

Educação Indígena Colonial: ironias de um projeto¹

Indian education in colonial Brasil: the ironies of a project

Maria Sylvia Porto Alegre¹

RESUMO: A educação foi usada como instrumento político no Brasil colonial para alcançar dois objetivos: a evangelização cristã e a "civilização" dos povos indígenas. Os jesuítas conduziram o ensino nas aldeias indígenas por mais de duzentos anos, até as escolas passarem para o controle de mestres leigos, sob a jurisdição do Diretório pombalino. O projeto de transformar os índios em bons cristãos e leais súditos portugueses pela via da educação foi marcado por controvérsias e disputas, teve êxito em alguns aspectos e fracassou em outros. Marcado por hesitações e paradoxos, mostra a distância existente entre as intenções declaradas e as ações concretas que afetaram a vida dos indígenas, bem como a complexidade das questões culturais nas relações interétnicas, seus limites e fronteiras.

PALAVRAS-CHAVE: História indígena. Jesuítas. Educação.

ABSTRACT: Education was used as a political tool in colonial Brasil to achieve two goals: conversion to christianity and "civilization" of the indigenous people. The jesuits conducted the indian schools over two hundred years, until non religious teachers took over, under the laws of the Diretório pombalino. The colonial educational project achieved its expected aims in some aspects and failed in others. It was marked by hesitations and paradox, showing the distance between intentions and real action as well as the complexity of dealing with cultural boundaries and limits.

KEYWORDS: Indian history. Jesuits. Education.

Meu interesse pela história da educação indígena foi despertado 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 assim contado:

Uma feita, em Fonte-Boa, no Amazonas, eu passeava sob um solão de matar. Saía um canto feminino duma 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.

¹ Universidade Federal do Ceará. Investigadora Visitante Sênior da Universidade de Lisboa. sylviaapa@uol.com.br.

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, p. 184).

A reelaboração das influências recebidas do colonizador, aqui narrada, mostra a diversidade de respostas que os povos indígenas oferecem ao contato e aponta para as imponderabilidades da política indigenista exercida pelo Estado português e pela Companhia de Jesus no Brasil colonial. Mais que isso, temos aqui um terreno fértil para pensar sobre as relações entre etnicidade e mudança cultural, ao considerar o lugar da educação como instrumento de submissão e persuasão aplicado às sociedades indígenas.

A educação como instrumento de controle

Os nexos entre a cultura e a política a partir do universo dos índios aldeados em missões religiosas mostram que a educação nas aldeias visava atingir dois objetivos: a evangelização cristã e a "civilização" dos povos indígenas. O projeto de transformar os índios em bons cristãos e leais súditos portugueses fez da escola parte integrante do treinamento e preparo de trabalhadores regulares e soldados disciplinados, a serviço do Estado, da Igreja e dos colonos.

Até meados do século XVIII as escolas indígenas eram conduzidas por padres, na grande maioria jesuítas, os quais controlaram o ensino na colônia por mais de duzentos anos. Após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, entre 1775 e 1760, o mestre-escola religioso foi substituído por professores leigos, sob a jurisdição do Diretório pombalino, situação que perdurou até o final do domínio colonial português. As instituições político-administrativas e o aparato jurídico transplantados da metrópole mobilizaram diferentes recursos, desde a simples adaptação às condições locais até a invenção de formas únicas e peculiares de ação, com suas normas e legislações específicas. (AVELLAR e TAUNAY, 1956).

As escolas indígenas fazem parte do segundo caso, passando por várias formulações e enfrentando marchas e contramarchas ao longo do tempo. Não houve uma intervenção

uniforme, mas sim um processo heterogêneo e complexo que se pautava ora pelos interesses luso-brasileiros dominantes, ora pelas particularidades locais. Em cada caso, os modos específicos pelos quais os povos indígenas enfrentaram o contato foram decisivos, seja resistindo ou se acomodando à ocupação de seus territórios e à desorganização da vida tribal. 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 controlar, pela persuasão e a disciplina, as populações nativas insubmissas.

A política educacional indígena começou a se delinear em Portugal logo após a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, em 1540. Não só no Brasil, mas também na Ásia e na África, os métodos jesuíticos de ensino uniram-se aos objetivos da Coroa, dando início ao envio crescente de missionários para o além-mar. Foram criadas escolas em Goa e em Malaca, em estabelecimentos portugueses no Japão e em cidades da 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 também marcaram uma forte presença, embora não tão prolongada quanto no Brasil. Até o final do século XVII viajaram para o Oriente cerca de mil jesuítas a serviço de Portugal. (WICKI, 1971, p. 593-595).

