de História de Portugal*. Porto, Iniciativas Editoriais, vol. II.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. 1957. *Caminhos e Fronteiras*. Rio de Janeiro, José Olympio Editora.
- LEITE, Serafim. 1945. *História da Companhia de Jesus, 7 vol.*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional.
- _____. 1950. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil, 1549-1750*. Lisboa, Livros de Portugal.
- _____. (org.). 1956-1960. *Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil*. 3 vol., São Paulo, Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo.
- _____. 1965. *Suma Histórica da Companhia de Jesus no Brasil, 1549-1760*, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar.
- LÉRY, Jean de. 1951. *Viagem à Terra do Brasil, 1557*. São Paulo, Martins.
- MENEZES, Luiz Barba Alardo de. 1871. *Memória sobre a capitania do Ceará, 1814*. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. XXXIV.
- MONTOYA, Pe. Antônio Ruiz de. 1985. *Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape*, Porto Alegre, Martins.
- NÓBREGA, Pe. Manoel. *Diálogo sobre a Conversão do Gentio (1557)*. In: LEITE, 1965.
- PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. 1989/1990. "Vaqueiros, agricultores, artesãos: origens do trabalho livre no Ceará colonial". In: *Revista de Ciências Sociais*, v. 20/21, N. 1/2, 1989/1990, Fortaleza.
- _____. 1993. "Aldeias indígenas e povoamento do nordeste no final do século XVIII: aspectos demográficos da cultura de contato". *Ciências Sociais Hoje 1993*, São Paulo, Vértice/ANPOCS, 1993.
- PORTO ALEGRE, M. S., Mariz, M. e Dantas, B. G. (orgs.). 1994. *Documentos para a história indígena no nordeste*, São Paulo, NHIL-USP/FAPESP, 1994.
- PREZIA, Benedito e Hoornaert, Eduardo. 1992. *Esta terra tinha dono*, São Paulo, FTD.
- SERRÃO, Joel. 1971. *Dicionário de História de Portugal*, Porto, Iniciativas Editoriais.
- SILVA, José Pereira da (org.). 1995. *Língua e Inquisição no Brasil de Pombal*, Rio de Janeiro, Eduerj.
- SOUZA, Gabriel Soares. 1938. *Tratado descritivo do Brasil, 1587*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- VIEIRA, Pe. Antônio. *Regulamento das Aldeias do Estado do Maranhão e Grão-Pará (1658-1660)*. In: LEITE, 1945.
- WICKI, Pe. José. "Jesuítas no oriente". In: SERRÃO, 1971.