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, p. 589-593). Em toda parte, a ação jesuítica obedeceu aos mesmos princípios, com a fundação de seminários e colégios para o ensino das humanidades, da filosofia e da teologia, visando formar um clero nativo para a prática missionária.

Nas escolas primárias as crianças deviam aprender a música e o canto, além de ler, escrever e contar. Os padres empenharam-se no aprendizado das línguas locais, o que tornou mais eficaz a aproximação com as populações nativas e fez da prática do bilinguismo uma das marcas mais enfáticas da pedagogia inaciana. O registro de vocabulários e gramáticas nativas e

a edição de dicionários somaram-se às obras religiosas e literárias, de instrução e doutrina cristã, que compõem um legado impressionante da ação levada a cabo no além mar português.

O ensino na colônia 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 que aprendessem a ler, escrever e contar e, além disso, que cantassem, dançassem, tocassem um instrumento e, naturalmente, orassem. Para alcançar a meta evangelizadora, a escola buscava a todo custo eliminar os costumes indígenas julgados "perniciosos" e inculcar no espírito dos "selvagens" o modelo de vida cristão. Na prática, instauravam-se as condições para transformar os indígenas em mão de obra a serviço dos colonos, introduzir o ensino dos ofícios mecânicos (LEITE, 1945; 1950) e formar interpretes versados em português e na "Língua Geral", para acompanhar as missões religiosas e militares no contato com as demais populações indígenas.²

Paralelamente, a evangelização visava 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 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, p. 595-599). Tanto é assim que o Regimento de D. João III ao governador Tomé de Souza, enviado à Bahia em 1548, 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.

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 (ALBUQUERQUE, 1971, p. 131-133). Irmãos estudantes de teologia e filosofia encarregavam-se do ensino nesses estabelecimentos, enquanto grande parte dos padres dedicava-se a percorrer as aldeias e implantar seus métodos e sistemas. Com a mesma ênfase ensinavam a ler, escrever e contar, inculcavam a doutrina religiosa e treinavam

os indígenas nas artes e ofícios. Nos conventos, nas escolas e oficinas jesuíticas os indígenas fabricavam móveis e utensílios, fundiam sinos e objetos de bronze, imprimiam livros, trabalhavam nas 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 colônia.

As escolas e oficinas de artes e ofícios instaladas nos colégios e nas aldeias formavam artistas e operários qualificados. Nas oficinas de São Paulo, por exemplo, 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, p. 23-26). 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 (MENEZES, 1871; PORTO ALEGRE, 1989/1990, p. 20-22) ainda hoje encontrado.

No Ceará, onde o trabalho indígena foi largamente utilizado pelos colonos nos séculos XVII e XVIII, havia um bom número de artesãos índios treinados nos ofícios de carpinteiro, ferreiro, sapateiro, pedreiro e ourives. Além disso, os aldeamentos forneciam desde milícias de índios para combater índios rebelados até agentes administrativos, os chamados "capitães" de índios, enviados para controlar os 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).

Desse modo, evangelizar e civilizar eram metas que se complementavam na consolidação do território conquistado, reforçando as alianças entre o Estado e a Igreja. 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. O uso da educação como instrumento de controle parecia ser um meio eficaz de consolidar o processo de conquista e ocupação dos territórios, sob a doutrina de que educar os índios significava convertê-los em seres civilizados.

O ensino nas aldeias jesuíticas e seus percalços

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, 1956-1960, v. II, p. 17-345), na qual a redução em aldeamentos era justificada como meio necessário à conversão. Urgia criar mecanismos que facilitassem a catequese, sobretudo nas escolas, e 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 coser.³

E obedecer. Doutrina, instrução, trabalho e sujeição caminhavam juntos mas com resultados muito aquém do esperado, pois os índios resistiam. No próprio *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, o padre Manoel da Nóbrega advertia que o mesmo estado inculto que favorecia uma aparente aceitação da conversão e da civilização revelava-se "muralha de pedra" para a penetração da doutrina. 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 da alma selvagem". Ou seja, os índios pareciam ansiar pelos ensinamentos dos padres, mas voltavam aos antigos costumes com a mesma facilidade, residindo aí a maior dificuldade da catequese (VIVEIROS DE CASTRO, 1992).

Os jesuítas insistiram, supondo 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 todos os elementos eficazes na aproximação, incorporando a música, o canto e as artes indígenas anteriores à conquista no dia-a-dia das aldeias. Isso não significa dizer que abrissem mão dos meios repressivos e punitivos, chegando mesmo à prisão das crianças que fugiam da escola, além dos castigos corporais, açoites, palmatórias e outros recursos característicos do tempo, para os atos de desobediência (LEITE, 1965).

Mário de Andrade talvez não ficasse surpreso com o cantochão em latim da tapuia, se considerasse até que ponto os jesuítas lançaram mão de estratégias desse tipo para dissolver as resistências onde e como conseguissem. Meninos cantores participavam das missas cantadas, dos salmos, 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 educação colonial (LEITE, 1950, p. 54-55). O estímulo à formação de cantores, músicos, regentes de coro e orquestra, levava muitas vezes os filhos dos colonos e as crianças indígenas a cantar e dançar em conjunto. Nos seminários e confrarias índios e não índios frequentavam as aulas de música e aprendiam a tocar instrumentos como a flauta, a viola, a gaita, o órgão e até o berimbau (LEITE, 1950, p. 59-63).

Um ponto importante da conversão diz respeito ao emprego do bilinguismo, que incentivou junto ao mestre-escola o aprendizado das línguas indígenas. Para expandir essa prática, 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. Uma das primeiras medidas tomadas por Vieira no Norte e na Amazônia foi recrutar um contingente de intérpretes, os línguas, que falavam o Tupi da costa ou Língua Geral, para atuar junto aos índios recém contatados naquela região (AGOSTINHO e CARVALHO, 1995, p. 28).

Entre as centenas de documentos compulsados pelo padre Serafim Leite nos arquivos da Ordem, em Roma, incluem-se orações e cantigas musicadas em língua portuguesa e tupi, que mostram a importância dada a esses materiais nas escolas e nas aldeias, onde padres como Azpilcueta Navarro e Salvador Rodrigues se destacaram, ainda no século XVI, cantando missas e rezando em idioma Tupi. O uso da Língua Geral nos autos e festas religiosas foi facilitado à medida que surgiram os vocabulários e catecismos escritos e as gramáticas de José de Anchieta e Luís Figueira. Porém esses mesmos elementos mostram as ambivalências de um projeto que tomava por base a manutenção da diversidade cultural como um instrumento destinado, em última análise, a negar aos indígenas a sua identidade.

Agindo seletivamente, os jesuítas combateram valores, crenças e práticas consideradas incompatíveis com a conversão, enquanto negligenciavam outros aspectos. O nomadismo, por exemplo, dificultava o controle levando os padres à obtenção de sesmarias sob o argumento de que a sedentarização dos índios era indispensável à evangelização, além de servir a objetivos de defesa militar e de liberação de vastos territórios para povoamento dos colonos, como queria o Estado. Em contrapartida, pouca atenção era dada às formas de

habitação coletiva e à composição familiar, com a manutenção de algumas práticas como a poligamia.

O desagrado da coroa portuguesa frente às ambiguidades e contradições geradas por essas medidas no interior das aldeias não tardaria a se manifestar. A manutenção dos costumes indígenas causava estranhamento e provocava críticas, inclusive da própria Igreja em Portugal (LEITE, 1950, p. 254), provocando controvérsias uma oposição crescente nos círculos políticos e entre as elites luso-brasileiras. Para enfrentar o descontentamento e manter suas prerrogativas, a Companhia de Jesus passou a dar preferência aos métodos impositivos de disciplina, aumentou a repressão às tradições indígenas e tornou obrigatória a adoção dos costumes ocidentais. No plano das relações de parentesco, os padres construíram casas unifamiliares em substituição às habitações coletivas, os homens passaram a ocupar o lugar das mulheres nas lavouras e foram criados horários rígidos de atividades, com a introdução de tarefas que tinham a disciplina de um quartel militar (PREZIA e HOORNAERT, 1992).

Porém em muitos casos os religiosos preferiram tomar a defesa dos "seus índios" e enfrentar as críticas, acelerando com isso a ruína de um projeto que já estava com os dias contados. Pode-se perguntar até que ponto os indígenas de certo modo "aculturaram" os padres para dar continuidade a seus modos de vida, mediante concessões ditadas pelas coerções sofridas e pelas relações engendradas no contato interétnico. Ou seja, a dinâmica da educação indígena estava inserida no coração da problemática do contato e a tarefa a que se propunham os padres estava longe de ser concretizada.

A reforma pedagógica pombalina

Á medida que a ação jesuítica era criticada nas esferas do poder, os padres enfrentavam conflitos crescentes com os colonos, ávidos em lançar mão da mão de obra indígena. Os desacordos e contradições entre as construções ideológicas e as práticas concretas refletiram-se em divergências manifestas no interior das missões.

A insistência em pregar nos idiomas nativos e a relativa tolerância aos valores, costumes e tradições indígenas tornaram-se pontos de discórdia irremediável. 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, no seu afã de impedir que o controle das populações indígenas lhe fugisse das mãos (LEITE, 1965).

Os conflitos entre os jesuítas e a coroa portuguesa aguçaram-se no Estado do Grão-Pará e Maranhão, onde as aldeias indígenas passaram a ser regulamentadas pelo Diretório dos Índios criado em 1757 e logo estendido ao Estado do Brasil (COUTO, 1995; ALMEIDA, 1997). As inúmeras e complexas discordâncias que culminaram no rompimento da aliança com a Companhia de Jesus e sua supressão em Portugal e nos domínios do império no Ultramar estão além dos limites deste artigo. Mas é evidente a importância da questão educacional nesse contexto, uma vez que entre as novas medidas promovidas pelo marquês de Pombal estava uma ampla reforma do ensino e o redirecionamento do projeto de "civilização" dos índios.

A reforma pombalina não estava disposta a deixar nenhum espaço aberto à diversidade étnica e à autonomia das aldeias indígenas. Entre as medidas de unidade e identidade propostas por Pombal, constava expressamente o intuito de "tornar os índios em portugueses", a começar pela questão linguística (DOMINGUES, 1995). A imposição da língua portuguesa era reforçada nos parágrafos sexto, sétimo e oitavo, afirmando que a Língua Geral era uma invenção diabólica dos primeiros conquistadores e que o bilinguismo impedia a civilização e permitia que os povos nativos permanecessem "bárbaros" (ALMEIDA, 1997).

As proibições do Diretório partiam do pressuposto que o ensino religioso facilitava a continuidade das sociedades indígenas e estimulava a manutenção das diferenças culturais, ao invés de promover a unidade e fortalecer a identidade portuguesa, agora enfatizada de modo inédito. No entanto, o uso das línguas nativas como estratégia de conversão continuou a ser mantido por missionários e párocos insubmissos às novas regras, sobretudo na Amazônia, sendo objeto de controvérsias e acusações no Tribunal da Inquisição, de extrema importância para a história política e religiosa colonial (SILVA, 1995).

A obrigatoriedade da língua portuguesa se conjugava a outras medidas assimilacionistas, porém mais difíceis de serem postas em práticas, como o incentivo à

miscigenação, a separação das famílias e dos grupos mediante a transferência dos indígenas entre as aldeias e outros artificios destinados a desarticular a vida tribal. Os casamentos mistos passaram a ser estimulados, dando aos indígenas as mesmas honrarias e títulos concedidos aos brancos, com a adoção de nomes portugueses.

As reformas pombalinas visavam alcançar toda a vida social e cotidiana, desde a imposição do uso de roupas na escola e na igreja às crianças, jovens e adultos que insistissem em andar nus até ao controle da terra e à realização do trabalho. Cada aldeia deveria ter um mínimo de 150 moradores, sendo permitido o estabelecimento de moradores brancos com direito à posse da terra. Atendendo à pressão, os homens índios entre 13 e 60 anos deveriam trabalhar metade do ano para os colonos, medida imposta de imediato pelos agricultores brancos ávidos por mão de obra barata e disponível.

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", sendo algumas tarefas divididas com as lideranças indígenas locais. Os chefes e principais indígenas foram transformados em capitães, sargentos-mores, vereadores e juizes e suas famílias ganharam o status de cidadãos portugueses. A educação dos filhos das chefias passou a ser estimulada, de modo a formar uma elite capaz de administrar as aldeias de acordo com as normas metropolitanas e submetida ao poder local. Também se tornou frequente o envio de 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, p. 70).

A secularização da educação foi concomitante a outras reformas 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, mas já não gozavam do poder e das prerrogativas anteriores. Desse modo, a nova política educacional se inseria na difusão do despotismo ilustrado, tanto na metrópole como entre as elites luso-brasileiras coloniais. 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, como reforço ao controle português na colônia, ocupando espaços até então negligenciados por empreendimentos econômicos e militares que ignoravam o papel estratégico da escola.

No entanto, o sistema educacional secularizado não se expandiu conforme o esperado, nem o governo conseguiu implementar as reformas pretendidas. 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 e, na maioria das capitanias, a educação indígena recuou irremediavelmente. Na Bahia, por exemplo, vinte anos depois da saída dos jesuítas havia somente vinte professores e a maioria das escolas indígenas estavam fechadas ou tinham sido abandonadas (LEITE, 1965). A insuficiência de professores laicos tornou-se um mal crônico, com o quase desaparecimento da figura tradicional do mestre-escola e instaurou-se uma retração crescente da frequência à escola por parte das crianças e jovens.

Paradoxos do projeto educacional colonial

A tentativa de promover a educação indígena foi marcada por sucessos e fracassos, hesitações e paradoxos que mostram a distância entre as intenções e as ações concretas, especialmente no âmbito das mudanças culturais e das relações entre a cultura e a política.

A conversão dos povos indígenas passou por um entrelaçamento de influências, cristalizando-se na promoção de uma unidade no interior da colônia, na ilusão de fazê-la funcionar como um espelho da metrópole. 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 qualquer coisa (LEITE, 1965). Porém a primeira impressão cedo se desfez, afetando o desenrolar do projeto educacional. Assim, a experiência jesuítica que deveria reforçar o monopólio do Reino chegou desafiando-o perigosamente em algumas capitanias, contribuindo para a cisão com o Estado.

Ironicamente, a própria expulsão da Companhia dos domínios portugueses pode ser vista como uma consequência do êxito relativo do projeto missionário. Foi exatamente 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 representava uma ameaça à unidade do império no ultramar. Temos, portanto, o paradoxo de que o próprio sucesso do empreendimento missionário se tornou 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 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 diretório pombalino (DOMINGUES, 1995: 72-76) 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 do rompimento radical do ensino com as antigas tradições culturais e étnicas.

No plano da formação de lideranças locais entre os principais e seus familiares, em muitos casos viu-se que os indígenas educados voltaram-se contra seus opressores fazendo uso da língua portuguesa para intensificar os contatos intertribais 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, terminando por decretar a extinção das Leis do Diretório pelo governo português em 1798.

Por outro lado, muitos grupos indígenas nossos contemporâneos sobreviveram à ação desarticuladora da conquista, exatamente nos lugares aonde a pedagogia do colonizador agiu com mais intensidade: nos aldeamentos (PORTO ALEGRE, MARIZ e DANTAS, 1994). Estes se tornaram o locus do controle dos missionários e administradores 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 supor.

Em síntese, o modo pelo qual as ideias sobre educação circularam na sociedade luso-brasileira permite ver de que maneira os limites e as fronteiras culturais são estabelecidas. 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 onde as características próprias das sociedades indígenas ora eram afirmadas, ora negadas, a política educacional oscilou entre o bloqueio cultural sistemático e a tolerância tutelada, entre a violência e a persuasão, favorecendo a criação de uma zona de tensão permanente entre a homogeneização e a diferenciação sociocultural.

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 pode contribuir para iluminar o conhecimento de questões que estão longe de serem resolvidas e permanecem obscuras. A perspectiva histórica alia-se à validade continuada do paradigma antropológico para demonstrar que é possível alcançar níveis mais profundos de significação toda vez que damos atenção a episódios aparentemente tão pequenos como o acalanto de uma índia embalando seu filho na mata, no meio da tarde.

Referências

AGOSTINHO, Pedro; CARVALHO, M. Rosário. Índios, situação de contato e política indigenista na obra de Antônio Vieira: 1651-1661. **XIX Reunião Anual da Anpocs**, Caxambu - MG, 1995.

ALBUQUERQUE, Luis de. Estudos menores. In: SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**. v. II. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971. p. 131-133.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII**. Brasília: UNB, 1997.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. São Paulo: Martins, 1944.

AVELLAR, Hélio A.; TAUNAY, Alfredo D. **História administrativa do Brasil**. v. I. Serviço de Documentação do Dasp, Rio de Janeiro, 1956.

COUTO, Jorge. 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. Beatriz Nizza da. **Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz**. Lisboa, Editorial Estampa: 1995. p. 53-66.

DIRETÓRIO que se deve observar as povoações dos índios do Pará e Maranhão. In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia, de maioria a minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes, 1988.

DOMINGUES, Ângela. A educação dos meninos índios do Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. In: SILVA, M. Beatriz Nizza da. **Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995. p. 67-77.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

GOMES, João Pereira. Jesuítas na metrópole. In: SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**. v. II. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971. p. 589-593.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Caminhos e Fronteiras**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus**. 7 v. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil, 1549-1750**. Lisboa: Livros de Portugal, 1950.

LEITE, Serafim. (Org.). **Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil**. 3 v. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1956-1960.

LEITE, Serafim. **Suma Histórica da Companhia de Jesus no Brasil**, 1549-1760, Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. São Paulo: Martins, 1951.

MAPA GERAL do que produziram as sete vilas e lugares do Ceará e Rio Grande do Norte. Caixas do Ceará, Arquivo Histórico Ultramarino. Lisboa, 1761.

MENEZES, Luiz Barba Alardo de. Memória sobre a capitania do Ceará. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. v. XXXIV, 1871.

MONTOYA, Pe. Antônio Ruiz de. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape**. Porto Alegre: Martins, 1985.

NÓBREGA, Pe. Manoel. Diálogo sobre a Conversão do Gêntio. In: LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil**. v. II. 1956-1960. p. 17-345.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Vaqueiros, agricultores, artesãos: origens do trabalho livre no Ceará colonial. **Revista de Ciências Sociais**, v. 20/21, n. 1/2, Fortaleza, 1989/1990, p. 1-29.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Aldeias indígenas e povoamento do Nordeste no final do século XVIII: aspectos demográficos da cultura de contato. **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Vértice/Anpocs, 1993. p. 195-218.

PORTO ALEGRE, M. S.; MARIZ, M.; DANTAS, B. G. (Orgs.). **Documentos para a história indígena no Nordeste**. São Paulo: NHII-USP/FAPESP, 1994.

PREZIA, Benedito e HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: FTD, 1992.

SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**, 4 v. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971.

SILVA, José Pereira da (org.). **Língua e Inquisição no Brasil de Pombal**, Rio de Janeiro: Eduerj, 1995.

SOUZA, Gabriel Soares. **Tratado descritivo do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

VIEIRA, Pe. Antônio. Regulamento das Aldeias do Estado do Maranhão e Grão-Pará. In: LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, n. 35, 1992. p. 21-74.

WICKI, Pe. José. Jesuítas no oriente. In: SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal.** v. II. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971. p. 593-595.

Artigo recebido em 09 de janeiro de 2014. Aprovado em 30 de agosto de 2014.

Anexos

Figura 1



Fonte: Serrão, 1971, v. II, p. 594.

Figura 2



Copia de vnas cartas em

biadas del Brasil/ por el padre Nobrega dela
companhia de Jesus: y otros padres que
estan debaxo de su obediencia: al padre
maestre Simon preposito dela
dicha compania en Portugal: y
a los padres y hermanos
de Jesus de Co-
imbra.

Traduçadas de Portuguez en Castellano
Recebidas el año de
1551.

Cartas do Brasil enviadas por Nóbrega e outros
padres e recebidas em Portugal em 1551

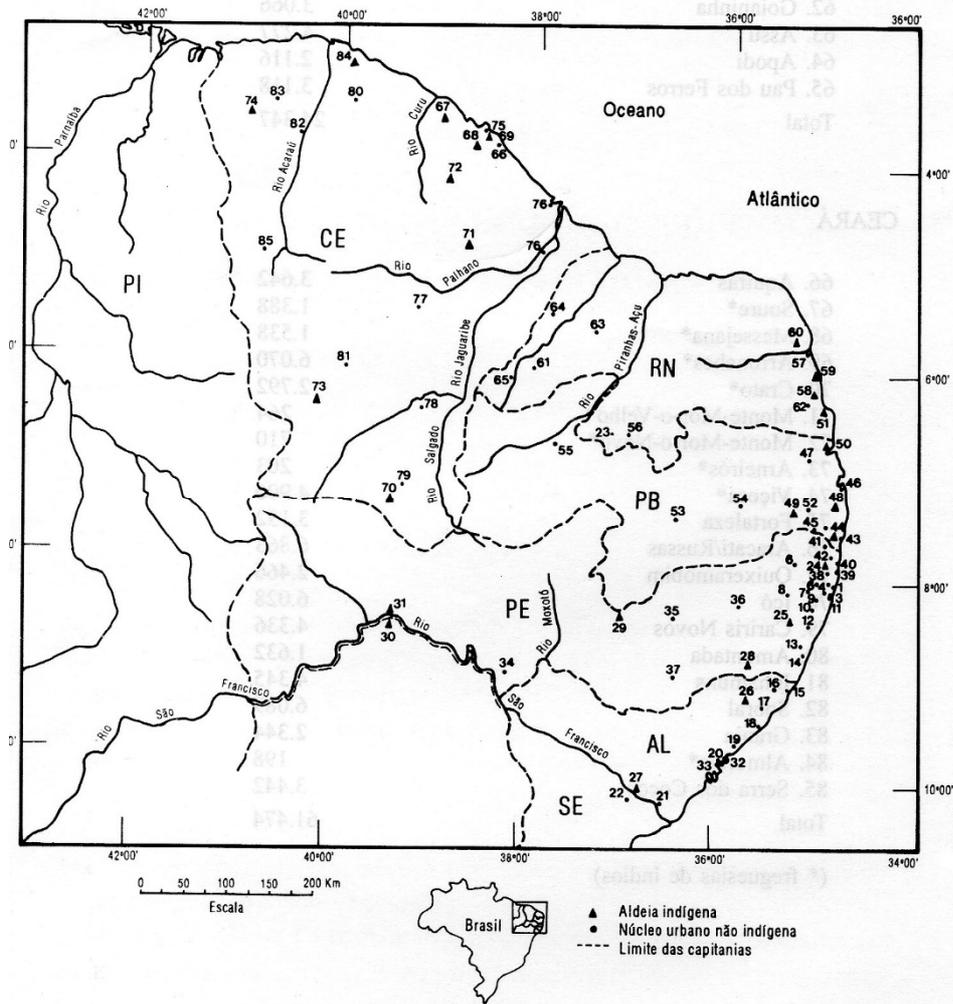
Fonte: Serrão, 1971, v. 2, p. 596

Figura 3 - Pe. Antônio Vieira



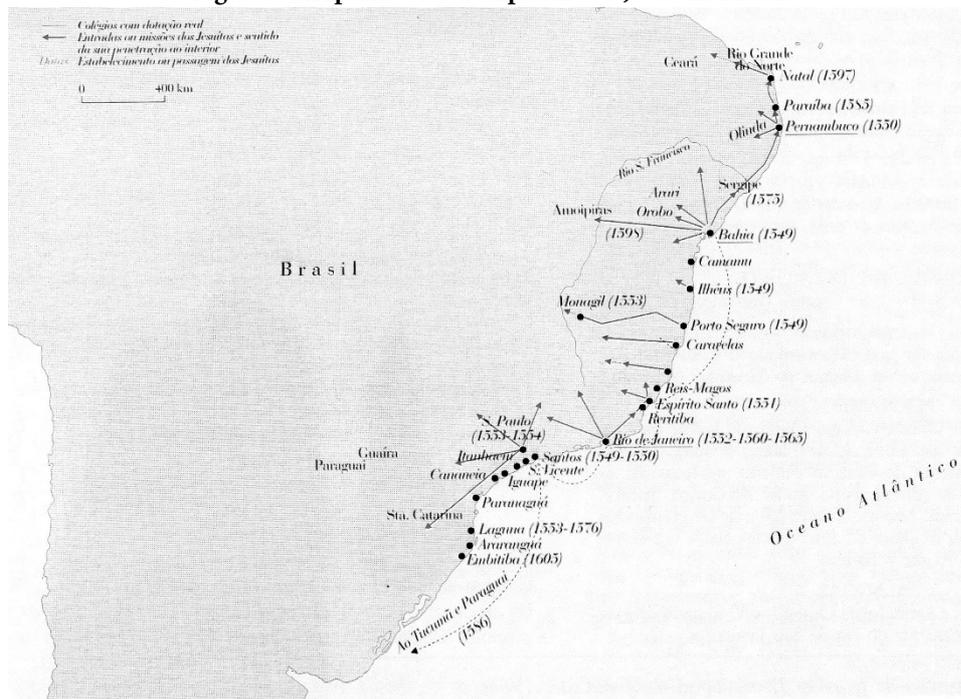
Fonte: Gravura a buril feita em Roma por Arnaldo van Westerhout

Figura 4 – Freguesias do Nordeste, 1777



Fonte: In: Porto Alegre, 1993, p. 218.

Figura 5 - Expansão da Companhia de Jesus no Brasil

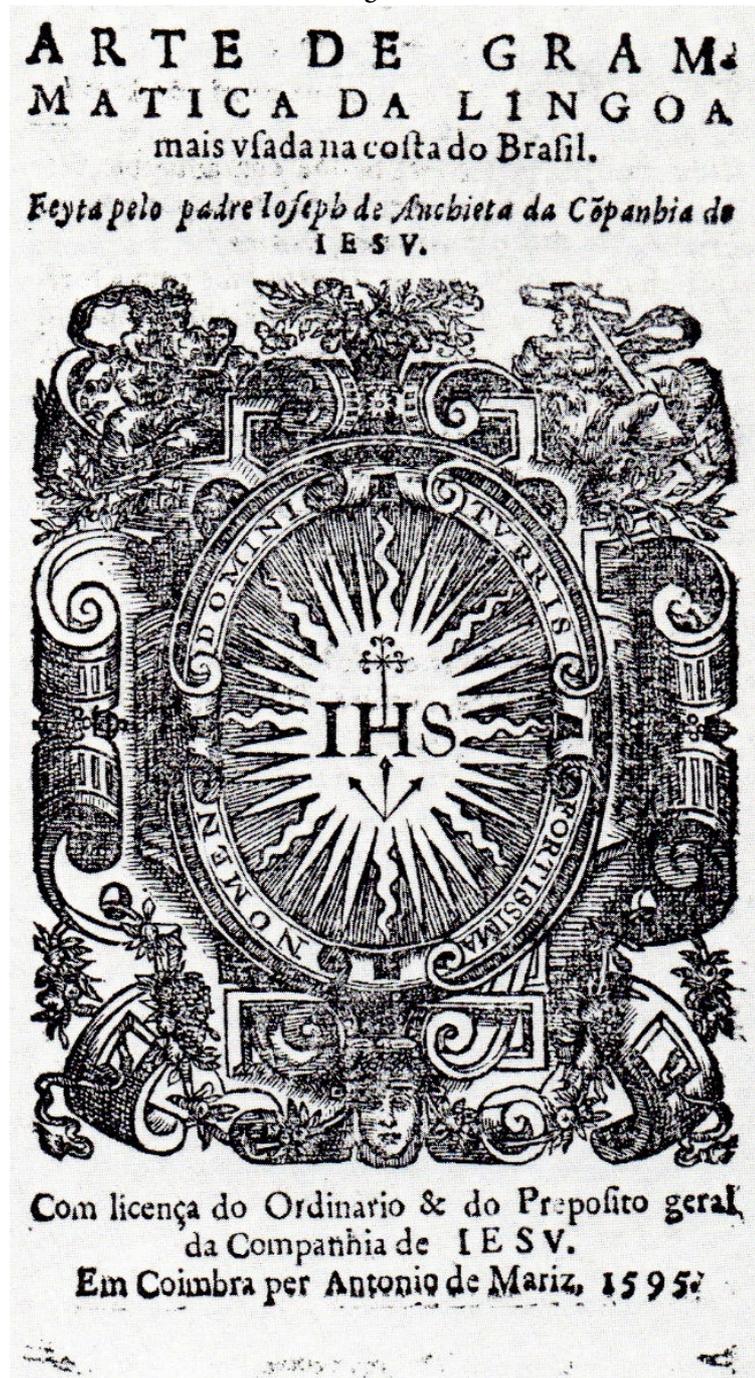


Fonte: Apud Leite, 1945. In: Dias, Pedro. **História da arte portuguesa no mundo (1425-1822): o espaço do Atlântico**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999, p. 377.

Figura 6 – Padre Antônio Vieira



Figura 7



Notas

¹ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no IV Encontro Luso-Afro-Brasileiro, Rio de Janeiro, 2 a 5 de setembro de 1996 e publicada em *Resgate: revista de cultura*. Campinas: Unicamp, n. 8, p. 57-70, 1998.

² 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, 1658-1660. (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.

³ 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 frequência 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. Nas aldeias confiscadas aos jesuítas nas capitanias do Ceará e Rio Grande do Norte havia 621 rapazes na escola, 40 deles aprendendo ofícios vários e 302 moças, aprendendo a fiar, tecer e coser. (MAPA Geral, 1761; PORTO ALEGRE, 1989/1990).